

**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**

65 (2)

Сборник научных трудов

**Ялта
2019**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 27 ноября 2019 года (протокол № 11)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч. 2. – 371 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» (г. Симферополь);

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

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

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

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

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

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» (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), 2019 г.

Все права защищены.

УДК: 37.00

старший преподаватель Абдуев Магомед Хаважиевич

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);

преподаватель Муртаева Хеда Руслановна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова» (г. Грозный)

СТОЙКОСТЬ ХАРАКТЕРА КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Эта статья описывает роль развития таких качеств характера как выносливость и стойкость характера в области педагогического образования. Исследования показывают, что высокий процент ухода молодых учителей из профессии является проблемой как для школьной администрации, так и для всей системы образования. Проблема актуальна, ведь в то время как кандидаты в учителя могут пройти курсы в области психического здоровья, чтобы понять своих будущих учащихся, они не проходят специальную подготовку для повышения стойкости, выносливости и сохранения психического здоровья для самих себя. Цель исследования - показать, что развитие у учителей этих качеств может обеспечить потенциальное и убедительное решение проблемы потери молодых учителей.

Ключевые слова: развитие учителей, педагогическое образование, характер, психическое здоровье учителя, эффективный учитель, эффективная школа.

Annotation. This article describes the role of the development of such qualities of character as endurance and perseverance of character in the field of teacher education. Studies show that the high process of leaving young teachers out of the profession is a problem for both school administration and the entire education system. The problem is urgent, because while candidates for teachers can take courses in the field of mental health in order to understand their future students, they do not receive special training in endurance, endurance and maintaining mental health for themselves. The purpose of the study is to show that the development of these qualities among teachers can provide a potential and convincing solution to the problem of the loss of young teachers.

Keywords: teacher development, teacher education, character, teacher mental health, effective teachers, effective schools.

Введение. Каждое образовательное учреждение – это прежде всего коллектив. Грамотно выстроенная работа педагогического коллектива, распределение и делегирование инициативы и полномочий – это ключ к успеху современной школы, в которой каждый работник играет важную роль в слаженной работе по достижению общей цели – построения в учебном заведении такой системы обучения, которая максимально эффективно реализовала бы потенциал каждого ученика. Постоянная переподготовка педагогического коллектива является ключевым и неотъемлемым элементом профессионального развития каждого учителя.

Изложение основного материала статьи. Эффективные учителя вдохновляют и становятся образцом для подражания [1, с. 540-547]. К сожалению, проблемы преподавания, особенно для молодых учителей в течение первых пяти лет, часто бывают достаточно серьезными, в результате, по статистике, каждый пятый покидает профессию в течение нескольких лет, и эти цифры становятся значительно выше в случае высоких требований к учителям со стороны школьной администрации.

Для решения этих проблем развитие стойкости должно стать важным компонентом педагогического образования, так как эффективность учителей является наиболее важным внутришкольным фактором, влияющим на учебу учащихся. Такая специальная подготовка поможет усилить психическое здоровье и благополучие молодых учителей, прежде чем они столкнутся с проблемами реального мира обучения.

Результаты показали, что талант и умение часто находятся в обратной зависимости от индивидуальной работы. Несмотря на то, что эти две характеристики часто встречаются вместе в описании успешных людей, самый важный фактор, указывающий на успех, был не талант, а стойкость и целеустремленность в достижении целей. Для целей данной статьи мы предлагаем, чтобы термин «стойкость» означал стремление к раскрытию своего потенциала, что является важной составляющей успеха. В идеале, обучать этому стоит с детства.

Мы считаем, что педагогическое образование является идеальной средой, в которой для обеспечения реальных возможностей следует воспитывать стойкость и умение работать как две идеальные характеристики, которые необходимы новым учителям или тем, кто находится на раннем этапе своего карьерного развития, учитывая сложную социально-образовательную среду, в которую погружаются молодые учителя. Но развивать эти качества следует и во время работы в учебном заведении. Для этого должны существовать программы профессионального развития для коллектива школы.

Мы считаем, что обучение навыкам гибкости и стойкости, как элементов общего психического здоровья и благополучия, может внести огромный вклад в успех и эффективность, а также в долгосрочную карьерную устойчивость молодых учителей.

Многочисленные авторы описывали понятия стойкости и выносливости. Йегер и Двек (2012) ссылаются на стойкость как «любой поведенческий, атрибутивный или эмоциональный ответ на академическую или социальную проблему, которая является позитивной и полезной для развития, такой как поиск новых стратегий или мирное разрешение конфликтов» [2, с. 303]. Селигман (2013) относится к стойкости как обеспечивающей сопротивляемость «оптимизм, оценивая ситуацию, не искажая её, думать об изменениях, которые можно сделать, и, абстрагируясь от ситуации, анализировать её» [3, с. 295].

Стойкость можно определить, как проявление настойчивости в процессе реализации долгосрочных целей. [4]. Напротив, выносливость относится к процессу обучения в стрессовых ситуациях, к набору ценностей и убеждений, которые «развиваются на ранних этапах жизни и являются достаточно стабильными во времени, хотя их можно изменить и, вероятно, им можно обучить при определенных условиях» [5, с. 331].

Мы знаем, что эти черты оказывают значительное влияние на успех в самых разных сферах. Исследования [6; 7; 8] показывают влияние стойкости в предсказании того, сможет ли человек быть

эффективен в таких профессиональных областях, как военная служба, педагогическая, медицинская деятельность и др.

В дополнение к этому отметим, что талант и устойчивость к профессиональному выгоранию могут проявляться по отдельности, а могут и сочетаться друг с другом. Чтобы длительное время осуществлять педагогическую деятельность и успешно противостоять эмоциональному выгоранию, необходимо иметь соответствующие черты характера и темперамента, связанные с нервно – психической устойчивостью и волевыми качествами. нужен характер. Мы знаем, что связь между талантом и характером не обязательно означает, что талантливые люди «недолговечны», но большинство успешных людей в жизни талантливы и выносливы. Далее, «требуется настоящий характер, чтобы продолжать работать так же усердно, или даже усерднее, когда вы там. Когда вы читаете о спортсмене или команде, которая выигрывает снова и снова, напомните себе, что, помимо способностей, они имеют характер» [9, с. 15].

Двек обсуждает разницу между фиксированным мышлением и мышлением роста. Он говорит о том, что мышление роста может помочь студентам развивать выносливость и стойкость перед лицом вызовов и невзгод. Он показывает, что разница между фиксированным мышлением и мышлением роста заключается в том, считает ли человек, что его / ее интеллектуальные способности статичны и постоянны, или же они могут расти и изменяться. Перспектива, которой придерживается учащийся, является ключевым фактором и оказывает «глубокое влияние на его мотивацию, обучение и успеваемость в школе» [10, с. 49]. Двек считает, что мышление роста может преподаваться преподавателям, студентам и родителям. Развитие мышления меняет представление учащегося о том, что уровень интеллекта не является фиксированным числом и может измениться. Суть образования заключается в том, как можно достичь долгосрочных целей, преодолевая препятствия и проблемы. Дакворс и Двек сотрудничали при проведении исследований, доказавших, что фиксированное мышление может мешать студентам в достижении успехов в учебе.

В нашем исследовании мы продемонстрируем, что это же мышление роста может развиваться у кандидатов в учителя, проходящих специализированные тренинги в аутентичных задачах в реальных школьных условиях. Используя проблемное обучение, ученикам давали плохо определенные задания, которые могли бы иметь несколько разных решений, и с помощью инструкторов своих наставников они погружались в реальные сценарии. Савин-Баден [11, с. 9-30] указывает, что проблемное обучение может быть эффективным методом развития компетенций, необходимых профессионалам в таких условиях, как образование, где сложные проблемы и окружающая среда требуют творческих, разнообразных решений и в рамках, которых необходимы такие человеческие качества как выносливость и стойкость.

Три ключевых элемента составляют основу этой работы. Во-первых, развитие характера, стойкости и выносливости как фактор успеха формируют основу для предлагаемых изменений в основы педагогического образования. Во-вторых, понятие мышления роста является ключевым элементом в развитии характера. Некоторые конкретные стратегии развития этих учебных характеристик обсуждаются [12, с. 102]. Наконец, использование ролевой игры, аутентичных неопениваемых заданий и проблемного обучения обеспечивают среду, в которой кандидаты в учителя или уже работающие молодые специалисты применяют осознанную и целенаправленную практику для развития этих характеристик. Савин - Баден [11, с. 20] утверждает, что существует несколько ключевых особенностей проблемного обучения, в том числе:

1. Акцент делается на сложные, реальные ситуации со множеством решений;
2. Групповая работа нацелена на решение проблемы, выявление пробелов в знаниях и разработку алгоритмов решения проблемы, которые работают в реальной жизни;
3. Получение новых знаний происходит самостоятельно, в процессе решения проблемы;
4. Инструкторы выступают в роли фасилитаторов;
5. Решение проблемных ситуаций развивает компетенции учащихся [11, с. 20].

В поддерживаемой и неопениваемой обстановке кандидатам в учителя рекомендовалось рисковать, делать ошибки, задавать вопросы, признавать разочарование и допускать аффективные, а часто и интуитивные физиологические реакции, возникающие в процессе обучения. Мы полагаем, что создание таких типов опыта является критически важным аспектом подготовки учителей, и что развитие навыков управления стрессом, хорошего самочувствия и укрепления сил являются ключами к эффективности и, следовательно, удержанию учителей в профессии.

Целенаправленная практика и обучение реальной ролевой игре могут стать эффективной стратегией для повышения устойчивости и решимости. Данная методика используется в подготовке военных и хирургов. Что касается военных курсантов, то подлинная ролевая игра рассматривалась как способ усилить качества характера, и «систематически подвергая слушателей все более напряженной и сложной тренировке, можно надеяться, что они научатся использовать свои когнитивные, эмоциональные и физиологические реакции с пользой в стрессовых обстоятельствах и, следовательно, более эффективно при столкновении с реальными угрозами» [4, с. 20].

Что касается педагогического образования, мы считаем, что создание подобных ролевых ситуаций, сродни тем, которые используются в подготовке военных и в медицине, может быть полезными стратегиями развития характера в молодых учителях.

Учителя-ученики должны преднамеренно подвергаться воздействию реальных ситуаций, которые бросали бы вызов их уверенности и компетентности: разрешение конфликтов, управление классом, аварийные учения, травма студента, пропавшие студенты, конфликты с родителями или коллегами и повседневные проблемы школьной культуры. Ролевое обучение должно проводиться в микро-группах, преподаватели должны иметь возможность провести обстоятельное обсуждение с инструкторами и наставниками, чтобы воспроизвести ситуацию и более эффективно реагировать.

В каждой из этих ситуаций кандидаты в учителя смогут определить свои эмоциональные, аффективные и физиологические реакции на вызовы, а их уверенность и компетентность будет улучшаться благодаря преднамеренной и повторяющейся практике. Этот тип образования в реальном мире по сценарию проблемного обучения, эффективно создает внутреннюю реакцию, которую испытывают молодые учителя в реальном классе. Мы полагаем, что способность быстро определить внутренние эмоциональные, аффективные и физиологические реакции позволит молодым учителям сохранять спокойствие и реагировать с высоким уровнем эффективности на стрессовые ситуации в классе.

Чрезвычайно важно развить эти навыки учителям до поступления на работу, чтобы не стать пленниками работы. По окончании учебы и при приеме на работу молодые учителя почти не имеют времени заниматься обучением, поскольку они часто перегружены повседневными обязанностями своей новой роли. Необходимо выявлять кандидатов - учителей, которые до этого не развивали эти навыки, которые, скорее всего, потерпят неудачу в качестве учителей и которых следует отстранить от преподавания и перенаправить в другую, более подходящую профессию. Что еще более важно, институты педагогического образования обладают потенциалом и способностью активно продвигать и развивать навыки стойкости и выносливости и предоставлять кандидатам в учителя многочисленные возможности отрабатывать эти навыки в безопасной, не угрожающей обстановке перед поступлением в школы в качестве полноправных учителей.

Ключевыми компонентами успешной учебной программы для учителей являются моделирование, ролевые игры, возможность делать ошибки в условиях, приближенных к реальности, возможность размышлять над практикой и открыто и свободно участвовать в дискуссиях со сверстниками и наставниками об их опыте, а также уделять особое внимание социально-эмоциональным навыкам обучения (самосознание, социальная осведомленность, самоуправление, навыки взаимоотношений, ответственное принятие решений).

Почему социально-эмоциональный интеллект так важен? Учителя с высоким социально-эмоциональным интеллектом распознают и реагируют на свои собственные чувства и чувства своих учеников.

Как указывают зарубежные исследователи [13, с. 64], учителя с более сильными социально-эмоциональными навыками имеют более позитивные отношения со своими учениками и организуют более эффективное взаимодействие с учащимися. Кроме того, учителя с высоким социально-эмоциональным интеллектом более успешно осуществляют управление негативными эмоциональными переживаниями, связанными с трудностям в педагогической деятельности [14, с. 74].

В конечном счете, успех обучения зависит от высокой эффективности преподавательского состава, и этот уровень мастерства зависит от стойкости учителей, их выносливости и силы характера. Роль учителей-мастеров имеет решающее значение для успеваемости учащихся. Д. Строндж и Дж. Хиндман утверждают, что «студент, который имеет высокопроизводительного учителя всего один год, будет оставаться впереди своих сверстников, по крайней мере, в ближайшие несколько лет обучения» [15, с. 49].

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что для решения вопросов повышения эффективности педагогической деятельности молодых учителей, вопрос развития необходимых профессионально – значимых личностных качеств необходимо решать непосредственно в процессе профессиональной подготовки. При этом можно рекомендовать включать в образовательную программу подготовки будущих учителей по различным специальностям элективные курсы, направленные на диагностику и формирование психического здоровья, устойчивости к профессиональному выгоранию, формированию необходимых личностных качеств – волевых, суггестивных, организаторских, коммуникативных и других [16-18].

В программе должны учитываться три основных элемента: развитие профессионально – значимых качеств, стойкости и выносливости. Именно эти качества формируют основу профессионализма современного преподавателя. Как отмечают учёные, развитие данных качеств следует начинать уже с дошкольного возраста и продолжать в течение всего обучения и, в дальнейшем, в профессиональной деятельности.

Тогда мы получим в ближайшем будущем эффективных учителей, а значит и эффективные школы.

Литература:

1. Duckworth, A.L., Quinn, P.D., & Seligman, M.E. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 540-547
2. Yeager, D.S., & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 302-314
3. Seligman, M.E., Ernst, R.M., Gillham, J. Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions, *Oxford Review of Education*, 35, 293-311, DOI: 10.1080/03054980902934563
4. Maddi, S.R., Matthews, M.D., Kelly, D.R., Villarreal, B.J., Gundersen, K.K., & Savino, S.C. (2017). The continuing role of hardiness and grit on performance and retention in West Point cadets, *Military Psychology*, 29, 355-358, DOI:10.1037/mil0000145
5. Kelly, D.R., Matthews, M.D., & Bartone, P.T. (2014). Grit and hardiness as predictors of performance among West Point cadets, *Military Psychology*, 26, 327-342, DOI: 10.1037/mil0000050
6. Eskreis-Winkler, L., Shulman, W.P., Beal, S.Z., & Duckworth, A.L. (2014). The grit effect: Predicting retention in the workplace, school and marriage. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-12.
7. Горбунова Н.В. Личностно-профессиональное становление будущего учителя в контексте современной парадигмы образования // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 49-1. С. 55-65.
8. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-1. С. 90-100.
9. Dweck, C.S. (2008). *Mindset: The new psychology of success*. Random House Publishing, Inc., New York: NY.
10. Dweck, C.S. (2015). Growth. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 242-245. <https://doi.org/10.1111/bjep.12072> Retrieved Dec 10, 2018, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/bjep.12072>
11. Savin-Baden, M. (2007). Challenging models and perspectives of problem-based learning. *Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering* (2007), 9-30.
12. Семаков Никита Васильевич О методах развития гибкого мышления // Концепт. 2013. №1.
13. Jones, S.M., Bouffard, S.M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94, 62-65
14. Vesely, A.K., Saklofske, D.H., & Leischied, A.D. (2013). Teachers – the vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28, 71-89.
15. Stronge, J.& Hindman, J. (2003). Hiring the best teachers. *Educational Leadership*, 60, 48-52.

16. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. Т. 97. № 14. С. 217-226.
17. 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.
18. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities // Elementary Education Online. 2017. Т. 16. № 4. С. 1860-1872.

Педагогика

УДК 378.012:61

кандидат биологических наук Абидуева Лыгжима Ранжуровна

Медицинский институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (г. Улан-Удэ);

кандидат педагогических наук, доцент Ерентуева Анна Юрьевна

Медицинский институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (г. Улан-Удэ);

кандидат медицинских наук, доцент Балданова Ирина Ринчиновна

Медицинский институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова» (г. Улан-Удэ)

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье изложены методические подходы к формированию общепрофессиональных компетенций, основные этапы формирования их в условиях междисциплинарного взаимодействия. Рассматриваются пути реализации междисциплинарного подхода для повышения эффективности самостоятельной работы студентов через внедрение в учебный процесс многофункциональных дидактических средств.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, междисциплинарные связи, рабочая тетрадь, паспорт компетенции, иерархия учебных целей.

Annotation. The article outlines methodological approaches to developing general professional competencies, the main stages of their developing in the process of interdisciplinary interaction. The work analyzes the ways of implementing an interdisciplinary approach for increasing the effectiveness of independent student work through introducing multifunctional didactic methods in the educational process.

Keywords: competence, competency-based approach, interdisciplinary communication, workbook, passport of competence, hierarchy of educational goals.

Введение. Современная модернизация образовательного процесса в высшей школе связана с постоянным накоплением и обновлением в мире информации каждые 5-7 лет, и если сопоставить время обучения в Вузе с периодом устаревания информации, то к моменту выпуска специалиста уровень его компетентности уже недостаточен для выполнения квалифицированной работы [1]. Поэтому в настоящее время востребованы у выпускников не столько полученные в ВУЗе специальные знания, сколько совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Таким образом, отличительной особенностью развития высшего образования в целом и высшего медицинского образования в частности, является освоение и внедрение компетентностного подхода [2, 7].

В рамках реализации государственных образовательных стандартов по каждому направлению подготовки предлагается определенный список компетенций, которым должен овладеть будущий выпускник. В данном контексте необходимо акцентировать внимание на актуальные особенности, связанные с методологией современного образования: 1. Процесс приобретения профессиональной компетенции охватывает не одну конкретную дисциплину, а предусматривает освоение нескольких дисциплин и курсов, а также прохождение практик. 2. Подавляющее большинство дисциплин не ограничиваются частичным освоением одной компетенции, а участвуют в формировании отдельных частей нескольких компетенций. Поэтому компетентность выпускника можно считать сформированной только в случае всесторонней междисциплинарной взаимосвязи. 3. Необходимо создание эффективной, многофункциональной формы организации самостоятельной работы и постоянный мониторинг уровня качества образования. Несмотря на множество положительных моментов компетентностного подхода в образовании, вопрос о методах оценки компетенций остается открытым. Нет единства взглядов относительно модели, описывающей эффективный мониторинг формирования уровня компетенций на разных этапах обучения. Не существует надежного контрольно-измерительного аппарата [7].

Изложение основного материала статьи. В качестве начального этапа овладения компетенциями исследователи предлагают выделение и систематизацию всех дисциплин и курсов учебного плана, участвующих в процессе формирования данной компетенции в виде развернутой матрицы [5]. Например, согласно учебному плану по специальности 31.05.01 «Лечебное дело» Медицинского института БГУ, в формировании ОПК-7 (общепрофессиональная компетенция 7) участвуют дисциплины базовой и вариативной части первого блока: биология, химия, биохимия, микробиология, вирусология, иммунология, биофизика, молекулярная биология, клиническая биохимия, основы нанобиотехнологии. Матрица по данной компетенции позволит методологически верно сформировать межпредметные связи, усилить практический аспект преподавания дисциплин, укрепить связи между кафедрами разного профиля и на практике осуществлять индивидуальный подход [5]. Кроме того, по мнению Загвязинского В.И., подобный подход к формированию компетенций будет способствовать жесткому отбору материала в обязательную часть учебных программ и в образовательные стандарты, обуславливая уменьшение перегрузки студентов от излишней информации, которую они должны освоить [6].

Проанализировав содержание ФГОС ВО нового поколения, изучив опыт многих исследователей, мы предлагаем один из вариантов методики формирования общепрофессиональной компетенции ОПК-7 на двух

учебных дисциплинах «Биология» и «Микробиология, вирусология», разработанной в медицинском институте Бурятского госуниверситета (направление подготовки - лечебное дело, квалификация выпускника - специалист).

На первом этапе формирования компетенции необходимо на основании содержания определить ее структуру, освоение которой обеспечивает в числе других и представленные дисциплины. Определение и основные характеристики компетенции: готовность к использованию основных физико-химических, математических и иных естественнонаучных понятий, и методов при решении профессиональных задач (ОПК-7).

Учитывая, что типологический анализ компетенций может включать объемный фактор – степень охвата рабочего учебного плана и временной фактор – время освоения компонентов рабочего учебного плана, ОПК-7 относится к многопредметным и многосеместровым. Рассматриваемая компетенция начинает формироваться на дисциплине-исполнителе биология (1 курс) и продолжает формирование на микробиологии с вирусологией - дисциплине-заказчике (2, 3 курсы). Такое вертикальное согласование между данными дисциплинами и кафедрами обуславливает высокую выживаемость знаний и рациональное расходование учебного времени [3].

Для биологии дисциплина - заказчик определяет следующие результаты освоения компетенции:

студенты должны знать: общие закономерности происхождения и развития жизни, свойства биологических систем;

студенты должны уметь: пользоваться лабораторным оборудованием, работать с микроскопом; идентифицировать паразитов человека на микро- и макропрепаратах;

студенты должны владеть: терминологией, связанной с формами взаимоотношений между живыми организмами; основными критериями оценки различных методов диагностики и эффективности лечения паразитарных болезней, основными технологическими навыками по достижению конкретных целей и решению конкретных биологических задач по образцу.

После изучения курса студенты с установкой на достижение необходимого объема входных знаний, умений и навыков дисциплины-заказчика, продолжают формирование этой компетенции уже на старших курсах, увеличивая объем и уровень ее усвоения. Например, когнитивные результаты освоения компетенции по биологии о свойствах биологических систем дополняется на микробиологии учебным материалом об особенностях формирования процессов симбиоза организма человека с микробами, роли отдельных представителей микробного мира в этиологии и патогенезе основных инфекционных заболеваний человека, алгоритме установления факта наличия или отсутствия микроорганизмов в условиях воспроизведения микробиологических методов исследования. Уровни сформированности умений также находят свое развитие по этой дисциплине и предполагают не только использование микроскопа, но и интерпретацию результатов микробиологических методов диагностики; обоснование выбора методов микробиологической диагностики инфекционных и оппортунистических заболеваний. Определение уровня владения компетенцией связано с диагностикой терминологического аппарата по формам развития инфекционного процесса, механизмам и путям передачи инфекции, с решением профессиональных задач в области стерилизации, дезинфекции и антисептической обработки лабораторных инструментов и оборудования.

На втором этапе работы необходимо определить уровни сформированности компетенции и для этого на основе традиционной педагогической таксономии Б. Блума разрабатывается тарификатор описания уровней усвоения знаний умений, владений, личностных качеств. Учитывая результаты итогового контроля знаний по биологии, психологические возрастные особенности, мы выделяем три уровня сформированности компетенций: пороговый, базовый, повышенный.

Уровни	Критерии оценивания компетенций
Пороговый	<p>Дает определение основным микробиологическим понятиям.</p> <p>Обладает базовыми знаниями по проведению и анализу микробиологических исследований.</p> <p>Знает классификацию, морфологию и физиологию бактерий и вирусов, их биологические и патогенные свойства.</p> <p>Умеет решать ситуационные задачи по частной бактериологии и вирусологии, использует оборудование, необходимое для идентификации бактерий, применяет заданный алгоритм при решении задач по репродукции вирусов, умеет диагностировать возбудителей инфекционных заболеваний человека на препаратах, слайдах, фотографиях.</p> <p>Владеет основной микробиологической терминологией и навыками светового микроскопирования бактерий, обосновывает применение методов культивирования и микроскопирования для диагностики инфекционных болезней человека.</p>
Базовый	<p>Знает основные формулировки и определения микробиологических терминов и устанавливает связи между различными понятиями.</p> <p>Определяет достоинства и недостатки в применении различных методов диагностики инфекционных болезней.</p> <p>Называет основные критерии оценки методов лабораторной идентификации бактерий и вирусов.</p> <p>Устанавливает связи между теориями, и конкретными задачами, связанными с микродиагностикой возбудителей инфекционных заболеваний.</p> <p>Обосновывает выбор диагностических методов, дифференцирует их по объектам исследования.</p> <p>Соотносит результаты диагностики инфекционных заболеваний человека, объясняет причину развития этапов инфекционного процесса.</p> <p>Решает диагностические задачи с учетом клинических проявлений.</p> <p>Владеет навыками микроскопирования разными способами, анализа микропрепаратов.</p> <p>Интерпретацией результатов бактериологического исследования.</p> <p>Представляет результаты работы с различными источниками по изучению основных принципов предупреждения развития инфекционных заболеваний, генетических методов в диагностике инфекционных заболеваний (устное сообщение, реферат, доклад,</p>

	презентация, участие в дискуссии и др.).
Повышенный	<p>Определяет широту и ограниченность применения различных методов исследования инфекционных заболеваний человека.</p> <p>Устанавливает связи между теориями, законами и конкретными жизненными задачами, связанными с диагностикой патогенных организмов.</p> <p>Устанавливает возможности современных методов диагностики инфекционных заболеваний в генетических и др. исследованиях.</p> <p>Умеет оценивать различные методы диагностики при решении задач и выбирать оптимальный метод.</p> <p>Соотносит результаты диагностики заболеваний человека с эффективностью конкретного метода,</p> <p>Решает задачи повышенной сложности на определение причин и возможных последствий бактериальных, вирусных инфекций.</p> <p>Составляет схемы репродукции вирусов, с заданными характеристиками нуклеиновой кислоты.</p> <p>Владеет адекватными средствами и методами диагностики при различных инфекционных заболеваниях человека.</p> <p>Основами интерпретации результатов современных диагностических методов, владеет методами моделирования.</p>

На третьем этапе формирования компетенции необходимо создать фонд оценочных средств, позволяющих оценить уровень сформированности компетенций у студентов по дисциплинам. Поскольку основной задачей высшей школы становится формирование личности будущего специалиста, способного самостоятельно и ответственно действовать, конструктивно мыслить при решении нестандартных задач, то для достижения указанной задачи необходимо разрабатывать новые и эффективные формы организации самостоятельной работы, доля которой в образовательном процессе увеличивается по отношению к аудиторным занятиям. По мнению исследователей, обеспечить организацию СРС в рамках реализации компетентностного подхода, способна рабочая тетрадь как многофункциональное, дидактическое средство [4, 8].

С целью организации самостоятельной работы студентов, повышения качества усвоения учебного материала и реализации межпредметных связей нами были разработаны рабочие тетради по дисциплинам «Биология» (1 курс) и «Микробиология, вирусология» (2, 3 курс). Содержание пособий построено в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования по специальности «лечебное дело». Структура рабочих тетрадей включает содержательные блоки по различным темам, которые соответствуют календарно-тематическому планированию лекционных и лабораторно-практических занятий. Для каждого блока определены цель изучения, перечень знаний и умений, список рекомендованной для изучения литературы, задания по работе с текстом, схемами, рисунками, контрольные вопросы, задания для устной и письменной проверки знаний, биологические, генетические и диагностические задачи, позволяющие закрепить и углубить знания по дисциплинам. После каждой темы студентам предложены вопросы для самостоятельной подготовки к коллоквиумам.

Проиллюстрируем на отдельных примерах разного рода заданий, представленных в рабочих тетрадях по биологии и микробиологии с вирусологией, реализацию устойчивых комплексов действий и межпредметных связей в процессе решения различных типов учебных задач по данным дисциплинам.

Задания для самостоятельной работы в учебном модуле «Биология клетки»:

1. Составьте конспект о биологической роли липидов, углеводов и АТФ по плану:

- А) строение и классификация;
- Б) основные физические свойства;
- В) значение в жизнедеятельности клетки (с примерами).

2. Сравните прокариотические и эукариотические организмы между собой, заполните таблицу «Основные характеристики эукариот и прокариот»:

№	Характеристика	Прокариоты	Эукариоты
1.	Группы организмов	Бактерии, сине-зеленые водоросли	
2.	Наличие капсулы		
3.	Химический состав клеточной стенки		
4.	Наличие плазмалеммы		
5.	Наличие ядерной мембраны		
6.	Количество и форма молекул ДНК		
7.	Тип питания		
8.	Тип дыхания		
9.	Наличие органелл		
10.	Размножение		

2. Изучите раздел 3.3. «Строение клетки» в учебнике Н. В. Чебышева «Биология» (с. 29-71):

1. Выделите особенности строения и функционирования органелл специального значения.

2. Раскройте биологическое значение трофических и пигментных включений в эукариотической клетке.

4. *Решите биологические задачи:*

Задача 1. Общая масса митохондрий по отношению к массе клеток различных органов крысы составляет: в поджелудочной железе – 7,9%, в печени – 18,5%, в сердце – 36%. Объясните, почему в клетках этих органов различное содержание митохондрий?

Задача 2. Всем известно, что водомерки бегают по воде, как посуху. Благодаря каким свойствам воды это возможно?

Задача 3. Существует теория, согласно которой митохондрии и хлоропласты эволюционно произошли от свободноживущих прокариот. Приведите не менее четырех данных, свидетельствующих в пользу этой теории.

Задания для самостоятельной работы в учебном модуле «Морфология бактерий»:

1. На какие отделы подразделяют бактерий, в зависимости от строения клеточной стенки, укажите их названия на русском и латинском языках, отношение к окраске по Граму.

Отделы	Латинские названия	Окраска по Граму
--------	--------------------	------------------

2. Прочитайте раздел «Грибы» в учебнике Поздеева О.К. (с. 33-38) и раздел 2.3. в учебнике Зверева В. В. (с. 48-54). Дайте определения следующим понятиям и терминам и запишите в тетрадь: мицелий, псевдомицелий, гифы, плодоносящие гифы, спорангиеносец, конидий, споры, хламидоспоры.

3. Прочитайте раздел «Микроскопические методы исследования микроорганизмов» в учебнике Коротяева А.И., Бабичева С.А. (с. 14-18.). Заполните таблицу «Микроскопическое изучение микроорганизмов»:

Признаки	Иммерсионная	Микроскопия в темном поле	Фазово-контрастная	Люминесцентная	Электронная
----------	--------------	---------------------------	--------------------	----------------	-------------

4. Решите микробиологические задачи:

1. В лабораторию доставлен биологический материал (кал). При микроскопии обнаружены грамотрицательные палочки. Можно ли по результатам микроскопии идентифицировать бактерию, как возбудителя эшерихиозов? Ответ поясните.

2. У больного с подозрением на гонорею был взят мазок отделяемого мочеиспускательного канала. Один мазок, окрашивали метиленовым синим, другой - по Граму. При микроскопии обнаружены грамотрицательные диплококки. Можно ли по результатам микроскопии идентифицировать бактерию как *Neisseria gonorrhoeae*? Ответ поясните.

3. В лабораторию поступил материал для определения зараженности возбудителем сибирской язвы. Какие морфологические особенности могут быть обнаружены при микроскопии, выделенной культуры *Bacillus anthracis*? Указать способы окраски, необходимые для выявления морфологических структур.

4. При этом способе микроскопии могут быть обнаружены микроорганизмы, размеры которых лежат за пределами разрешающей способности микроскопа, но этот способ позволяет увидеть только контуры объекта. Объект освещается боковыми лучами, и микроорганизмы выглядят ярко светящимися на черном фоне. Укажите вид микроскопии. Объясните эффект Гиндала, на котором основан данный способ микроскопии.

Методический опыт организации СРС с использованием рабочих тетрадей демонстрирует эффективность использования данного дидактического средства, т.к. способствует освоению и закреплению знаний, формированию умений работать с постоянно увеличивающимся и обновляющимся объемом информации по мобильным дисциплинам естественно-научного блока, развитию навыков самоорганизации и самоконтроля в учебной деятельности.

Выводы:

1. Для формирования общепрофессиональных компетенций студентов следует использовать разработанную и теоретически обоснованную модель, включающую последовательные этапы, направленные на достижение запланированных результатов обучения.

2. Разработанные в предложенной модели результаты обучения актуализируют необходимость междисциплинарности и интеграции, поэтому интегративные компетенции более предпочтительны.

3. Пути реализации междисциплинарного подхода связаны с повышением эффективности самостоятельной работы студентов и применением многофункциональных дидактических средств. В числе таких средств может рассматриваться рабочая тетрадь, позволяющая реализовать основные учебные и личностные стратегии обучающихся.

Литература:

1. Аكوпова М.А., Попова Н.В. Междисциплинарная сущность компетентного подхода в высшем образовании // Науч. –техн.вед.СПбГПУ Сер. Гуманитарные и общественные науки - 2011. - № 4. - С. 76-80. АК

2. Афанасьев Д.В. Грызлов В.С. Компетентный подход и кредитно-модульная система обучения // Высшее образование в России - 2013. № 6. С. 11-18.

3. Безродная Г.В., Севостьянов Д.А., Шпикс Т.А. Принципы компетентного подхода в медицинском вузе // Медицина и образование в Сибири - 2008. - № 2.

4. Голобкова Г.И. Рабочая тетрадь как многофункциональное дидактическое средство в системе самостоятельной работы студентов: Автореф. ... канд. пед. наук. - Чита. - 2012. – 25 с.

5. Ерентуева А.Ю., Балданова И.Р., Абидуева Л.Р. Технологический подход в оценивании достижений компетенций // Проблемы современного педагогического образования - 2017. - Вып. 56(9). - С. 59-67.

6. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования // Педагогика - 2005. - № 6. - С. 10-14.

7. Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Краснов А.Н. Оценка сформированности профессиональных компетенций // Высшее образование в России - 2015. - № 2. - С. 21-28.

8. Чижова М.Б. Рабочая тетрадь как средство организации самостоятельной работы студентов (на примере дисциплины «общая психология») // Science time - 2014. - №4. - С. 416-429.

УДК:376.37

кандидат педагогических наук, доцент Абрамова Инна Викторовна

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

магистрант Пуштаева Екатерина Сергеевна

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

ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье показана значимость творческой деятельности для речевого и общего развития детей с ограниченными возможностями здоровья, представлены теоретические основы творческого развития детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной практики, результаты исследования сформированности представлений о творчестве и уровня развития творческой деятельности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья разных категорий (с нарушениями речи, опорно-двигательного аппарата, зрения), сформированности коммуникативно-речевых компетенций.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольный возраст, творческое развитие.

Annotation. The article presents the theoretical foundations of the creative development of preschool children in an inclusive practice, the results of a study of the formation of ideas about what creativity is, and the level of development of creative activity in preschool children with disabilities of different health categories (with speech, musculoskeletal, visual impairment).

Keywords: children with disabilities, preschool age, creative development.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Научно-методическое обеспечение деятельности педагога по созданию единого речевого режима для обучающихся с нарушениями речи в образовательной организации» (рег № 2019-08-01 от 26.09.2019)

Введение. Эффективным условием реализации инклюзивного образовательного процесса является организация предметно-развивающей среды, стимулирующей развитие самостоятельности, инициативы и активности ребенка, обеспечивающей разным детям доступ к развитию своих возможностей, в том числе и правильной речевой среды, за счет соблюдения единого речевого режима.

Учеными-идеологами инклюзивного образования С.В. АLEXИНОЙ, Е.А. ЕКЖАНОВОЙ, М.М. СЕМАГО, Н.Я. СЕМАГО отмечается, что целесообразным является создание такой образовательной среды, которая обеспечивает процессы гуманизации образования, является природосообразной возможностям ребенка, включает условия, максимально благоприятствующие саморазвитию каждого ребенка [9, с. 290]. Особым компонентом подобной среды являются условия для творческого развития и самовыражения детей.

В дошкольном возрасте творчество проявляется в различных видах деятельности: игре, конструировании, изобразительной, театрализованной, музыкальной. Творческая деятельность способствует развитию духовной, моральной, эмоциональной, познавательной сторон личности детей дошкольного возраста. Создавая произведения творчества, ребенок отражает в них свое мировоззрение, свои положительные и отрицательные качества, по-новому их осмысливает и оценивает, испытывает целую гамму положительных эмоций, как от процесса деятельности, так и от полученного результата.

Установлено, что такие виды предметно-практической деятельности, как лепка, конструирование, аппликация, занимательный ручной труд могут стать основой программ социального и творческого развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Именно в предметно-практической деятельности создаются условия для творческого развития таких детей, освоения окружающей действительности, накопления социального опыта [12, с. 75].

Организация творческого развития детей с ограниченными возможностями здоровья, как отмечено в работах Е. В. Барцаевой и Н. В. Рябовой осуществляется в соответствии с федеральными государственными требованиями и первоначально в рамках таких образовательных областей, как «Труд», «Художественное творчество», «Музыка». Как правило, в процессе проектирования и реализации адаптированных образовательных программ, как одного из условий качественно образования детей с нарушениями в развитии [3; 4; 11].

Однако, при таком широком спектре рассмотрения вопросов, связанных с созданием коррекционно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья, включением их в предметно-практическую деятельность, разработкой и реализацией индивидуальных коррекционно-развивающих программ на этапе дошкольного образования, практически отсутствуют исследования, затрагивающие проблему творческого развития детей рассматриваемой категории. Данное обстоятельство определяет актуальность предложенного исследования.

Изложение основного материала статьи. Контекст данной статьи предусматривает описание теоретических основ творческого развития детей дошкольного возраста в условиях инклюзивной практики, методики и результатов исследования уровня творческого развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретические основы развития творческих способностей детей с ограниченными возможностями здоровья представлены в работах выдающихся ученых Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, педагогов-практиков Г.М. Петраковой, М.М. Прочухаевой [5; 6; 10; 7].

По мнению Л. С. Выготского, творческая деятельность – это деятельность человека, которая создает нечто новое, будет ли это творческой деятельностью, какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим или обнаруживающимся только в самом человеке. Вкладывая себя в

творческую деятельность, человек изменяется, совершенствуется. Способность к творческой деятельности вызывает успех, который, в свою очередь, поддерживает интерес к процессу творчества [6].

Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями не только возможно, но и необходимо. Как отмечает С.К. Кожохина, в процессе творчества у ребенка с потребностями усиливается ощущение собственной личностной ценности, возникает чувство внутреннего контроля и порядка, активно строятся индивидуальные социальные контакты. Творческая деятельность помогает справиться детям с негативными переживаниями и внутренними трудностями, которые кажутся для ребенка непреодолимыми. Детям с ограниченными возможностями здоровья легче выразить свои чувства, переживания и эмоции с помощью зрительных образов, чем вербально [8]. Кроме того, как отмечается в некоторых исследованиях некоторые дети с нарушениями развития (дети с тяжелыми нарушениями речи, расстройствами аутистического спектра) неспособны к активной речи, и тогда единственным средством, позволяющим выразить свои чувства и эмоции, обратиться с просьбой оказываются невербальные средства [1; 2].

При этом, как указывается в работе С.В. АLEXИНОЙ, для того, чтобы учесть специфику обучения и воспитания детей с различными отклонениями в развитии в процессе организации их творческой деятельности, необходимо учитывать результаты исследования и коррекционно-развивающие технологии, предложенные для разных категорий детей: умственно отсталых (О.П. Гаврилушкина, Е.А. Стребелева), с сенсорными нарушениями (Л.П. Носкова, Л.И. Плаксина, Н.Д. Шматко), с нарушениями опорно-двигательного аппарата (И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько), с речевыми нарушениями (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) [9, с. 107].

Все вышеизложенное послужило основанием для организации и проведения экспериментального исследования, первым этапом которого явилось выявление уровня творческого развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Эксперимент проходил на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Радуга» комбинированного вида» – «Детский сад №18 комбинированного вида» Рузаевского муниципального района Республики Мордовия. В нем приняли участие 7 детей в возрасте от 5 до 7 лет, с нарушениями речи (4 ребенка), зрения (2 ребенка), опорно-двигательного аппарата (1 ребенок). Исследование проводилось в индивидуальной и групповой форме. Содержание эксперимента составили анкетирование дошкольников и проведение диагностических методик на выявление творческого воображения, фантазии и креативности детей.

Первоначально детям предлагалось устно ответить на вопросы анкеты «Что такое творчество?»:

1. Знаешь ли ты что такое творчество?
2. Как ты думаешь это творчество?
3. Нравится ли тебе заниматься творчеством?
4. Какой вид творчества тебе по душе? (А. Рисование. Б. Лепка. В. Апликация. Г. Работа с природными материалами. Д. Другое).
5. Что интересного ты создал сам?
6. Как часто ты любишь заниматься творчеством? (А. Всегда готов. Б. По настроению. В. Не люблю заниматься творчеством).
7. Творишь ли ты дома вместе с родителями?
8. С кем больше всего ты любишь заниматься творчеством? Что вы делаете?
9. Какие занятия творчества есть в твоём детском саду? Что вы делаете?
10. Ходил ли ты в музей или на выставки?

В анкетирование для детей «Что такое творчество» принял участие 41 ребенок из следующих групп средняя группа «Солнышко», логопедическая группа, группа коррекции зрения, группа с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Можно указать, что 87,5% детей ответили, что знают, что такое творчество; 48,7% не смогли объяснить значение слова творчество; 36,5% дошкольники не знают, что такое творчество; 12,1% детей не нравятся заниматься творчеством. На вопрос «Какой вид творчества тебе больше по душе?», получили такие ответы: рисование (29,2%); лепка (58,5%); аппликация (7,3%); 2 ребенка воздержались от ответа. По процентному соотношению видно, что дети больше всего любят лепить. Также, установлено, что 85,3% детей не знают, что такое музей и выставки и лишь 9,7% детей хотя бы раз были в музее.

В качестве экспериментальных методик были выбраны методика «Где чье место?» (Кравцова Е.), методика «Три слова» для оценки воссоздающего и творческого воображения, разработанная Л.Ю. Субботиной, тест «Нарисуй что-нибудь». Диагностика проводилась с детьми с ограниченными возможностями здоровья разных категорий (количество и тип нарушений указывались выше). Результаты оценивались в баллах и по уровням: «Где чье место?» – от 1-3 балла; «Три слова» – 1-5 баллов; «Нарисуй что-нибудь» – 1-10 баллов. Покажем результаты выполнения заданий. Результаты методики «Где чье место?» представлены следующим образом.

Ребенок 1 (5 лет, средняя группа «Солнышко») – с легкостью приступил к заданию, с интересом расставлял предметы не на свои места и фантазировал, рассказывал, почему эта вещь оказалась в таком непредсказуемом месте, например, «Груша упала с дерева и укатилась в будку. Уточка стоит на берегу и ждет своей очереди, чтобы поплавать в пруду. Птичка гуляет по земле, а кошка еще котенок и любит спать в коляске». Данные ответы характеризуют 3-ий уровень развития воображения.

Ребенок 2 (5 лет, средняя группа «Солнышко») – с удовольствием принялся за игру, рассказывал интересные истории про вещи, которые оказались не на своих местах. «Птица летает на дереве. Рыба заплывла в домик. Грушу можно есть, но она упала в пруд. Собачка прыгнула на забор. Кошку унесли с собой вороны. Утка залезла в жилище собаки». Данный рассказ соответствует 3-ему уровню развития воображения.

Ребенок 3 (6 лет, логопедическая группа) – не сразу понял задание и расставил пропавшие предметы на своих места, после повторения вопроса задумался и решил попробовать снова, отошел от привычного, но не в отношении всех предметов. «Мячик около забора, он под него закатился. Цветок в горшке стоит на травке, чтобы не испортился. Груша моется в озере. Мама поставила коляску около двора и пошла в дом за молоком. Кошка кушает в будке у собаки. Собачка гуляет». Озвученные ответы подтверждают 1-ый уровень развития воображения.

Ребенок 4 (5 лет, логопедическая группа) – с большим азартом принялся за расстановку картинок и рассказ об их интересных местах. «Собака лежит и отдыхает на траве. Рыбку отнесли к собаке в будку, чтобы

накормить. Птичка на забор присела. Утка залезла на забор отдохнуть. Утка залезла на дерево, чтобы тоже отдохнуть. Кошка на окне сидела и облизывалась. Цветок упал в пруд. Его туда уронила кошка. Грушу унесли птицы». Данные ответы демонстрируют 3-ий уровень развития воображения.

Ребенок 5 (6 лет, группа коррекции зрения) – без особых проблем расставил картинки не на свои места, но, однако затруднился ответить, почему они там оказались, предложения конкретные, не связанные между собой. «Птица в коляске. Собака около пруда. Утка сидит около коляски. Котенок залез на дерево. Цветок растет на заборе». Данные ответы характерны для 2-ого уровня развития воображения.

Ребенок 6 (7 лет, группа коррекции зрения) – расставлял картинки, задумываясь. «Утка около пруда. Птица на дерево присела. Ребенок зашел в дом и смотрит из окна. Мячик прискакал на землю. Рыба в будке сидит. Цветок в пруду сам себя поливает. Кошка залезла в коляску посидеть. Собака на заборе сидит отдыхает». Его уровень развития воображения – 2-ой.

Ребенок 7 (6 лет, группа с нарушениями опорно-двигательного аппарата) – сразу принялся за расстановку и комментарии своих действий. «Мяч на дереве. Кошка любит коляску. Цветок в пруду пьет водичку. Рыбка в доме. Ребенок летает с птицами. Собака на заборе. Птица в будке хочет жить. Гусь около пруда ест траву». Его ответы соответствуют 2-ому уровню развития воображения.

Таким образом, по результатам игры-методики «Где чье место?» из 7 испытуемых 3 ребенка отнесены к 3 уровню развития воображения, что подтверждается тем, что дети без труда расставили кружочки с нарисованными предметами не на свои места и смогли рассказать свои решения. Еще 3 ребенка продемонстрировали 2-ой уровень развития воображения – они затруднялись в постановке и рассказе «чужих» мест. Один испытуемый не смог поставить картинки в соответствии с заданиями и затруднился ответить на вопрос «Почему предметы там оказались», что характерно для 1-ого уровня развития воображения. Можно предположить, что дети нуждаются в организации дополнительного творческого кружка для творчества и развития воображения.

По результатам методики «Три слова» получились такие результаты.

Ребенок 1 (5 лет, средняя группа «Солнышко») – были предложены слова: торт, озеро, кровать. С помощью этих слов девочка составила рассказ. «Кровать сделана из металла, ножки из металла. Девочка спала на кровати и упала с нее. Девочка пошла и съела торт. Потом у нее стал болеть живот. И потом Бам! Девочка с мальчиком пошла на озеро. И их закусили лягушки». Такое бессмысленное сочетание слов соответствует 1 баллу.

Ребенок 2 (5 лет, средняя группа «Солнышко») – были даны слова: разбойник, зеркало, щенок. По данным слова составлен рассказ: «Разбойник спросил зеркало, где живет лиса. Вот там на повороте. Он захватил зеркало и убежал. Приехала полиция и схватила разбойника, а щенок в него выстрелил». Данный рассказ оценивается 3 баллами, так как фразы банальны.

Ребенок 3 (6 логопедическая группа) – были предложены слова: дворец, бабушка, клоун. Девочка преступила к сочинению рассказа. «Бабушка зашла с клоуном во дворец. А там была открыта дверь. Там находилось царство. Царь пригласил их на вечеринку. У них была вечная вечеринка. Они пошли в магазин и увидели фею. Оказывается, бабушка оказалась в царстве фей и решила остаться с ними». Все три данных слова были употреблены, что соответствует 5-ти баллам.

Ребенок 4 (5 лет, логопедическая группа) – были даны слова: разбойник, зеркало, щенок. Он смог придумать небольшой рассказ с этими словами. «Щенок поймал бандита. Щенок улыбается в зеркало. Бандит хотел украсть деньги, но собака увидела, зарычала и укусила его. Засунула его в шкаф навечно. А с зеркалом щенок собрался на свадьбу. Он там танцевал». Данному рассказу можно присвоить 4 балла, так как мальчик мог правильно сочетать слова и преобразовывать их в небольшой рассказ. Балл снят за то, что ребенок не в каждой фразе использовал заданные слова.

Ребенок 5 (6 лет, группа коррекции зрения) – даны слова: дворец, бабушка, клоун. По данным словам был сформулирован рассказ. «Бабушка пошла к клоуну, посмотреть цирк. Бабушка села, и клоун стал жонглировать шариками, и упал. Все смеялись. И бабушка пошла во дворец. Бабушка встретила короля. Король сказал, что бабушка очень красивая. Король позвал бабушка жить вместе». Данному рассказу присвоены 2 балла.

Ребенок 6 (7 лет, группа коррекции зрения) – не смог придумать рассказ с данными ему словами, соответственно – 0 баллов.

Ребенок 7 (6 лет, группа с нарушениями опорно-двигательного аппарата) – даны слова: разбойник, зеркало, щенок. После получения инструкции, мальчик сочинил рассказ. «Разбойник был голодный. Хотел припасти себе еды и украл зеркало. Щенок это увидел и пошел за ним. Он увидел принцессу и подарил ей зеркало. И его съела собака» Составлен интересный рассказ, но не во всех фразах употребляются слова. Фразы рассказа связаны между собой. По результатам рассказа присваивается 4 балла.

После проведения данной методики и оценки придуманных предложений, абсолютно все испытуемые получили разное количество баллов, что говорит о достаточно разнообразном воссоздающем и творческом воображении.

Диагностика творческого воображения «Нарисуй что-нибудь» выявила следующие особенности.

Ребенок 1 (5 лет, средняя группа «Солнышко») – за отведенное время, нарисовал рисунок своей семьи с двумя большими деревьями до неба и фиолетовым цветком посередине, что не является новым, но несет в себе элементы творческой фантазии. Данный рисунок оценивается в 7 баллов.

Ребенок 2 (5 лет, средняя группа «Солнышко») – не смог нечего придумать и нарисовать, его рисунок состоял из красного круга и отдельных штрихов и линий, на вопрос «Что ты нарисовал?», не смог дать ответ. Рисунок оценивается в 2 балла.

Ребенок 3 (6 лет, логопедическая группа) – нарисовал девочку с разноцветными волосами, дом, цветок. Данный рисунок оценивается в 6 баллов, так как ребенок не нарисовал что-то новое, но рисунок производит определенное эмоциональное впечатление.

Ребенок 4 (5 лет, логопедическая группа) – на рисунке присутствует небо, самолет, трава, но он боялся не успеть дорисовать и изобразил человека с газонокосилкой. За творческое воображение, композиция получает 9 баллов.

Ребенок 5 (6 лет, группа коррекции зрения) – изобразил два больших сердца и два разноцветных цветка. Данный рисунок получает 4 балла за недостаточную оригинальность.

Ребенок 6 (7 лет, группа коррекции зрения) – нарисовал танк, потому что его научил дед (со слов ребенка). Рисунок оценивается в 3 балла, так как идея была ранее предложена.

Ребенок 7 (6 лет, группа с нарушениями опорно-двигательного аппарата) – изобразил машину, рассказал, что очень любит машины, но его машина была треугольной формы, новая машина. За оригинальность рисунка – 8 баллов.

Обобщая результаты исследования, можно утверждать, что творческое развитие детей с ограниченными возможностями дошкольного возраста характеризуется такими особенностями, как приоритетный интерес к изобразительной деятельности, недостаточная сформированность знаний, способов действия, способностей, позволяющих ребенку реализовать свой замысел, трудности составления рассказа о продукте творческой деятельности.

Выводы. Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы. Во-первых, творческая деятельность оказывает существенную роль в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста, способствуя развитию воображения, создавая оптимальную среду для раскрытия ребенка, его чувств и эмоций, расширения мировоззрения, усвоения новых жизненных ценностей. Во-вторых, интеллектуальные и творческие способности детей рассматриваемой категории крайне недоразвиты и специфичны, что определяет необходимость целенаправленной работы по формированию у них интереса к творческой деятельности, способов предметно-практической деятельности, умений привносить элементы творчества в создаваемые работы и действия (рисунок, пение, танцы и др.), коммуникативно-речевых способностей. В-третьих, реализация указанных задач возможна в рамках проектирования и апробации программы творческого развития детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивной практики, что составляет перспективы нашего исследования.

Литература:

1. Абрамова, И.В. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики / И.В. Абрамова, К.А. Горькова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5(2). – С. 301-305.
2. Архипова, С.В. Особенности актуального развития дошкольников с расстройством аутистического спектра / С.В. Архипова, Н.В. Степкина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. – С. 14-18.
3. Барцаева, Е.В. Особенности сформированности компонентов структуры социальной адаптации дошкольников в организациях дополнительного образования / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – №3 (31). – С. 7-14.
4. Барцаева, Е.В. Условия формирования готовности к социально-бытовой ориентации детей старшего дошкольного возраста в организациях дополнительного образования / Е.В. Барцаева, Н.В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – №3 (39). – С. 11-16.
5. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988. – 317 с.
6. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: АПН РСФСР, 1996. – С. 696.
7. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 240 с.
8. Кожохина, С.К. Путешествие в мир искусства: программа развития детей дошкольного / С.К. Кожохина. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 192 с.
9. Организация инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / отв. ред. С.В. Алексина, Е.Н. Кутепова. – М.: МГППУ, 2013. – 324 с.
10. Петракова, Г.М. Развитие творческих способностей у детей с ограниченными возможностями здоровья / Г.М. Петракова // Образование и воспитание. – 2017. – №2. – С. 71-73.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 10.11.2019).
12. Щербакова, А.М. Значение предметно-практической деятельности в социальном становлении детей с ОВЗ / А.М. Щербакова // Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования: методические рекомендации [Электронный ресурс] / под ред. А.Ю. Шеманова. – М., 2012. – С. 74-96. – URL: <http://www.inclusive-edu.ru/nashi-izdaniya-2/> (дата обращения: 10.11.2019).

Педагогика

УДК 37.(091)

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Любовь Николаевна

Государственное образовательное учреждение Министерства образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

РЕШЕНИЕ ВОПРОСА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СОВЕТСКИХ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ НАРОДОВ АЛТАЯ (1920-1930-Е ГГ.)

Аннотация. Рассматривается процесс подготовки кадров учителей для школ Горно-Алтайской (Ойротской) автономной области. Дана характеристика основных форм подготовки учителей в области. Отмечается особенность подготовки учителей для национальных школ области.

Ключевые слова: учитель, образование, кадры, училище, курсы, педагогические классы, ученики, грамотность, родной язык.

Annotation. The process of teacher training for schools of the Gorno-Altai (Oyrot) Autonomous Region is considered. The characteristic of the main forms of teacher training in the region is given. The peculiarity of teacher training for national schools of the region is noted.

Keywords: teacher, education, staff, school, courses, teacher classes, students, literacy, mother tongue.

Введение. От учителя, его знаний, компетентности зависит многое в подготовке учащихся к жизни, выбору профессии, решению жизненных ситуаций и т.д. Одной из трудно решаемых проблем на всем протяжении становления и развития системы образования в Горном Алтае были учительские кадры. На протяжении десятилетий не хватало учителей из коренного населения области, знающих язык и обычаи народа. Поэтому ускоренная подготовка кадров из местного населения являлась неотложной задачей для всех органов власти.

Вопрос о подготовке кадров для школ региона в первые десятилетия советской власти рассматривался исследователями, начиная с 1950-х гг. В последние десятилетия защищены диссертации, написаны монографии, посвященные образованию населения региона. В работах А.П. Беликовой, Н.И. Кудирмековой, Копытова Н.Ф. [1, 8, 9] выделены основные этапы становления региональной системы образования в 1920-1930-х гг. Подчеркивается, что в зависимости от развития сети школ в области возростала потребность в кадрах учителей. Рассмотрены некоторые формы подготовки учителей, в основном для начальной школы в обозначенный период.

Однако нет комплексного изучения подготовки кадров учителей для школ автономной области в период становления советской системы образования. Целью статьи является ретроспективный анализ системы подготовки педагогических кадров Горного Алтая в период 1920-1930-х гг.

Ретроспективный метод позволяет выявить особенности деятельности региональных органов образования в решении проблемы обеспечения школ учителями соответствующего типа учебного заведения. Критическая интерпретация фактографии предполагает непредвзятый подход к анализу изучаемой проблемы, вынесение суждений, опирающихся на процесс осмысления совокупности фактов. В исследовании на основе комплексного подхода изучались различные формы подготовки учителей для школ в Горно-Алтайской (Ойротской) автономной области. Комплексный подход позволил изучить различные пути решения вопроса подготовки педагогических кадров.

Изложение основного материала статьи. После прихода к власти большевистской партии большое внимание уделялось образованию народов России. Решение национального вопроса, по мнению лидеров большевистской партии, было невозможно без создания системы обучения детей и взрослых всех народов России. Интерес представляет процесс осуществления политики в области образования у коренных тюркских народов юго-восточной части Западной Сибири: алтайцев, шорцев, кумандинцев, челканцев, телеутов, тубаларов, теленгитов.

С установлением советской власти в регионе необходимо было восстанавливать школьную сеть, пострадавшую от военных действий в ходе гражданской войны и борьбы с различными вооруженными отрядами в первой половине 1920-х гг. В прямой зависимости от развития системы образования Горного Алтая находилась проблема обеспечения ее педагогическими кадрами. Учителю новой советской школы отводилась решающая роль в ее становлении и развитии. Протоколы заседания коллегии Горно-Алтайского уездного отдела образования о распределении учителей по волостям свидетельствуют о недостатке педагогов во многих школах.

Единственной формой подготовки учителей для школ в начале 1920-х гг. были краткосрочные курсы. В августе 1920 г. на базе школы II ступени в Чемале были проведены курсы для 41 учителя. Занятия проводили учителя Чемальской школы.

В январе 1921 г. были организованы четырехмесячные курсы подготовки учителей. Учебная программа курсов включала изучение русского и алтайского языков, арифметики, истории, географии, естествознания, рисования. Освоив программу учебных дисциплин, слушатели после сдачи экзаменов и собеседования признавались годными для работы в начальной школе. С этого же года было принято решение, разрешающее работать в школе учителями алтайцам священникам.

В последующие годы состав учителей области пополнялся главным образом через систему краткосрочной курсовой подготовки и переподготовки. Работа курсов была организована по специальной программе, с учетом национальных особенностей и языка. Летом 1924 г. в Ойротской автономной области курсы переподготовки прошли 86% всех учителей, в 1925 году – 238 человек [3, с. 6]. 1 сентября 1926 года в Улале были открыты девятимесячные педагогические курсы. Для обучения было набрано 22 человека. Качество такого образования оставляло желать лучшего из-за непродолжительности обучения и предлагаемого слушателям незначительного учебного материала.

Подготовка учителей на курсах не могла решить проблему с кадрами, особенно высокой квалификации для семилетних и средних школ. Поэтому продолжалась подготовка учительских кадров в специальных педагогических заведениях Сибири и центральных районах страны. Согласно распоряжению Наркомпроса РСФСР представители сибирских народов, в том числе и алтайцы, прикреплялись к педагогическому факультету Иркутского государственного университета, могли обучаться в Томском учительском институте. Преимущественное право поступления в вузы имели окончившие рабочие факультеты (рабфаки), которые давали знания в объеме среднего общего образования. С открытием в 1921 г. Коммунистического университета трудящихся Востока началась подготовка кадров из национальной молодежи региона.

Для обеспечения поступления в вузы и техникумы национальной молодежи предоставлялись льготные условия, по специальным разрядам выделялось число мест в учебных заведениях, помимо сметных ассигнований выделялись особые стипендиальные фонды. За три года (1923-1925) из Горно-Алтайской автономной области в различные учебные заведения было направлено более 100 алтайцев [4, с. 6].

С целью подготовки педагогических кадров для начальной школы с 1 сентября 1925 г. школа II ступени в с. Улале была преобразована в школу с педагогическим уклоном (девятилетка). Из учащихся 8-х классов был создан педагогический класс. Занятия с этой группой проводились во второй половине учебного дня по специальной программе. Это были занятия по педагогике, психологии, методике преподавания предметов начальной школы. Учащиеся знакомились с учреждениями отдела народного образования во время экскурсий в совпартшколу, детский сад, рабоче-крестьянский клуб.

Практику учащиеся группы проходили не только в начальных классах своей школы, но и в подшефной начальной школе с. Чергачак. Они проводили с учащимися начальной школы индивидуальные и групповые беседы, ставили спектакли и концерты, организовывали праздники. Шефы стали любимцами не только учеников школы в селе, но и жителей близлежащих сел.

Ежегодно школа выпускала 10-15 человек, которые могли работать учителями в начальной школе. Однако большая часть выпускников, включенных в педагогический класс принудительно и, не имеющая склонностей и желания работать педагогами, выбирала другие профессии, а не учителя.

В 1926/27 учебном году в школах области работало 118 педагогов. Рост школ в связи с введением всеобщего начального образования в области требовал большего количества педагогов с более высоким уровнем образования. Для того, чтобы обеспечить возрастную школьную сеть кадрами, в Сибири была расширена сеть педагогических техникумов и школ II ступени с педагогическим уклоном. Как свидетельствуют архивные источники вопрос об открытии техникума в Улале обсуждался на разных уровнях советских органов власти с 1923 г. Вопрос решился постановлением Совнаркома РСФСР от 9 июля 1928 г., в соответствии с которым педагогический техникум в области был открыт за счет государственного бюджета. В 1920-е гг., а затем в 1930-е гг. усилился классовый принцип формирования студенческого контингента. Мероприятия по изменению социального состава учительства выражались в выделении мест в педтехникумах и педвузах абитуриентам, выходящим из рабочих, батраков и крестьян-бедняков. В Горно-Алтайской (Ойротской) автономной области в первую очередь места выделялись для национальной молодежи, чтобы подготовить кадры для школ, обучение в которых велось на родном языке. Такой подход позволил увеличить долю социально угодных властям учащихся в педтехникумах и вузах. Абитуриентов направляли по разнарядке и рекомендациям партийных, комсомольских и профсоюзных организаций.

Студентами училища в первый год занятий в техникуме стали 62 (по другим сведениям, 63) человека. Из учащихся, окончивших 6 классов, была образована первая группа, в которой обучалось 22 человека, из них четыре русских, «плохо знающих алтайский язык, но обязующихся изучать его наравне с алтайцами» [8, с. 18]. Две группы были подготовительными. Это объясняется тем, что техникум должен был готовить, в первую очередь, учителей для национальных школ. Для поступающих в техникум алтайцев, не имевших достаточной подготовки, чаще всего только начальное образование или даже окончивших курсы ликбеза, слабо владевших русским языком, было открыто двухгодичное подготовительное отделение, по окончании которого учащиеся зачислялись на первый курс учебного заведения.

В первый год в училище было одно отделение – школьное, которое готовило учителей начальных классов. В 1929/30 учебном году было открыто еще два отделения – дошкольное и детского коммунистического движения (закрыто в 1932 г.), а также педагогические курсы для учителей. Курсы вначале проводились в летние и зимние каникулы, но с 1931 года стали функционировать круглогодично. В октябре 1932 г. облисполком принял решение об открытии с 15 ноября при педагогическом техникуме высших педагогических курсов с двумя отделениями: обществоведческим, русского и родного языков, литературы. Поступающие на курсы должны были иметь образование не ниже 7 классов и трехлетний стаж работы. В 1934 году в техникуме было открыто вечернее отделение.

В 1920-е гг. начала складываться система заочного образования. В 1929 г. Наркомпрос РСФСР утвердил принципы и организационные основы заочного обучения. Были созданы специализированные центры кадров без отрыва от производства. В 1931 г. в педагогическом техникуме г. Ойрот-Тура было создано заочное отделение. В 1932 г. заочно обучалось 45 человек.

Деятельность заочных отделений регламентировалась постановлением правительства «О высшем заочном обучении» (1938 г.). В постановлении указывалось, что организация заочного обучения оправдала себя и имеет большое значение для подготовки кадров. Было рекомендовано создавать не только новые заочные отделения, но и самостоятельные заочные институты. Данное постановление надолго определило сущность и форму заочного педагогического образования. Тем не менее в предвоенный период существенного влияния на подготовку кадров заочное образование не оказывало. В 1937 г. образование заочно в области получили 263 человека.

Основные недостатки заочного обучения в это время: отсутствие четкого планирования; слабая организация учебного процесса (не было единых учебных планов, далеко не всегда проводились установочные, учебно-лабораторные и другие сессии); свободный, непрерывный прием заочников и их массовый отсев, порой доходивший до 50–60 % от общего контингента в год и др. И тем не менее набор на заочное отделение увеличивался, т.к. это позволяло повысить уровень образования тех, кто уже работал в школе учителями. В марте 1931 г. учителя-заочники были приравнены к студентам стационарных отделений.

Первый выпуск учителей начальных классов был в 1931 г. – 20 человек. В связи с увеличением сроков обучения в училище выпуска в 1932 г. не было. В январе 1933 г. техникум окончили 15, а в июле того же года – 16 человек (школьное отделение).

В 1936 году в техникуме обучалось 358 человек. В общежитии при техникуме проживало 200 человек. В 1937 году техникум переименован в педагогическое училище. За пять лет, с 1933 по 1937 годы, Ойротский педтехникум выпустил 282 учителя.

Работа педтехникума всегда находилась в центре внимания партийных организаций. Они постоянно проверяли административную, хозяйственную, учебно-воспитательную и политико-просветительную работу педтехникума. Работа в Ойротской педтехникуме была поставлена плохо. Областная партийная организация отмечала недостаточное количество преподавателей-алтайцев, преподавание на русском языке, в то время как многие учащиеся не знали русского языка, плохую организацию работы мастерских при педтехникуме. Количество поступавших на первый курс техникума было больше, чем предполагалось набором, например, в 1932 г. поступило 400 заявлений на 225 мест. Принято было 247 учащихся. В техникуме не хватало классных комнат. Плохими были жилищно-бытовые условия учащихся.

В истории развития образования важное место занимали рабочие факультеты (рабфаки), куда первоначально принимались дети рабочих и крестьян с целью подготовки их к поступлению в вузы страны. Особенностью рабфака, открытого в г. Ойрот-Туре 1 октября 1932 г. была подготовка квалифицированных национальных кадров с набором 60 человек [5, с. 9]. Это объяснялось плохим знанием русского языка, тем, что большинство обучающихся были после окончания ликпунктов. Положение осложнялось тем, что не было учебных пособий для взрослых на родном языке. Из учебных предметов главное внимание обращали на овладение русским языком (16 часов в неделю), на арифметику, (8 часов в неделю), природоведение (4 часа) [10, с. 332-333]. Только позднее рабфак стал выполнять функцию подготовки молодежи для поступления в вузы страны.

С введением всеобщего начального обучения потребность в учителях в области увеличилась «почти вдвое» [11, с. 108]. С ростом числа школ повышенного типа, когда началось передвижение учителей из

начальных классов в старшие, возросла потребность в педагогических кадрах высокой квалификации. В 1935 г. в школах области работало 716 учителей, из них 240 было алтайцев. В 1938 г. более 300 алтайцев было направлено из школы на подготовительное отделение педучилища и рабфака. В 1937 учебном году, прием на первый курс педтехникума был доведен до 180 человек [6, с. 60].

И, тем не менее, состав учителей в 1930-е гг., по-прежнему пополнялся, главным образом, через систему краткосрочной курсовой подготовки и переподготовки. Учебный процесс на которых осуществлялся по специальной программе с учетом национальных особенностей и языка.

Интенсивный процесс формирования учительских кадров, проходивший в 1930-е гг., в значительной степени посредством различных краткосрочных курсов и системы заочного обучения и являвшийся вынужденной мерой, отрицательно сказался на образовательном уровне педагогов в целом. Об этом, в частности, свидетельствовали и результаты аттестации учителей, закончившейся в основном к 1939 году.

Новым явлением в образовательной политике стало введение в 1936 г. аттестационных комиссий, что стимулировало учителей к повышению квалификации. 27 сентября 1936 года вопрос о педагогических кадрах и их квалификации был предметом обсуждения расширенного заседания бюро обкома партии. В первом пункте постановления «О плане повышения квалификации учителей Ойротской автономной области» было записано: «Утвердить представленный облоно план организации экстерната, заочного обучения и курсовых мероприятий по повышению квалификации учителей начальных, неполных средних и средних школ в аймачном разрезе и обязать зав. облоно и зав. аймоно довести персонально до каждого учителя формы его обучения и практически организовать эту работу не позже 10 октября». В постановлении предлагалось создать сеть консультационных пунктов для учителей. При инспекции подготовки кадров облоно вводились должности двух разъездных инструкторов для обслуживания Кош-Агачского, Улаганского, Усть-Канского, Онгудайского районов. В зимние каникулы проводились конференции учителей.

Решением обкома партии, в краевой отдел народного образования (крайоно) была отправлена просьба, направить в область аттестационную комиссию с целью улучшения качества обучения в школах региона.

По приказу краевого отдела народного образования было создано четыре аттестационные комиссии для работы на территории области. Аттестация, проведенная комиссиями крайоно, способствовала выявлению учителей новаторов, обобщению и распространению передового педагогического опыта, повышению общеобразовательной и педагогической подготовки учительских кадров. Из 840 учителей, прошедших аттестацию, 287 получили звание учителя начальной и средней школы. Остальным было предложено продолжить работу в школе и к определенному сроку закончить заочно педагогические учебные заведения. Уже к январю 1939 года 450 учителей области учились заочно в педагогических и учительских институтах, техникумах. В течение двух лет (1938-1939) педагогическое училище закончили заочно 160 учителей [7, с. 56-57].

Много учителей в Горный Алтай приезжало по путевкам Наркомпроса. Большинство учителей, приехавших в Горный Алтай по направлению партийных и советских органов, по своей подготовке (общеобразовательной и специальной) удовлетворяли тем требованиям, которые предъявлялись учителю начальной школы, т.е. они имели среднее педагогическое образование. Но они плохо знали данный регион, национальные особенности населяющих его народов. В области не были созданы материально-бытовые условия, способствующие успешной деятельности учителей и закреплению их в школах. Поэтому они надолго не задерживались в регионе, и большая часть их возвращалась в родные места.

Выводы. Советская власть, понимая центральное место учителя в образовательной системе, с первых лет своего существования уделяла большое внимание подготовке педагогических кадров. Построение системы подготовки школьных работников исходило из концепции советской образовательной системы, которая определяла роль учителя в новом обществе в качестве проводника коммунистической идеологии. Соответственным было и содержание педагогического образования. Кадры учителей в области готовили через систему курсов, педагогические классы, обучение в педагогическом техникуме и вузах страны. Если до 1928 г. подготовка учителей велась в основном на курсах работа которых шла по специальной программе, с учетом национальных особенностей и языка, то после открытия педтехникума увеличивается постепенно, хотя и медленно доля учителей со средним специальным образованием в регионе. Хотя и в 1930-е гг. состав учителей пополнялся главным образом через систему курсовой подготовки и переподготовки,

В 1940-1941 учебном году учителей по области было 1371 человек. Из них алтайцев и казахов – 344 человека.

По образованию состав учителей был следующим:

- С высшим образованием 44 чел.
- С незаконченным высшим обр. 87 чел.
- С законченным средним обр. 733 чел.
- С незаконченным средним обр. 507 чел.

Эти данные свидетельствуют, что по сравнению с 1920-ми гг. органам образования региона удалось увеличить количество учителей и обеспечить ими школы. Однако уровень подготовки учителей был невысоким. 37,7 % учителей не имели среднего общего образования и только 0,97 % учителей имели высшее и незаконченное высшее образование, что негативно сказывалось на открытии семилетних и средних школ. Для решения подготовки педагогический кадров высшей квалификации необходимо было открытие в области института, о чем неоднократно поднимали вопрос региональные органы власти. Особенно тяжелым оставалось положение с учителями для национальных неполных средних и средних школ.

Литература:

1. Беликова, А.П. Очерки истории общего и педагогического образования в Республике Алтай (XIX – начало XXI вв.): Учебное пособие для студентов вуза. - Горно-Алтайск: РИО Горно-Алтайского госуниверситета. 2007. – 180 с.
2. Иванов П.Н. Развитие культуры нерусских народов Сибири (1920-1925 гг.) // Культурное строительство в Сибири в 1917-1960 гг. Новосибирск, 1962. – с. 168-179.
3. Комитет по делам архивов Республики Алтай (далее КПДА РА). - Ф.1. Оп. 1. Д. 296.
4. КПДА РА. Ф.1. Оп. 1. Д.47.
5. КПДА РА. Ф.1. Оп.1. Д.656.
6. КПДА РА. Ф.59. Оп.1. Д.1001.
7. КПДА РА. Ф.55. Оп.4. Д.9.

8. Копытов Н.Ф. Горно-Алтайское педагогическое училище (Очерки истории). Горно-Алтайск, 1994. – 200 с.
9. Кудирмекова Н.И. Становление и развитие алтайской национальной школы (1917-1958 гг.): монография. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008. – 180 с.
10. Культурное строительство на Алтае. 1917-1941. Документы и материалы. Барнаул, 1980.
11. Тимофеева Ф.М. Из истории социалистической культурной революции в Горном Алтае // Культурное строительство в Сибири в 1917-1960 гг. Новосибирск, 1962. - С. 117-118.

Pedagogy

UDC 371

PhD student of Alvakili Noha

Institute of International Relations of Moldova (IRIM) (Kishinev)

BARRIERS TO EQUALITY IN THE ARAB EDUCATION SYSTEM

Annotation. This article explores approaches to reduce inequality between the Arab minority and the Jewish majority in the State of Israel. Three strategies were presented to reduce the inequality of Arab students in Israel's education system. In order to narrow the education gap between Arab minorities and the Jewish population, it is necessary to identify and diagnose the common needs and interests of Arab students, and to develop and implement approaches that promote development and equality for all students, regardless of their nationality.

Keywords: education in the Arab sector, inequalities, barriers to reducing inequality.

Аннотация. В этой статье рассмотрены подходы для уменьшения неравенства между арабским меньшинством и еврейским большинством в Государстве Израиль. Были представлены три стратегии снижения неравенства арабских учащихся в системе образования Израиля. Для сокращения разрыва в уровне образованности между арабскими меньшинствами и еврейским населением необходимо выявлять и диагностировать общие потребности и интересы учащихся из арабского сектора, разрабатывать и реализовывать подходы, способствующие развитию и равенству всех учащихся, независимо от их национальности.

Ключевые слова: образование в арабском секторе, неравенство, барьеры на пути сокращения неравенства.

Introduction. Israel is made up of a Jewish majority but an Arab minority. The ethnic-national minorities in Israel are the Arabs, Druze, Bedouins and Circassians. A minority is a group of people distinct from the majority group. The minority population in Israel is not uniform and has different approaches to the State of Israel, even within the same population group. The importance of equal opportunities in the education system and attempts to achieve almost everything is agreed in Israel, and the agreement crosses political and ethnic boundaries. In international tests, Israeli students are often at the top of the list of academic gaps between students of different classes and backgrounds, and over the years several committees have discussed the solutions to the situation.

The innovating point of this article is that it offers dealing with overt and covert barriers to reducing equality. This is particularly important since the new generation in the Arab sector, on the one hand, is exposed to the values of democracy equality and human rights, and on the other, encounters the gaps that exist in the equality of sectors, expresses anger at the establishment and exacerbates the activities and the presentation of equality. In this article I will present the main barriers to reducing inequality in the education system in Israel [1-5].

The main content of the article. Many studies and many governmental committees have examined the relationship between Jews and Arabs in Israel, and highlighted the deep divide between these two groups and the inequalities that exist between the Jewish and Arab sectors on all levels. Suggestions have been made for improvement and change, but if this is the knowledge most often in the field of theory and no breakthrough in the field is evident.

Many studies address areas of significant inequality between Jews and Arabs. This article does not deal with the description of these gaps, but it offers a way of thinking about clarifying the barriers to the inequality between Arabs and Jews with the idea that their understanding will help to reduce the gaps.

If we classify the existing barriers to inequality we can distinguish:

1. Objects barriers - which are the result of the social historical context, including the Arab-Jewish conflict.

These barriers may include: geopolitical circumstances, structural conditions, religious and traditional prejudices, abilities and skills.

2. Subjective barriers - which include values and norms, attitudes and perceptions, relationships.

Objective and subjective barriers can appear across a continuum ranging from the individual level, the group level (for example, residents of a particular space, lifestyle, religion) to the level of the ethnic collective (Arabs versus Jews).

3. External barriers - originating from the behaviour of government institutions and Jewish society.

These barriers can be:

(1) The set of norms that the Jewish sector has in relation to the Arab sector. Barriers like existential threat, disloyalty to the state.

(2) The preference of the Jewish sector to the details of the Jewish population over the Arab. They prefer to employ Jews, teach Jews, and as a result there is a lack of communication that can lead to disconnection.

(3) The geopolitical barriers that anchor the Israeli-Palestinian conflict between Israel and the Arab countries. They reflect the political identity of the Jewish sector as opposed to the Arab sector.

4. Internal barriers originating in the Arab sector itself, which constitute minority groups. Here, too, different types of barriers can be categorized:

(1) A sense of historical injustice and a desire to correct justice in the future.

(2) A subjective perception of the Arab sector. These barriers include the norms and values that prevail in Arab choice and basically shape their attitude toward government institutions, Arab society, personal status and unique religious views.

(3) Objects barriers such as residence, job-centric distance, peripheral-centred education and service, restrictions on women's activity.

How the barriers appear: The barriers can appear at any stage of the decision-making / policy process.

Starting with process:

1) The problem definition. There may be subjective barriers which are the values and norms of the decision makers that are different from the minority group. Due to the lack of communication resulting from the external barriers, decision makers will not be able to stop their mistake.

2) Raising the issue on the agenda - Almost all barriers lead to the failure to raise the policy to the public agenda. These barriers can stem from the nature of Jewish and Arab customs, fearing that the Jewish sector will lose power as the Arab minority group grows.

3) Formulation of solutions usually encounters objective structural barriers that involve changing the social patterns of both groups in the Jewish and Arab sectors.

4) Implementation of the Policy - Even when policies are set for non-allocation of economic resources, bureaucratic opposition to power, thwart policy decisions on the one hand, on the part of local Arab sector leaders who, for certain reasons, value and tradition to maintain the existing situation.

What are the centres of power of the Arab minority that can cope with these barriers? Five such points can be specified:

1) Extra-parliamentary political movements (such as the Islamic Movement).

2) National action organizations such as the Supreme Monitoring Committee and the Committee of Arab Local Authorities.

3) NGOs.

4) Local Authorities and Heads of Local Authorities.

5) Parliamentary Representatives.

Strategies for dealing with barriers. Three main strategies for dealing with barriers can be identified, the first - a macro strategy - that deals with the essence of the state and its character, it requires a radical revolutionary change that cannot always be applied. The second - Mezzo strategy - deals with key areas of daily life, including the political and cultural sectors. The third - micro strategy - tackles unique issues. This strategy does not deal with the state's image and does not seek a comprehensive change in a particular field. It identifies a critical niche through which penetration and action in its field can reduce gaps and promote equality.

The changes that are being sought are changes in the centres of political power mainly. Arab centres of power can contribute to reducing barriers in each of the three strategies. Of course, the macro strategy is difficult. The Arab centres of power always have a central dilemma stemming from these three strategies, they always face two options: focusing on removing barriers, promoting their civil rights as individuals, and promoting certain cultural rights against the promotion of Palestinian national identity and their right to live in Israel as an unequalled Palestinian citizen. Choosing the second option means changing the macro and increasing the external barriers of the Jewish sector. Choosing the first option will lead the Arab minority and its leaders to achieve the cooperation of the Jewish public, thereby reducing external barriers, which may lead to an improvement in the status of Arab Israeli citizens as a minority group.

Bibliography:

1. Abu-Asaba, K., (2006) The Arab Education System A Saturation Barrier, within Barriers to Arab Equality in Israel, the Florsheimer Institute for Policy Studies, 183-194. 2006

2. Gavison & Balfour (2005) Background material for discussion of "Minority Collective Rights", submitted to the Knesset Constitution and Justice Committee, August 2005

3. Hasson S., (2006) Barriers to Equality and Development between Arabs and Jews in Israel

4. Markowitz H. (2011), an adequate representation of members of the Arab population, including Druze and Circassians in the civil service, from the Civil Service Commission report. As of 2011

5. Shavit, Feniger & Arbiv-Elyashiv (2017), Is There a Chance for Change? Current Theory and Research on Equal Opportunities in Education, Raanana, Mofet Institute, 2017

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук Алдакимова Ольга Викторовна

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

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлен анализ содержания и структуры межкультурной компетентности преподавателя педагогического вуза. Выявлены и охарактеризованы ценностно-ориентационный, познавательный, деятельностно-поведенческий, рефлексивно-оценочный компоненты межкультурной компетентности преподавателя педагогического вуза. Рассмотрены возможности современных педагогических технологий в формировании межкультурной компетентности при изучении дисциплин педагогического цикла.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, структура межкультурной компетентности преподавателя, педагогические дисциплины.

Annotation. The article presents an analysis of the content and structure of intercultural competence of a teacher of a pedagogical university. The value-orientational, cognitive, activity-behavioral, reflective-evaluative components of the intercultural competence of the teacher of a pedagogical university have been identified and characterized. The possibilities of modern pedagogical technologies in the formation of intercultural competence in the study of the disciplines of the pedagogical cycle are considered.

Keywords: intercultural competence, structure of intercultural competence of a teacher, pedagogical disciplines.

Введение. Активная интеграция российских вузов в международное образовательное пространство детерминирует новые требования к уровню профессиональной компетентности преподавателей вузов, готовых к успешной профессиональной деятельности в сложном межкультурном контексте, в условиях этнического, религиозного, социального разнообразия. Целью исследования является анализ содержания и структуры межкультурной компетентности преподавателей педагогического вуза. Источниковой базой исследования послужили труды отечественных и зарубежных ученых по проблемам межкультурного взаимодействия, межкультурной коммуникации в педагогическом образовании.

Для решения исследовательских задач использованы методы анализа и сравнения концепций, теорий, подходов к изучению межкультурной компетентности, что позволило рассмотреть ключевые понятия в исследуемой области, представить научно обоснованную структуру межкультурной компетентности с учетом специфических особенностей профессиональной деятельности преподавателей педагогического вуза.

Изложение основного материала статьи. Интенсификация межкультурных контактов в современном мире актуализирует исследовательский поиск в области гармоничного межэтнического взаимодействия, предполагающего высокий уровень социально-психологической и этнокультурной подготовки субъектов такого взаимодействия. Особую значимость такая подготовка имеет для преподавателей педагогических вузов, которые не только сами активно включены в процессы межкультурной коммуникации, но и формируют соответствующие профессиональные и социальные компетенции студентов, их ценностные установки, интерес к другой культуре, навыки толерантного поведения в процессе межличностного взаимодействия.

Рассматривая специфику проявления межкультурной компетентности у представителей различных профессиональных групп, Е.П. Непочатых подчеркивает особую значимость межкультурной компетентности у представителей профессий типа «человек-человек», к которым относится и профессионально-педагогическая деятельность [6].

Современный преподаватель педагогического вуза находится в условиях динамично изменяющейся образовательной реальности, обусловленной, в том числе, трансформацией ценностно-целевых функций педагогической деятельности. В современных условиях особое значение приобретают такие гуманистические ценности преподавателя педагогического вуза как ориентация на самореализацию, потребность в развитии и педагогической поддержке студентов, осознанное отношение к интенсификации инновационной педагогической деятельности, развитие компетенций личностно-профессионального развития в поликультурной образовательной среде, характеризующейся разнообразием этнических, социальных, возрастных, профессиональных, гендерных норм и правил.

Разнообразие ситуаций межкультурного взаимодействия, их многомерность, порождают разнообразие понятийно-терминологического аппарата в исследуемой области [9].

Феномен межкультурной компетентности является предметом многочисленных исследований в социально-гуманитарных науках, но до сих пор не имеет устоявшегося определения. В научной литературе представлен сравнительный анализ содержания и структуры поликультурной, кросс-культурной, этнокультурной, мультикультурной компетентности современных специалистов. Следует согласиться с позицией исследователей, которые объясняет различия в понятиях многомерностью и разноплановостью исследуемых явлений [7; 8; 9].

Несмотря на различия в понимании данного понятия, большинство авторов рассматривают межкультурную компетентность как такую форму социальной компетентности, которая обеспечивает личность ее профессиональную и личностную успешность в поликультурном пространстве. С точки зрения А.В. Нуждина межкультурная компетентность представляет собой личностное качество, которое объединяет иноязычные, коммуникативные, лингвострановедческие, социокультурные, профессиональные компетенции и готовность к межкультурной коммуникации с представителями других культур с учетом особенностей их менталитета, направленности на ценности диалогового взаимодействия и глубокого осознания профессионально-личностного смысла знаний о других культурах [7, С. 589].

Е.П. Непочатых рассматривает межкультурную компетентность как компонент профессиональной компетентности личности, который включает не только системные знания о своей и других этнических группах, но и необходимые для гармоничного межэтнического взаимодействия умения и навыки [6]. Межкультурная компетентность, по мнению А.Д. Карнышева, может быть рассмотрена как такой комплекс социальных навыков и способностей, который помогает человеку успешно общаться с представителями других культур, с обязательным учетом их этнопсихологических особенностей [5].

Для успешной межкультурной коммуникации важны ценностные ориентации и установки личности, определенные знания и умения, развитые коммуникативные качества и психофизиологические свойства личности. Опираясь на структурно-иерархическую модель личности педагога, разработанную Л.М. Митиной, Л.М. Гримовская выделила личностные свойства, которые в наибольшей степени определяют специфические особенности профессионально-педагогической деятельности педагога в условиях поликультурного образовательного пространства. Это, прежде всего, чуткость, тактичность, доброта, отзывчивость, гибкость поведения, внимательность, эмпатия и толерантность [4].

В научной литературе представлены различные подходы к определению структурных компонентов межкультурной компетентности [1; 8], но они не отражают специфические особенности межкультурной компетентности преподавателя педагогического вуза.

Анализ и обобщение результатов выполненных исследований по проблемам развития педагогического образования в поликультурной среде, межкультурной коммуникации в образовательном пространстве вузов позволил нам выявить следующие структурные компоненты межкультурной компетентности преподавателя педагогического вуза: ценностно-ориентационный, познавательный, деятельностно-поведенческий, рефлексивно-оценочный.

Ценностно-ориентационный компонент межкультурной компетентности преподавателя педагогического вуза включает в себя признание ценности идей разнообразия культур, их уникальности и социальной значимости, выявление ценностного потенциала педагогической деятельности, ориентация на признание культурных различий, помощь студентам в овладении социальными нормами и правилами педагогической деятельности в поликультурном контексте, стремление использовать потенциал педагогических дисциплин для обогащения индивидуального опыта межкультурного взаимодействия.

Познавательный компонент межкультурной компетентности преподавателя педагогического вуза предполагает овладение системой культурно-специфических знаний о формах и методах позитивного взаимодействия с представителями других культур, поддержку студентов на этапе осознания и понимания межкультурных различий, их проявления в образовательной практике, использование содержания дисциплин педагогического цикла в мотивации интереса студентов к другим педагогическим культурам.

Деятельностно-поведенческий компонент межкультурной компетентности преподавателя педагогического вуза нацелен на развитие компетенций межкультурного профессионально-педагогического общения, обучение студентов эффективным приемам установления контактов с представителями инокультуры, умений сотрудничества с представителями других культур в образовательном процессе, развития способности предупреждать и преодолевать межкультурные конфликты в профессионально-педагогической деятельности.

Рефлексивно-оценочный компонент межкультурной компетентности преподавателя педагогического вуза включает в себя развитие умения анализировать ситуации межкультурного взаимодействия, оценивать развитие ситуаций межкультурной коммуникации в устной и письменной форме, выбирать и оценивать эффективные стратегии межкультурного взаимодействия в профессионально-педагогической деятельности.

Современный преподаватель педагогического вуза осуществляет свою профессиональную деятельность в условиях увеличивающегося многообразия культур, что актуализирует усиление ценностных оснований процесса межкультурной коммуникации в образовательном процессе [10; 11].

При проектировании содержания дисциплин «Введение в деятельность социального педагога», «Методология и методы психолого-педагогических исследований», «Методы социально-педагогического исследования (с практикумом)» по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Направленность (профиль) «Психология и социальная педагогика» нами ставятся задачи формирования у студентов широкой педагогической картины мира, учитывающей этнокультурные особенности российских и зарубежных образовательных систем, духовно-нравственные ценности и традиции различных народов. Реализация идей межкультурной интеграции мотивирует студентов к осознанному овладению национальной педагогической культурой в глобальном контексте, способствует формированию уважительного отношения к педагогическому опыту других культур. Такое погружение в межкультурный педагогический контекст позволяет студентам овладевать теоретико-методологическими и технологическими особенностями образовательных систем, базирующихся на разнообразии социальных, этнических, религиозных типов культуры.

В контексте нашего исследования заслуживает внимания позиция Н.В. Горбуновой, которая к ведущим направлениям развития педагогического образования относит его ориентацию на гуманистические ценности, на развитие субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве вуза, что обеспечивает развитие инициативы, самостоятельности студентов, их ответственности за результаты учебно-познавательной деятельности [3].

Именно распространение гуманистических идей и ценностей самобытности национальных, религиозных культур, педагогической культуры народов, знаний об их уникальных свойствах и воспитательном потенциале оказывают существенное влияние на формирование у студентов установок толерантного поведения, гармоничного межкультурного взаимодействия.

Н.А. Астахова убедительно доказывает, что в развитии субъект-субъектных отношений особую роль играет диалоговое пространство образования, которое позволяет создать многомерное смысловое пространство взаимодействия различных культур и ценностей как основы гармоничных взаимоотношений между участниками образовательного процесса, развития между ними взаимопонимания и уважительного отношения к ценностям других культур [2].

Формирование межкультурной компетентности студентов педагогического вуза направлено на сохранение и трансляцию культурных ценностей и норм и предполагает использование педагогических технологий, базирующихся на диалоге и взаимодействии различных культур. Нами разработаны и апробированы следующие технологии формирования межкультурной компетентности студентов при изучении дисциплин педагогического цикла:

- технологии коммуникативного обучения, направленные на интенсивное межличностное общение в образовательном процессе, на овладение типами коммуникационного взаимодействия с учетом культурных особенностей партнеров по педагогическому общению, изучение специфических особенностей коммуникативного процесса в различных культурах, в том числе педагогических;
- технологии проблемно-поискового обучения, нацеленные на обучение студентов выявлению и научно обоснованному решению проблем межкультурного взаимодействия в образовании;
- игровые технологии, стимулирующие развитие компетенций социальной активности через моделирование ролевых ситуаций межкультурной коммуникации в различных ситуациях профессионально-педагогической деятельности;
- кейс-технологии, предполагающие анализ реальных проблемных ситуаций межкультурной коммуникации и выбор оптимального варианта поведения с учетом широкого социокультурного контекста;
- технологии обучения в сотрудничестве способствуют развитию навыков совместной деятельности, продуктивного взаимодействия как основы предупреждения культурных барьеров в образовании.

Выводы:

1. Современный преподаватель педагогического вуза – один из основных агентов укрепления ценностей культурного разнообразия. Межкультурная компетентность – условие успешной профессиональной деятельности преподавателей педагогического вуза в контексте поликультурной региональной среды.
2. Межкультурная компетентность преподавателя педагогического вуза включает в себя ценностно-ориентационный, познавательный, деятельностно-поведенческий, рефлексивно-оценочный компоненты.
3. Использование современных педагогических технологий при изучении дисциплин педагогического цикла создает условия для формирования готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности в широком межкультурном контексте.

Литература:

1. Айналияева А.Р., Скрипченкова Н.П., Шаповалова Е.Г. Структурные компоненты межкультурной компетентности // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 215-217.

2. Асташова Н.А. Концептуальные идеи формирования диалогового пространства образования // Стратегия и тактика подготовки современного педагога в условиях диалогового пространства образования: сборник научных статей / науч. ред. и сост. Н.А. Асташова. – Брянск: РИО БГУ; Изд-во «Белобережье», 2018. – С. 7-12.
3. Горбунова Н.В. Подготовка кадров высшей квалификации: от начала пути к успеху // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-2. С. 127-131.
4. Гримовская Л.М. Межкультурная компетентность педагога как условие подготовки к профессиональной деятельности в поликультурной среде // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 17, – вып. 3. – С. 339-343.
5. Карнышев А.Д. Личность и межкультурная компетентность // Психология в экономике и управлении. – 2009. - № 2. – С. 99-106.
6. Непочатых Е.П. Особенности межкультурной компетентности представителей различных профессиональных групп // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия. Гуманитарные науки. – 2011. – № 18 (113). – С. 294-299.
7. Нуждин А.В. Межкультурная компетентность педагога в контексте современного образования // Известия Самарского научного центра РАН. – 2015. – Т. 17. – № 1 (3). – С. 588-593.
8. Хайбулаев М.Х., Абдурахманова П.Д., Идрисова П.Г. Анализ подходов определения межкультурной компетентности // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 537-540.
9. Черняк Н.В. «Межкультурная компетенция» и смежные термины в понятийном аппарате межкультурной дидактики // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – Т. 13, вып. 2. – С. 68-76.
10. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. Т. 97. № 14. С. 217-226.
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.

Педагогика

УДК 378.046.4

аспирант кафедры управления и экономики образования Алмазова Татьяна Владимировна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ЧАСТНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Оптимизация организационной структуры является одним из ключевых факторов, влияющих на эффективность деятельности образовательной организации. В статье рассмотрены различные типы организационной структуры частных организаций дополнительного профессионального образования (ЧО ДПО). Рассмотрены факторы, влияющие на формирование организационной структуры ЧО ДПО: принцип организации образовательных программ, масштаб организации, организационная культура, доступные ресурсы, стейкхолдеры, конкурентное окружение и пр. Предложен подход к принятию решений относительно организационной структуры ЧО ДПО.

Ключевые слова: частные организации дополнительного профессионального образования, организационная структура

Annotation. Optimization of the organizational structure is one of the key factors affecting the effectiveness of the educational organization. The article discusses the various types of organizational structure of private organizations of additional professional education (PO APE). The factors affecting the formation of the organizational structure of the PO APE: the principle of the organization educational programs, the scale of the organization, organizational culture, available resources, stakeholders, the competitive environment, etc. are considered.

Keywords: additional professional education, private organizations, organizational structure

Введение. Непрерывное образование (НО) - один из основных драйверов социально-экономического развития страны. Обеспечение права граждан на образование в течение всей жизни является одним из основных принципов государственной политики в сфере образования.

По данным исследований в 2017 году только 27% экономически активного населения были вовлечены в те или иные виды непрерывного образования (в Европе этот показатель достигает 70%) [3]. Для преодоления существующего отставания необходимо активно развивать дополнительное профессиональное образование (ДПО), и в особенности его сегмент, представленный частными организациями.

Частные организации (ЧО) являются важным элементом системы ДПО [1]. Они обладают рядом существенных преимуществ, позволяющих быстро адаптироваться к изменению внешней среды. Свобода в принятии управленческих решений, включая финансовые и маркетинговые, даёт им возможность гибко реагировать на запросы рынка труда, оперативно отвечать на потребности конкретных работодателей, создавать программы наиболее полно соответствующие запросам слушателей. Это позволяет частным организациям, реализующим дополнительные профессиональные программы внести свой уникальный вклад в развитие системы ДПО в целом.

Социально-экономическая значимость дополнительного профессионального образования и необходимость совершенствования управления частными организациями дополнительного профессионального образования в целях обеспечения их устойчивого развития в условиях высокой неопределенности внешней среды и усиления конкурентной борьбы определяет актуальность темы исследования и данной статьи.

Эффективность одна из важнейшей характеристикой управления любой организацией. Для частной организации ДПО критериями эффективности деятельности являются рост числа слушателей и увеличение

доходов. Постоянный рост доходов является неременным условием устойчивого развития и конкурентоспособности такой организации.

Одним из факторов влияющих на эффективность любой организации, в том числе и образовательной, является организационная структура. В статье 29 Федерального закона N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» сказано: «Образовательные организации самостоятельны в формировании своей структуры, если иное не установлено настоящим Федеральным законом» [6].

Изложение основного материала статьи. Как правило структура частной образовательной организации в ДПО определяется тем, как организованы, сгруппированы в ней образовательные программы. Для этого используют различные принципы группирования. К ним относятся:

- дивизиональный/продуктовый
- по потребительскому сегменту/по обучающимся
- географический/территориальный
- по методу (обучения)
- по функции
- гибридный
- матричный

Организация по дивизиональному/продуктовому принципу.

Этот принцип организации предполагает, что все сходные программы, собирают вместе и распределяют по категориям. Когда появляется новая программа, её относят к определённой категории, (так же, как это делают в университетах и колледжах, где все учебные программы распределены по факультетам и кафедрам).

Преимуществом такого подхода является то, что управлять в этом случае программами может специалист, имеющий необходимые знания в конкретной области. Поскольку программы управляются экспертами, к ним больше доверия со стороны обучающихся и выше степень их удовлетворённости от процесса обучения и его результатов.

К недостаткам такого подхода следует отнести трудности в координации работ по нескольким различным продуктам. Такие организации часто неэффективны, поскольку при разработке различных категорий программ сотрудники различных подразделений выполняют схожие функции каждый на своём месте. Например, каждый отдел занимается маркетингом собственной программы, что может привести к дополнительным издержкам и потере экономии на масштабе.

Организация по потребителю/сегменту слушателей.

Программы, предлагаемые частной организацией ДПО, можно делить по сегментам потребителей — слушателей, для которых предназначены эти программы. Главным преимуществом такого подхода является опора на глубокое знание потребностей целевого рынка, способность предвосхищать потребности и желания будущих слушателей и формировать программы, наиболее полно отвечающие их ожиданиям. Кроме того, у организации есть возможность предлагать комплекс программ, адресованных одной и той же аудитории.

Организация по географическому/территориальному принципу.

Этот принцип похож на принцип организации по потребительским сегментам, с той лишь разницей, что в этом случае слушатели, на потребности и интересы которых ориентируется организация ДПО, относятся к конкретному географическому региону. Если речь идёт о различных регионах, то каждый филиал в конкретном регионе может иметь свой набор учебных программ, свои специфические формы обучения и пр.

Организация по методу обучения.

Образовательные программы ЧО ДПО можно разделить на основании метода обучения. Например, дистанционные программы, в которых используется Интернет-ресурсы, он-лайн форматы, группируются вместе. Очные программы, которые проводят преподаватели, объединяются в отдельную группу.

Организация по функции.

Организация по функциональному принципу означает, что все аспекты управления программами делятся на отдельные компоненты, каждый из которых связан с конкретной функциональной областью, например, с маркетингом или финансами и пр.

Преимуществом такого подхода является возможность избегать ошибок и использовать лучшие практики, в каждой функциональной области для всех программ, предлагаемых частной организацией ДПО. Это позволяет более эффективно управлять таким программами за счёт фокусирования только на конкретных аспектах управления.

Недостатком этого подхода является то, что, во-первых, он эффективен при ограниченном наборе программ. Во-вторых, организации, стремясь обеспечить высокую эффективность в определённой функциональной области, (например, маркетинге), могут упускать из виду организационные цели более высокого уровня. Зачастую этот подход приводит к трудностям в принятии управленческих решений.

Гибридная организация.

Этот способ предполагает использование сразу нескольких подходов одновременно, например, по географической территории, а в границах территории идёт организация программ по продукту.

Организация по принципу матричной структуры.

Такой подход означает наложение одного принципа группирования программ поверх другого, например функциональный подход дополняется продуктовым, образуя сетку или матрицу.

Недостатки такого подхода — высокие издержки на управление, отсутствие ясности в распределении функций и ответственности. Матричный подход зачастую порождает межличностные конфликты, и чрезмерно повышает значение групповых, командных решений.

Большинство частных организаций, предлагающих образовательные программы в ДПО, не строят целенаправленно свою организационную структуру, а постепенно эволюционируют со временем, что может привести такую организацию к неэффективности.

Организационная структура ЧО ДПО, с одной стороны отражает те принципы, по которым организация структурирует свои программы. С другой стороны, эта структура должна поддерживать миссию, приоритеты и цели организации.

Миссия, как правило, достаточно устойчива и неизменна. Приоритеты со временем могут меняться. При их смене следует пересмотреть и организационную структуру, и принцип организации образовательных программ. В свою очередь, определять принципы организации программ, необходимо с учётом существующих приоритетов.

Выбор принципа будет зависеть от ряда внутренних факторов, таких как масштаб компании, её культура, доступные ей ресурсы и пр. [4]. В небольших частных организациях ДПО и вопросами организационного управления зачастую занимается один и тот же человек.

Организационная культура также определяет выбор принципа, на основании которого компания группирует свои программы, а следовательно и свою организационную структуру. Компании с высоким уровнем централизации организуют свои образовательные программы иначе, чем организации с более «плоской» структурой, поскольку роль сотрудников в принятии решений, их свобода и ответственность за принимаемые решения о том, какие программы и как организовывать в таких компаниях различны.

Ресурсы, доступ к которым имеет частная организация ДПО, также являются важным фактором, определяющим и способ организации образовательных программ, а значит, и её организационную структуру. В качестве ресурсов можно рассматривать материально-техническую базу, финансы и персонал организации. Чем больше ресурсов у организации, тем более разнообразные и сложные образовательные программы она может разработать и предложить.

Разнообразие программ будет в свою очередь влиять на структуру организации. Чем шире спектр программ предлагаемых организацией, тем сложнее будет её структура.

Внешняя среда, в которой организация действует, также оказывает существенное влияние на то, какие программы организация предлагает, и как она их предлагает [4]. Поведение организаций, которые действуют в высоко конкурентной среде, может существенным образом зависеть от того, что делают конкуренты.

Таким образом, существует много факторов, влияющих на выбор принципа организации образовательных программ нет. При принятии управленческих решений необходимо учитывать каждый. Процесс, связанный с принятием решений об организации программ для частных организаций ДПО может включать несколько последовательных шагов. Первый шаг — рассмотреть, вытекающие из миссии, стратегические цели и задачи организации. На этом шаге следует учитывать различные интересы и потребности, а также различные факторы и критерии, важные для различных групп стейкхолдеров — заинтересованных лиц [2, 5]. На следующем шаге с учётом результатов предыдущего этапа необходимо разработать и выбрать несколько альтернативных способов организации программ. Предложенные модели должны быть обсуждены со стейкхолдерами — заинтересованными группами, и затем протестированы. Позитивная и негативная обратная связь должны быть собраны вместе и использованы при оценке различных вариантов. Необходимо использовать при принятии решений дополнительные данные такие, как действия конкурентов, других игроков рынка, политические, социальные и экономические факторы. Завершающим этапом процесса принятия решения является его реализация.

Такой подход к организации образовательных программ ЧО ДПО и деятельности организаций в целом приводят к повышению эффективности их работы, более высокой удовлетворённости всех участников педагогического процесса. Обучающиеся в такой организации слушатели ощущают ценность учебной деятельности, в которой принимают участие. Сотрудники организации чувствуют важность их вклада в работу организации. Это означает, что организационные ресурсы используются эффективно, а деятельность организации представляет ценность для всех заинтересованных сторон и общества в целом.

Выводы. Частные образовательные организации ДПО динамичны и постоянно меняются. Принцип организации образовательных программ отражается на их организационной структуре. Его выбор должен быть продуманным, целенаправленным, обоснованным.

Вопросы дополнительного профессионального образования по мере развития технологического прогресса, инновационных процессов привлекают всё больше внимания. Повышение эффективности деятельности частных организаций, предлагающих дополнительные профессиональные программы, является одним из перспективных направлений в развитии системы ДПО в России.

Литература:

1. Алмазова, Т.В. Управление частными организациями дополнительного профессионального образования // Вестник науки и образования. 2018. - №14 (50) – с. 73-75
2. Котлярова Е.А. Об оценке качества управления вузов на основе теории заинтересованных сторон // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2016. № 4. с. 254-259
3. Непрерывное образование взрослого населения в России: вовлеченность, источники финансирования и основные эффекты от участия. Информационный бюллетень. – Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. – 32 с. – (Мониторинг экономики образования; № 12 (132)).
4. Патрахина Т.Н. SWOT- анализ как инструмент планирования стратегии образовательной организации // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7. № 2 (2015). — Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/08PVN215.pdf> (дата обращения 03.06.2019).
5. Саввинов В.М., Стрекаловский В.Н. Учет интересов стейкхолдеров в управлении развитием образования // Вестник международных организаций. 2013. № 1(40). С. 87-99.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст]. — М.: Омега — Л, 2014. — 134 с.

УДК: 378.1

аспирант Амичба Лилиана Романовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Кировский филиал (г. Киров);

доктор педагогических наук, профессор Александрова Наталья Сергеевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

РЕСУРС НАУЧНОЙ БИБЛИОТЕКИ В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ К ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы снижения уровня профессионального образования, связанного с тенденцией получения знаний современными студентами-юристами с помощью информационного ресурса сети «Интернет», избегая использования в своей образовательной деятельности ресурса научных библиотек. Предлагается авторское видение концепции развития мотивации к образованию студентов-юристов с использованием ресурса научной библиотеки.

Ключевые слова: научная библиотека, мотивация к образованию, студент-юрист, сеть Интернет.

Annotation. The article discusses the problems of reducing the level of professional education associated with the tendency to obtain knowledge by modern law students using the information resource of the Internet, avoiding the use of the resource of scientific libraries in their educational activities. The author's vision of the concept of the development of motivation for the education of law students using the resource of the scientific library is proposed.

Keywords: scientific library, motivation for education, law student, Internet.

Введение. Современное общество в своем историческом развитии выработало огромное количество ресурсов, на основе которых развивалось его становление и образование. В качестве данных ресурсов выступили ценности, являющиеся элементами культуры, науки, цивилизации, морали, религии, которые в комплексе сформировали образование современного человека. Образование является национальной ценностью государства и, следовательно, выдвигается на первый план как фактор развития человечества, фактор его выживания (К.Н. Соловьевко, К.Г. Пагачева). Древние греки выражали необразованность и невежество как великую трагедию, а Гаутама Будда пропагандировал это в виде афоризма «Невежество есть худшее из преступлений». Нас привлекает трактовка, данная в Философском энциклопедическом словаре под редакцией Е.Ф. Губского (1997): «Образование – духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга, также процесс воспитания, шлифовки, то есть процесс формирования облика человека». При этом главным является не объем знаний, а соединение знаний с общими качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями.

Изменения, происходящие в различных сферах деятельности человека, выдвигают все более новые требования к организации и качеству профессионального образования. Современный выпускник высшего учебного заведения должен не только владеть специальными знаниями, умениями и навыками, но и ощущать потребность в достижениях и успехе; знать, что он будет востребован на рынке труда. В связи с чем, на наш взгляд, студентам-юристам необходимо прививать интерес к накоплению знаний и мотивировать их непрерывному самообразованию с помощью ресурса научной библиотеки.

Актуальность темы обуславливается многолетними педагогическими исследованиями, подтвердившими снижение уровня профессионального образования, связанного с тенденцией получения знаний современными студентами-юристами с помощью информационного ресурса сети «Интернет», избегая использования в своей образовательной деятельности ресурса научных библиотек.

Изложение основного материала статьи. В условиях стремительного роста информационного потенциала человечества, особенно актуальной становится проблема развития у студентов-юристов мотивации к профессиональному образованию в научной библиотеке. Безусловно, научно-гуманитарное сообщество тревожится о снижении у студентов-юристов, вступивших в стадию информационной эпохи, интереса к ценностным основам знаний, содержащихся в книжных единицах научных библиотек. С целью облегчения учебного процесса учащиеся в высших учебных заведениях зачастую прибегают к использованию информационного ресурса сети «Интернет» для написания контрольных работ, рефератов, докладов и иных заданий.

Различные источники объединяют понятие Интернет (англ. Internet) как всемирную систему объединенных компьютерных сетей, образующую глобальное информационное пространство и служащую физической основой для множества других систем передачи данных. Данный источник информации, вероятно, становится для студентов-юристов удобной и универсальной информационной средой, имеющей огромное количество социальных и культурных граней.

Однако обучение в высшей школе и получение высшего профессионального образования предполагает более глубокий подход к познанию, требующий освоения различных теорий и специфических наук: «Смелость изучения мира должна быть близка каждому молодому сердцу» (по Е.И. Рериху). Очевидно, что в данном ракурсе информационная система сети «Интернет» перестает быть достоверным источником информации, а в некотором смысле и весьма вредным, так как облегченность доступа и публикации данных допускает возможное распространение неточной, а зачастую и, намеренно, ошибочной информации. В связи с чем, перед системой высшего образования ставится приоритетная задача, связанная с повышением качества информации, получаемой студентами-юристами для дальнейшего применения ее в жизни.

Ресурс научной библиотеки является источником получения знаний высокого уровня, которые в дальнейшем станут важнейшим конкурентным преимуществом студентов-юристов при трудоустройстве и начале профессиональной деятельности. «Знание становится единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества... Знание может быть использовано только через квалификацию индивидов» (Л. Туроу).

Несомненно, то, что обретение в будущем успехов в профессиональной деятельности студентов будет зависеть от их способности приобретать знания в комплексе и применять их на практике: «Человек не может добиться серьезных достижений в одной области, если он равен нулю в другой» (М. Мамардашвили).

Весьма существенной является проблема отсутствия у студентов-юристов знаний, полученных из текстов первоисточников научных библиотек, что впоследствии приводит к снижению их информационной грамотности. Очевидно, что первоисточник по нашему мнению, представляет собой основополагающий источник знаний, теорий и концепций, являющийся первостепенным и оригинальным. Информация, приобретенная из научных источников, абсолютно истинна и не подлежит сомнению, в отличие от информации, полученной по средствам информационного ресурса сети «Интернет». Таким образом, следует разграничить два понятия: полученная студентом-юристом информация (в более узком смысле) – и полученные знания, поскольку, информация становится знанием лишь тогда, когда она осмысленно воспринимается индивидуумом.

Информация в учебной деятельности студента-юриста должна обладать рядом специфических особенностей, а именно быть релевантной, точной, полной и ценной, а также своевременной. Источники информации в свою очередь, должны быть достоверными и объективными.

С философской точки зрения, по мнению ученого-философа В.Л. Абушенко, знание – это полученная определенным способом и упорядоченная некоторым образом информация, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека те или иные свойства существующей действительности, включая информацию как о внешнем мире (его объектах, предметах, явлениях и процессах), так и о самом человеке. В социальной среде статусом знания наделяется информация, в соответствии с какими либо критериями, нормами и процедурами, принятыми в том или ином сообществе. По нашему мнению, знание – информационный итог познавательного процесса, накапливающийся в человеческой культуре и сознании, создающий основу поведения и деятельности людей.

Необходимо классифицировать знание, полученное студентами-юристами, по уровню его функционирования на два основных типа. Первый тип – это знание повседневной жизни и специализированное знание (научное, религиозное, философское, творческое и другие), а также второй тип – профессиональное и практическое знание различных социальных общностей и групп.

Немаловажное значение имеет, то, что в некоторых исследованиях (на эмпирическом уровне), в работах Л. Леви-Брюля, К. Леви-Стросса и других исследователей (на теоретическом уровне), в концепциях О. Шпенглера, А. Дж. Тойнби, Н.Я. Данилевского и других мыслителей (на уровне философской рефлексии) была осмыслена ситуация наличия разных типов знания и разного «удельного веса» его видов, наличия разных типов технологии работы со знанием и его «представления и упорядочения» в тех культурах в разные исторические периоды.

Вышеперечисленный анализ источников информации и, следовательно, качества полученных из них знаний, подвел нас к тому, что научная библиотека - является главным информационным ресурсом, который является фактором повышения образования студентов-юристов. Очевидно, что научная библиотека – это центр знаний, она обеспечивает развитие науки; удовлетворяет информационные потребности научных учреждений и отдельных лиц, связанные с исследовательской деятельностью на основе соответствующего фонда и информационно-поискового аппарата.

Огромную роль в формировании профессиональной компетенции студента играет научная библиотека. Как говорил Н.И. Лобачевский, который был ректором и библиотекарем Императорского Казанского университета: «Дайте мне хорошую библиотеку, и я создам из нее университет». По нашему мнению данное высказывание означает, что библиотека – является центральным элементом образовательной системы.

С целью решения поставленной перед нами задачи о повышении качества профессионального образования студентов-юристов, необходимо мотивировать, последних, на получение знаний с помощью ресурса научной библиотеки.

Мотивация представляет собой внутренние стимулы обучающегося, включающие его активность в жизни и в учебе. В основании мотивации находятся мотивы – конкретные побуждения, стимулы, заставляющие студента-юриста действовать и совершать поступки. По нашему мнению, мотивация обучающихся представляет собой процессы, методы и средства их побуждения к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования, а мотивы являются движущими силами процесса обучения и усвоения материала. Мотивация к обучению достаточно непростой и неоднозначный процесс изменения отношения личности, как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу. Очевидно, что ресурс научной библиотеки для студентов-юристов является наиболее эффективным способом улучшить качество полученных в процессе обучения знаний. Мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности человека, в том числе, и в процессе формирования будущего профессионала.

В таком случае, возникает необходимость классифицировать мотивы к образованию студентов-юристов с привлечением ресурса научной библиотеки:

- познавательные мотивы (приобретение ценных знаний, что даст возможность стать более эрудированными);
- профессионально-ценностные мотивы (расширение возможностей устроиться на перспективную, интересную, высокооплачиваемую работу);
- прагматические мотивы (получение достойного вознаграждения за свой труд);
- социальные мотивы (стремление личности самоутвердиться в студенческом обществе, утвердить свой социальный статус через учение);
- статусно-позиционные мотивы (стремление утвердиться в обществе через учение или общественную деятельность, получить признание окружающих, занять определенную должность);
- эстетические мотивы (раскрытие своих скрытых способностей и талантов);
- традиционно-исторические мотивы (стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени);
- коммуникативные мотивы; (расширение круга общения посредством повышения своего интеллектуального уровня и новых знакомств);
- учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);

- мотивы социального и личного престижа (ориентация на определенное положение в обществе);
- утилитарно-практические мотивы (стремление к самообразованию).

Исходя из вышеизложенного, можно выработать концепцию развития мотивации студентов-юристов к образованию с использованием ресурса научной библиотеки. Главной задачей концепции является повышение качества профессионального образования будущих юристов, что в дальнейшем послужит реализацией компетенций при трудоустройстве.

Итак, перечислим перспективные направления решения концепции развития мотивации к образованию у студентов-юристов с помощью ресурса научной библиотеки:

во-первых, студенту-юристу необходимо объяснить, каким образом знания, полученные в научной библиотеке, пригодятся ему в профессиональной деятельности. Абитуриент изначально поступает в учебное заведение для того, чтобы стать профессионально грамотным специалистом в области юриспруденции. В связи с чем, преподаватель обязан уметь доказать студентам, что полученные знания, действительно, будут полезны в его дальнейшей деятельности;

во-вторых, студента-юриста необходимо не только заинтересовать заданием (рефератом, докладом, курсовой работой), для подготовки которого ему необходимо обратиться к ресурсу научной библиотеки, но и открыть для него возможности практического использования полученных знаний в профессиональной деятельности;

в-третьих, студенту-юристу важно, чтобы преподаватель был его наставником, к которому можно обратиться за помощью в проведении анализа информации, полученной в научной библиотеке, обсуждению проблемных вопросов, с целью обеспечения понимания полученного материала;

в-четвертых, студенту-юристу необходимо объяснить о ценности, достоверности, полноте и точности комплекса знаний, полученных им в ходе работы с книжными единицами научной библиотеки;

в-пятых, студента-юриста необходимо поощрять за оригинальность добытой информации из первоисточников, находящихся в научной библиотеке.

Наиболее очевидно, что истинный источник мотивации к образованию студента-юриста с использованием ресурса научной библиотеки, находится в нем самом, то есть для того, чтобы студент по настоящему включился в работу, необходимо, чтобы задачи, которые перед ним ставятся в ходе учебного процесса, были не только понятны, но и внутренне приняты им, а именно, чтобы они приобрели значимость для самого обучающегося.

Выводы. Основное внимание акцентируется на необходимости повышения качества профессионального образования студентов-юристов использованием ресурса научной библиотеки. При помощи анализа источников получения информации обучающимися высших учебных заведений, мы пришли к умозаключению о том, ресурс научной библиотеки содержит в книжных единицах (первоисточниках) оригинальную, достоверную, полную и ценную информацию, способствующую в дальнейшем успешному трудоустройству. В исследовании классифицированы мотивы к образованию, предложена концепция развития мотивации к образованию студентов-юристов с использованием ресурса научной библиотеки и стратегические пути ее решения. Завершим статью Обращением Всероссийского конгресса в поддержку Чтения, в котором отмечено: «Читающая нация вырастет из читающих детей. Только читающая нация создает художественные ценности мирового уровня, только читающая нация дарит миру нобелевских лауреатов. Ни телевидение, ни Интернет не способны заменить книгу в духовной жизни нации. Страна с не читающим населением – это страна отверженных технологий, страна – поставщик сырьевых ресурсов и дешевой рабочей силы».

Литература:

1. Дворкина М.Я. Информационное обслуживание: социокультурный подход. – М.: ИПО Профиздат, 2001. – 112 с.
2. Ефимов А.Н. Информационный взрыв: проблемы реальные и мнимые. – М.: Наука, 1985. – 160 с.
3. Зиновьева Н.Б. Информационная культура личности: учеб.-метод. пособие. – М.: Либерия-Бибинформ, 2007. – Вып. 53. – 154 с.
4. Кузнецова Е.В. Роль и место библиотеки в образовательном пространстве. Журнал – «Образование. Карьера. Общество» № 4-1 (40) 2013-2014., С. 34-35
5. Нефедотова О.Н. Обучение пользователей в вузовской библиотеке / О.Н. Нефедотова // Библиотечное дело. – 2004. – № 8. – С. 58-63
6. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. Пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.:Гардарики, 2000. – 519 с.
7. Йозейф Догнал. Мотивация студентов к обучению и ее барьеры (эссе, основанное на опыте обучения иностранным языкам) ... канд. фил. наук, доктор философии. / Догнал Йозейф – М., 2017. – 14 с.

УДК: 13.00.02

кандидат педагогических наук, доцент Андреева Любовь Дмитриевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО СОЦИУМА

Аннотация. Статья посвящена вопросам использования информационно-коммуникационных технологий в области организации русского речевого развития детей дошкольного возраста в якутском ДООУ. Авторы предлагают использование электронной версии обновлённого пособия по изучению русского языка как неродного, содержание которого включает новые тексты стихотворений, песен, содержание игр, направления бесед, лексику занятий в соответствии с современными реалиями жизни, современные темы по ознакомлению детей с культурой родного народа.

Программа ПервоЛого, предложенная авторами, представляет собой компьютерный альбом, в котором, в отличие от бумажного, ребенок может не только рисовать, писать и решать задачи, но и создавать мультфильмы и другие проекты на любые – как школьные, так и "личные" – темы. ПервоЛого – это открытая творческая среда, в которой ребенок получает возможность создавать достаточно сложные проекты, даже еще не умея читать и считать. Игры и содержание методик исследования адаптированы с учетом возрастных особенностей детей среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; компьютерные игры; программы: PowerPoint, ПервоЛого, Kvisoft FlipBook Maker Pro, Macromedia Dreamweaver 8, компиляторы; билингвизм, русский как неродной, дети старшего дошкольного возраста.

Annotation. The article is devoted to the use of information and communication technologies in the field of organizing Russian speech development of preschool children in the Yakut DOE. The authors propose the use of the electronic version of the updated manual on the study of the Russian language as non-native, the content of which includes new texts of poems, songs, content of games, directions of conversations, vocabulary of lessons in accordance with modern realities of life, modern topics to familiarize children with the culture of their native people.

The PervoLogo program, proposed by the authors, is a computer album in which, unlike a paper one, a child can not only draw, write and solve puzzles, but also create cartoons and other projects on any topic, both school and personal. PervoLogo is an open creative environment in which the child gets the opportunity to create fairly complex projects, even without being able to read and count. Games and content of research methods are adapted taking into account the age characteristics of children of middle preschool age.

Keywords: information and communication technologies; computer games; programs: PowerPoint, PervoLogo, Kvisoft FlipBook Maker Pro, Macromedia Dreamweaver 8, compilers; bilingualism, Russian as step-mother, children of preschool age.

Введение. Якутия один из многонациональных регионов России, обеспечивающая мирное процветание всех языков народов, проживающих на ее территории. Русский и якутский язык имеют государственный статус в республике, но языком межнационального общения является русский язык.

Кудрявцева Е.Л., научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» указала соотношения русского и родного языков в билингвальных регионах России: «В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования нового поколения, направленных в том числе на обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации, сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия народов Российской Федерации, овладение его духовными ценностями и культурой, впервые установлены требования к результатам освоения основных программ общего образования по компетенциям: предметным, метапредметным (общеучебным) и личностным. В связи с этим поставлена задача уделять самое серьезное внимание вопросам изучения русского языка с учетом текущей геополитической и социально-экономической ситуации в Российской Федерации.

Необходимость учета этнокомпонента в образовании и пошаговое возвращение национальных округов и регионов РФ к своим исконным языкам и культурам требует от педагогов методически правильного подхода к восстановлению других (нежели русский) родных языков (татарский, удмуртский, ненецкий и т. д.) и владения исчерпывающей информацией об образовательной работе с билингвами. При этом возможны следующие варианты соотношения языков:

- на некоторых национальных территориях другим родным является не русский, а исконный язык нации или народности, требующий погружения в его среду (лингвокультурную) подрастающего поколения; русский же рассматривается как первый, статусный язык;

- в иных регионах городское население говорит только на русском языке или имеет некоторое знание языка автохтонного этноса (коренного народа), тогда как сельское население часто владеет языком родного этноса, владение русским языком может быть неуверенным или неполным.

Доля же населения, идентифицирующего себя с коренными народами, их культурой и традициями, а не только говорящего на их языках, в большинстве регионов (исключение составляют, пожалуй, лишь республики Татарстан, Башкортостан, Саха (Якутия)) еще меньше. Как правило, это пожилые люди и жители сельских мест; молодежь предпочитает общение исключительно на русском языке и европеизированную культуру. До 2007 года в Государственном стандарте общего образования для 21 республики в составе Российской Федерации существовали так называемые национально-региональные компоненты, отмененные 1 декабря 2007 года Федеральным законом № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта». Они были основаны на принципе включения обучающихся в родную этнокультурную среду и

национальные традиции, и их внедрение давало образовательному учреждению статус национального образовательного учреждения» [3, с. 16-17].

Изложение основного материала статьи. "Концепция национальной школы Республики Саха (Якутия)" рекомендовала создание научно-обоснованной методической системы обучения родному и русскому языкам во всех типах общеобразовательных учреждений, так отметили неграмотное взаимодействие между родным (якутским) и русскими языками, недостаточное использование информационно-компьютерных технологий в практическом усвоении детьми русского языка как неродного. Кудрявцева Е.Л., учитывая естественный билингвизм детей, предлагает следующую образовательную систему: «Во ФГОС дошкольного образования нового поколения, разработанном на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации и с учетом Конвенции ООН о правах ребенка, в качестве основных заложены следующие принципы: поддержка разнообразия детства и личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников организации) и детей. Также обозначена важность:

- приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства;
- учета этнокультурной ситуации развития детей;
- обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства не зависимо от места проживания, пола, нации, языка;
- объединения обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества;
- обеспечения вариативности и разнообразия содержания программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей.

Все это реализуемо как система лишь при учете естественного билингвизма детей и проистекающей отсюда необходимости реализации специальных методов и технологий в образовательной поликультурной среде» [3, 17-18].

Хотя существует приоритетный национальный проект «Образование» (направление «Информатизация образования») и Концепция федеральной целевой программы «Развитие информатизации в России на период до 2020 года» [1] внедрение информационных технологий в деятельность учреждений дошкольного образования не удовлетворяет требования к образовательной деятельности детей дошкольного возраста. По сравнению с традиционными формами воспитания и обучения дошкольников использование ИКТ обладает рядом преимуществ: интерес детей притягивает яркая информация в игровой форме на экране компьютера; понятный детям образный тип информации; динамичность изображений притягивает внимание детей; компьютер корректен, терпелив в отношении к ребёнку; реализует индивидуальный подход в решении задач любого уровня по способностям ребёнка; ситуация успеха: есть возможность исправлять свои ошибки.

Экспериментальной базой явилось МБДОУ Детский сад № 70 «Кэрэчээнэ» ГО «город Якутск» н. Хатассы. В течение более 20 лет в данном детском саду обучение русскому языку ведется по пособию Самсоновой Т.П. «Занятия по русскому языку в якутском детском саду» [2]. Проанализировав пособие, пришли к выводу, что оно не потеряло своей актуальности и сегодня. В результате проведенных мониторинговых исследований целесообразно внести следующие изменения и дополнения: оптимизировать количество занятий, обновить устаревшие тексты стихотворений, песен, содержание игр, направление бесед, пересмотреть лексику занятий в соответствии с современными реалиями жизни, добавить новые темы по ознакомлению детей с культурой родного народа, подготовить электронную версию занятий. Для этой цели проведено исследование по обучению русскому языку детей старшего дошкольного возраста. Систематизированы и обновлены темы образовательной деятельности по обучению русскому языку с 10 тем на 20 по 3-4 модуля.

Таблица 1

Модель обновлённого пособия



Современный дошкольник имеет большие потенциальные возможности усвоения русского языка, в условиях динамично меняющегося мира через информационную среду. Обновили лексику занятий в соответствии с современными реалиями жизни. В результате проведенных мониторинговых исследований внесли следующие изменения и дополнения:

- Оптимизировали тематику занятий, из 10 предложенных тем пособия Самсоновой Т.П. разработали 20 блоков, состоящих из 2-4 образовательных модулей.

- Обновили устаревшие тексты стихотворений, песен, содержание игр, направление бесед.
- Изменили устаревшие термины и понятия.
- Подготовили электронную версию занятий.

В детском саду № 70 “Кэрэчээнэ” ГО “город Якутск” проводится работа по проекту «“Обучение русскому языку детей старшего дошкольного возраста посредством информационно-коммуникационных технологий».

Проведя анализ работы по использованию ИКТ технологий при обучении русскому языку как неродному, пришли к выводу, что современный воспитатель должен уметь создавать свои образовательные ресурсы и использовать в образовательной деятельности, для этого требуется умение использовать компьютерные программы для создания интерактивных игр, пособий, книг. В процессе образовательной деятельности решаем речевые задачи, одновременно ведется работа над фонетическими, лексическими, грамматическими аспектами языка, формируются навыки связной речи.

Различие звуковой системы, грамматики якутского и русского языков учитываются при усвоении русского произношения, овладении грамматическими навыками на базе речевых образцов русского языка. Формируем и совершенствуем у детей умения и навыки правильного русского произношения, что развивает фонематический слух детей. Дети осваивают законы построения языков, контролируем интерференцию родного языка на русский, вовремя исправляем речевые ошибки. Русский язык включается в речь ребёнка через игры, выполнение заданий, речевые упражнения. Подбираем и используем специально разработанные грамматические игры, сказки, истории и стихотворения. Важным является соблюдение этапности речевых навыков и умений.

Поиск новых форм работы с детьми - одна из важнейших задач педагога. Использование ИКТ является своеобразным инструментом в познании мира и эффективным средством обучения русскому языку детей старшего дошкольного возраста.

Целесообразное использование компьютерных игр на занятиях русским языком, их разнообразие, правильная организация активизирует общение в совместной деятельности. Игра также должна обеспечивать достаточную степень индивидуальности, давать каждому ребёнку возможность максимально использовать свои способности, знания, инициативу для того, чтобы внести вклад в решение коллективной задачи.

Виды презентаций:

1. Презентации - картинки (для обследования звукопроизношения и автоматизации звуков, артикуляционная гимнастика.);

2. Презентации - загадки, сказки;

3. Презентации - на расширение представлений об окружающем мире;

4. Презентации для обучения грамоте. Использование ИКТ в коррекции речи оказывает благотворное влияние на:

- сенсорное развитие: подражают звукам, сопоставляют их с графическим изображением;

- развитие психических процессов: через различные каналы восприятия быстрее и лучше запоминают информацию;

- формирование ЗУН: учатся моделировать ситуацию; легко и ненавязчиво познают предметы и явления окружающего мира;

- развитие двигательной сферы: владение манипулятором, координация движений.

Используя компьютер на индивидуальных занятиях с детьми, мы реализуем следующие принципы коррекционной работы:

- принцип полисенсорного подхода;

- принцип комплексного подхода;

- принцип дифференцированного подхода к обучению детей;

- принцип объективной оценки результатов деятельности ребенка;

- принцип воспитывающего обучения;

- принцип систематичности и последовательности обучения;

- принцип доступности;

- принцип интеграции образовательных областей.

В процессе использования информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности повышает не только интерес и мотивацию детей к изучению русского языка, но и качество подготовки детей к дальнейшему успешному обучению в школе.

В образовательной деятельности решаются в комплексе поставленные речевые задачи, так же одновременно ведется работа над фонетическими, лексическими, грамматическими аспектами языка, формируются навыки связной речи. При использовании мультимедийных презентаций, которые несут образный тип информации, стимулируется познавательная активность, повышаются уровни знаний русского языка дошкольниками на более высокий. Поэтому мы стараемся использовать различные компьютерные программы для создания интерактивных игр, пособий, книг. Для этого используем различные программы, такие как: *PowerPoint* - создание мультимедийных презентаций, программа *ПервоЛого* - для создания анимационных картинок и мультфильмов, *Kvisoft FlipBook Maker Pro* – создание электронных реальных книг, *Macromedia Dreamweaver 8* – создание электронных пособий, *компиляторы* – программа для преобразования файлов.

Программа *ПервоЛого* разработана специально для дошкольников и младших школьников [3]. Она представляет собой компьютерный альбом, в котором, в отличие от бумажного, ребенок может не только рисовать, писать и решать задачи, но и создавать мультфильмы и другие проекты на любые – как школьные, так и "личные" – темы. *ПервоЛого* – это открытая творческая среда, в которой ребенок получает возможность создавать достаточно сложные проекты, даже еще не умея читать и считать. А учителю *ПервоЛого* позволяет в полном объеме реализовать применение современных информационных и коммуникационных технологий в

рамках занятий по обучению грамоте и развитию речи, навыков общения и творческих способностей детей. ПервоЛого является универсальной учебной компьютерной средой на базе языка Лого для дошкольного и начального школьного образования, сочетающей в себе богатые возможности системы ЛогоМиры и простой графический интерфейс. Педагоги хатасского детского сада систематически и планомерно проводят открытую организационную образовательную деятельность для родителей, учителей начальных классов, воспитателей других детских садов, а также для студентов.

На контрольном этапе обобщение результатов проведенных срезов показало положительную динамику развития русской речи детей старшего дошкольного возраста.

В процессе обучения дети научились воспринимать и понимать русскую речь на слух и говорить по-русски в пределах доступной им тематики, усвоенных слов, грамматических форм, синтаксических конструкций и несложных образцов связной речи. Больше стали общаться с друзьями и родителями на русском языке. Родители стали обращать особое внимание на обучение русскому языку.

Таблица 2

Динамика развития связной русской речи детей экспериментальной и контрольной группы (в%)

Уровень речевой подготовки	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Высокий	20%	80%	40%	50%
Средний	60%	20	40%	30%
Низкий	20%	0%	20%	20%

Как видно из таблицы, формирующая работа дала определенные результаты в положительную сторону в формировании связной русской речи.

В экспериментальной группе динамика развития связной русской речи повысилась на 30%. Представления детей о культуре русского народа, о великом русском языке стал более устойчивыми, осознанными.

В контрольной группе особых изменений не наблюдается. Родители детей с низким уровнем не проявляют особого интереса к вопросу воспитания, обучения русскому языку. У самих родителей, как показывают наблюдения, недостаточно развита педагогическая культура. Дальнейшая воспитательная работа будет направлена, в первую очередь, на повышение связной русской речи детей.

Выдвинутая нами идея обучения русскому языку детей старшего дошкольного возраста посредством информационно-коммуникационных технологий нашла полное подтверждение в эксперименте.

Проведенное исследование и полученные результаты подтвердили гипотезу эксперимента, выявив эффективность разработанного комплекса методов, средств и приемов педагогического воздействия на обучение русскому языку.

В эксперименте были выявлены индивидуальные речевые особенности детей старшего дошкольного возраста, которые были учтены при создании педагогических условий, способов, средств для развития связной русской речи детей старшего дошкольного возраста.

Выводы. Таким образом, в процессе использования информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку как неродному детей старшего дошкольного возраста являются создание грамотно организованной языковой среды не только в детском саду, но и в семье; искренние и дружелюбные отношения в детском коллективе; соответствие воспитателя имиджу педагога, культура речевого поведения педагогов, создание игровых ситуаций. Использование информационно-коммуникационных технологий в качестве помощника в подготовке дошкольника в обучении русскому языку способствует повышению интереса к учебе, ее эффективности и развивает ребенка всесторонне.

Литература:

1. Самсонова, Т.П. Занятия по русскому языку в якутском детском саду / Т.П. Самсонова. - Якутск: Кн. изд-во. - 1982. - 144 с.
2. Каше, Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников / под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1971. - 192 с., ил.
3. Кудрявцева Е.Л. В лабиринтах многоязычия, или Образование успешного ребенка / Кудрявцева Е.Л. [и др.]. - М.: Линка-пресс, 2018. - 240 С.: ил.

УДК 373.1

аспирант кафедры педагогики Арсентьева Анна Юрьевна

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

аспирант кафедры педагогики Руденко Тамара Ивановна

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

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики Штрекер Нина Юрьевна

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

МЕДИАТЕКСТ В ЦИФРОВОМ ПОРТФОЛИО - СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ШКОЛЕ

Аннотация. Запущенная в 2019 году, инициатива государства, национальный проект «Образование», направлена на достижение двух ключевых задач: воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций и обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования.

В процессе реализации данной инициативы отражены четыре основных направления развития системы образования: обновление его содержания, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих профессиональных кадров, а также создание наиболее эффективных механизмов управления этой сферой.

Для реализации этой инициативы на федеральном уровне были разработаны 10 проектов, среди которых можно увидеть "Цифровая образовательная среда" и "Успех каждого ребенка". В их основе заложено построение индивидуального маршрута учащегося с помощью технологии "портфолио".

Однако, несмотря на значительный прогресс в разработке образовательной технологии "портфолио", она до сих пор остается недостаточно изученной.

С целью повышения качества и эффективности обучения в последнее время активно развиваются многочисленные методы и разрабатываются определенные средства для практического применения и создания именно цифрового портфолио, которое в будущем станет креативным дополнением или даже полноценной заменой результатов Единого государственного экзамена.

В данной работе было исследовано использования медиатекстов и технологии "портфолио" в качестве средств саморазвития учащегося старшей ступени средней школы. Социум проходит новый виток развития, благодаря которому наступает эпоха информатизации общества на таком уровне, который позволяет создавать широкоформатные медиатексты.

На примере МБОУ "СОШ №1 им. С.Т. Шацкого"(Обнинск) предложены пути создания цифрового портфолио с включением медиатекстов и лексико-грамматических упражнений на их основе для учащихся 10-11 классов.

Ключевые слова: медиатекст, средство саморазвития, личность учащегося, школа, цифровое портфолио, опыт создания.

Annotation. The national project "Education" (2019-2024) is an initiative aimed at achieving two key objectives. The first is to ensure the global competitiveness of the Russian education and the access of Russia to the top of 10 countries in the terms of the quality of General education. The second is the education of a harmoniously developed and socially responsible person on the basis of spiritual and moral values of the peoples of the Russian Federation, historical and national cultural traditions.

The national project involves the implementation of four main directions of the development of the educational system: updating its content, creating the necessary modern infrastructure, training of relevant professional personnel, their retraining and advanced training, as well as the creation of the most effective management mechanisms in this area.

To implement this initiative, 10 projects were developed at the Federal level, among which one can see the "Digital educational environment" and "The success of a child". They are based on the construction of an individual route of the student using the technology "portfolio".

However, even with the considerable breakthrough in the evolution of the educational technology "portfolio", it still remains insufficiently studied. In order to improve the quality and effectiveness of training, numerous methods have been actively developed recently and certain tools are being developed for the practical application and creation of a digital portfolio, which in the future will become a creative addition or even a full replacement of the results of the Unified state exam.

In this paper the use of media texts has been studied as a means of self-development of high school students. The scientific research is due to a qualitatively new stage of development of society associated with the advent of the information society, the increase in information distribution channels, the development of media markets that have changed the status of the media, the improvement of computer technology, changing cultural codes that allow a person to create media texts on a fundamentally new basis. For example, the results of work with children from "Secondary school №1 named after S. T. Shatsky"(Obninsk) showed the particular ways to create a digital portfolio with the inclusion of media texts and lexical and grammatical exercises based on them for students of 10th or 11th grade.

Keywords: personality, student, school, media text, means, self-development, digitalization, portfolio, exercises, vocabulary, grammar.

Введение. Будущее социума всегда подготавливается такой сферой жизнедеятельности, как образование, которое, в свою очередь, формирует человека как личность, как индивидуальность.

Образование обладает особой функцией - пробуждение в человеке основ человеческого.

С одной стороны, определить эффективность данной функции можно по уровню достижения человеком "меры всех вещей". С другой стороны, человеческое в человеке показывает как эту меру можно достигнуть в определенных условиях.

Свой образ личности и определенный уровень её саморазвития есть у каждой социально-политической системы.

Показателем оценки благополучного развития общества и его составляющей, образования, является уровень саморазвития личности человека.

Этот уровень сопоставим с уровнем воспитания. У этих двух понятий, воспитание и саморазвитие, есть общий корень - выявление сути человека и создание его образа как человека через «питание» его духа.

Индивид стремится развиваться в направлении всё большей самодостаточности, зрелости и компетентности. В этом и состоит саморазвитие и самоактуализация личности. Поэтому портфолио как педагогическая технология позволяет достаточно эффективно отслеживать сформированность ключевых компетенций и компетентностей учащегося и педагога как современного человека XXI века.

Компетенциями, которые наиболее значимые и востребованные сегодня, являются:

1. контактная (эффективное сотрудничество с другими людьми);

2. информативная (поиск, анализ, преобразование, применение информации для решения проблем);

3. саморазвивающая (конструирование и осуществление собственной образовательной траектории всю жизнь, обеспечивая при этом успешность и конкурентоспособность, постановка целей, планирование, ответственное отношение к здоровью, полноценное использование личностных ресурсов).

Сегодня, во времена глобальных изменений в сфере образования, с введением новейших ФГОС, технология "портфолио" получает расширенную область применения.

В настоящее время существует много моделей портфолио: портфолио-собственность, портфолио-отчет, портфолио достижений, рефлексивный портфолио, проблемно-ориентированный портфолио, тематический портфолио.

Основопологающей моделью становится цифровое портфолио.

В процессе цифровизации российского общества было предпринято несколько основополагающих шагов: в 2003 году начали проводить эксперимент по внедрению специализированной подготовки учащихся старших классов средней школы, реализующей программы общего (полного) среднего образования.

Для реализации этого решения и в рамках Государственного договора 2004 года группа ученых и экспертов из Государственного экономического университета (ГУ-ВШЭ), Академии повышения квалификации и переподготовки учителей и преподавателей высших и общеобразовательных учреждений дали рекомендации по созданию различных типовых портфолио учеников начальных и средних классов общеобразовательных школ. Эксперимент 2003 года был продолжен и расширен, так как портфолио начало качественно обновлять образовательный процесс. Предпрофильная и профильная подготовка учащихся предстала в ином свете. Кроме этого, было предложено использовать портфолио вместе с результатами итоговой аттестации в рамках образовательной оценки выпускников начальной и средней школы.

В 2006 году вышел Федеральный закон N 149-ФЗ, связанный с дальнейшим развитием ИКТ. Следующей исторической вехой стало создание национального проекта "Образование" (2019-2024). В данном документе отражен следующий факт, что национальные проекты направлены на обеспечение прорывного научно-технологического и социально-экономического развития России, повышения уровня жизни, создания условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека.

Цифровое портфолио, включая использование медиатекстов, может стать той самой возможностью для самореализации. Несмотря на все сложности (слабая разработка критериев и структуры, сложность реализации и отсутствие единых стандартов), "цифровое портфолио" продолжают расширять и дополнять.

В этом огромную помощь оказывают средства массовой информации, в частности медиатексты. На рубеже 21 века происходят кардинальные изменения в структуре СМИ. Они постепенно теряют статус художественности и обретают черты медиативности современной культуры. Тем не менее, одной из главных областей использования речи являются средства массовой информации. В свою очередь, одной из наиболее распространенных форм повседневного языка называют медиатексты (т.н. тексты СМИ).

Определенную идею, которая отражает другую национально-культурную перспективу и другие ценности несут иностранные СМИ. Они позволяют читателям шаг за шагом понять образ жизни и мировоззрение носителей языка.

Передача сообщения, представляющая собой текст, является основной функцией СМИ.

Т.Г. Добросклонская рассматривает медиатекст не только как «диалектическое единство языковых и медийных признаков, но и совокупность многих уровней словесного текста, видеоряда или графического изображения и звукового сопровождения».

Иностранный медиатекст имеет специфическую социокультурную основу, а также идеологическую и логическую модальность. Идеология текста может быть выражена открыто (клише оценки) и закрыто (отбор фактов и распределение событий по степени важности).

Проработка медиатекста идет целенаправленно и связана с фактической информацией и культурно-специфическим фоном.

Жанровое и стилистическое разнообразие материалов, возможность постоянного и неограниченного доступа к источнику информации, актуальность и оперативный характер получаемой информации и реакции на неё представляют неоспоримое преимущество в процессе обучения иностранному языку при помощи иноязычных медиатекстов.

Изложение основного материала статьи. При использовании медиатекстов в процессе обучения иностранному языку особое внимание следует уделить трем важным факторам:

1. Обучающимся необходимо самостоятельно ознакомиться с фактами и событиями в поликультурном информационном пространстве и логически выстроить цепочку рассуждений и прийти к определенным умозаключениям.

2. Обучающимся необходимо выработать стратегию развития критического мышления, которая позволит им отделять факты и их субъективную подачу, формулировать собственные обоснованные выводы и давать собственную оценку событиям.

3. Грамотное методическое сопровождение иноязычных медиатекстов.

Цель исследования - разработка системы лексико-грамматических упражнений по английскому языку «Медиатексты профильной направленности для 10-11 классов (химико-биологический с аграрной

направленностью, социально-экономический)» для цифрового портфолио как средства саморазвития в современной школе.

Объектом является процесс профилизации, цифровизации и саморазвития учащихся старшей ступени.

Предмет - медиатекст как один из основных компонентов портфолио, используемое как средство саморазвития учащихся старшей ступени в современной школе.

Гипотеза состоит в том, что медиатекст может стать эффективным инструментом обучения иностранному языку в современной школе, а также дополнительным компонентом при составлении цифрового портфолио.

Задачи исследования:

1. Изучить информационное российское и зарубежное пространство;
2. Познакомить учащихся с медиатекстами и научить их отличать от других видов текстов;
3. Обучить учащихся объективно интерпретировать факты и события, изложенные в медиатекстах;
4. Познакомить учащихся с понятием «критическое мышление» и продумать стратегии развития у обучающихся этого навыка;
5. Проанализировать и систематизировать лексико-грамматические упражнения по английскому языку для работы с медиатекстами разного профиля для учащихся 10-11 класса средней школы.

Выводы. С 2016 года, МБОУ "СОШ №1 им. С.Т. Шацкого" является площадкой для разработки инновационной модели "цифрового портфолио". Ниже представлены группы упражнений, которые показали высокую эффективность при работе с медиатекстами и включении их в цифровое портфолио:

А. Составление глоссария (отдельные слова и полноценные выражения). Упражнения. Подобрать синонимичные слова и выражения. Заполнить пропуски в тексте. Соотнести слово и его определение в формате : Английское слово/ выражение- Английское слово/ выражение, Английское слово/ выражение - Русское слово/ выражение, Русское слово - Английское слово/ выражение. *Проверка произношения.* При необходимости - spelling (произнесение слов по буквам). *Проверка способности переводить с листа.*

Explain the following words and word combinations using an English- English dictionary. Give their Russian equivalents. Find and translate (in writing) the sentences with these words:

to recycle, acid rain, distracted, suppressed, to flaw, the Intergovernmental Panel on Climate Change, bias, to deploy, to hone for, depletion, man-made, blatant, shortcomings, to drum up, second- hand smoke, wondrous, droughts, to sustain, the famines, paltry, swaths, hemisphere, staple crops, durum wheat, viable, shortages, the monsoon, heatwaves, fringes, exacerbated, malnutrition, altiplano, fossil, to quadruple, green revolution, potent, groundwater, rice paddies, plea.

Make 5 sentences in English using the words from the list above.

Б. Проверка навыков говорения. Упражнения: Составление диалогов на заданные темы. Пересказать текст. С помощью карточек- стимулов разыграть диалог по заданной теме. *Ответы на вопросы для "разогрева"* (создание комфортного психологического климата, (не)связаны с темой). *Проверка способности прослушивать.* Упражнения: Ответить на поставленный вопрос. Отметить утверждения как Правда или Ложь. Заполнить пропуски в тексте. Выбрать один наиболее подходящий ответ.

Think about the following, answer the questions:

- a. Why is the problem of the climate changes so serious?
- b. How are you going to feed yourself in 40 years' time?
- c. Is there any connection between the climate changes and nutrition problems?

В. Проверка элементарных знаний по грамматике. На основе примеров из текста: составить таблицу или заметку на грамматическое правило; перевести предложения: Русское предложение- Английское предложение, Английское предложение - Русское предложение; образовать множественное число существительных, вставить артикль , создать степени сравнения прилагательных, употребить необходимое местоимение и т.п. *Повторение цифр,* цен, название валют.

Find cases of unusual use of words or grammar.

Г. Проверка навыков письма. Упражнения: Составить таблицу, написать письмо в университет, по работе.

a) Render each of articles in English. b) Give a general review of all articles.

Д. Проверка навыков чтения. Упражнения: Прочитать текст вслух. Выбрать один наиболее подходящий ответ. Отметить утверждения как Правда или Ложь. *Поиск своих текстов для дальнейшей проработки.* Создание презентаций. Разыгрывание типовых ситуаций и решение кейсов.

Find an article in Russian on the same or similar topic, render it in English, using the vocabulary of this unit.

Медиатексты были взяты из 5 американских изданий (the New York Times; The Chicago Tribune; the Washington Post; the Wall Street Journal; USA Today) и 5 британских онлайн-газет (The Daily Mail; the Telegraph; the Guardian; the Sun; the Independent).

На территории МБОУ "СОШ №1 им. С.Т. Шацкого" третий год функционирует электронный журнал от АИС "Сетевой город. Образование". Как только учащегося добавляют в эту систему, ему предстоит трудоемкий процесс по заполнению своего личного цифрового портфолио. Оно включает в себя 4 больших раздела: Портрет, Достижения, Коллектор, Рабочие материалы. Учащийся оформляет эти разделы по своему усмотрению: добавляет подразделы, прикрепляет различные ссылки и документы.

Вышеуказанный пример позволяет увидеть как можно связать воедино медиатекст и цифровое портфолио. Способности учащихся эффективно использовать Интернет- ресурсы делает их обучение проще. Поиск медиа-текстов осуществляется через интернет и составление цифрового портфолио также происходит через интернет. Кроме того, следует затронуть вопрос развития способностей к критическому мышлению, так как без них составление рабочего материала с медиатекстом не представляется возможным.

Данная образовательная технология появилась в конце 20 века и позволила учащимся научиться быстро обрабатывать и систематизировать информацию, последовательно и ясно выражать свои мысли. К тому же критическое мышление приблизило учащихся к развитию самостоятельной способности заниматься своим обучением и конструктивному взаимодействию с другими людьми.

Приемы и технологии развития критического мышления во многом переключаются с предложенными выше упражнениями : приемы стадии вызова, кластеры, инсерт, эффективная лекция, дерево предсказаний, толстые и тонкие вопросы, дискуссия, "fishbone", стратегия "РАФТ", прием "корзина идей".

Указанная выше гипотеза о том, что медиатекст может стать эффективным инструментом обучения иностранному языку в современной школе, а также дополнительным компонентом при составлении цифрового портфолио, подтвердилась.

Видно, что иноязычные массмедиа являются сегодня одним из важнейших средств обучения языку и культуре, а цифровое портфолио - одной из самых популярных инновационных образовательных технологий.

Медиатекст и «цифровое портфолио» содержат огромный образовательный потенциал.

Благодаря данному исследованию, удалось прийти к следующим выводам. Во-первых, в основном, учащиеся ведут активную борьбу за "здоровую" информацию. Ребятам важны и содержание, и форма медиатекстов. Во-вторых, учащиеся начинают быстрее осознавать, что школьное цифровое портфолио даёт качественный импульс развитию университетскому цифровому портфолио. Умение работать с портфолио со школьной скамьи поможет им стать продуктивнее и целенаправленнее. В-третьих, данная система "медиатекст- цифровое портфолио" обладает не только образовательным потенциалом, но имеет и некий психологический стержень. Педагогам предстоит стать высококвалифицированными специалистами (аналитиками, программистами, и психологами), способных выходить на ранее неизведанные горизонты и выводить на них своих учеников.

В связи с разработкой независимых оценок качества образования совершенствованием систем обучения, материалы исследования могут быть использованы в период итоговой аттестации в формате ЕГЭ, ВПР, при профилизации обучения и в другой практической деятельности органами управления образованием и общеобразовательными учреждениями.

Литература:

1. Загвоздкин В.К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты. // Психологическая наука и образование. - 2004. - №4. - С. 5.
2. Меркиш Н.Е. Мультимедийная культурно-языковая среда как фактор успешного овладения иностранным языком и иноязычной культурой // Иностранные языки в школе. – 2015. - №8. - с. 9-16.
3. Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпицына А.П. Развитие образования: опыт реформ и оценки прогресса школы. – Спб.: Изд-во “Каро”, 2007. 126 с.
4. Сизова Л.М. Использование портфолио в педагогической деятельности. // Управление ДОУ. - 2007. - №7. - С. 96.
5. Голуб Г.Б., Чуракова О.В. Портфолио в системе педагогической диагностики. // Школьные технологии. - 2005. - №1. - С. 181.
6. Новикова Т., Прутченков А., Пинская М. Портфолио в российской школе. // Народное образование. - 2005. - №1. - С. 84.
7. Пономарёва Е.А. Педагогический совет на тему “Портфолио образовательного учреждения”. // Методист. - 2006. - №2. - С. 26.
8. Богданов А.В., Помазан В.А. Разработка автоматизированного портфолио школьника. – URL: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2013/thesis/s080/s080-003.pdf>.
9. Гужавина Н.А. Будущее начинается сегодня, или зачем нужно портфолио. (Положение о портфолио. Разработано в МОУ “СОШ №39 имени Г.А.Чернова” г. Воркуты. // Администратор образования. - 2007. - №8. - С. 72-76.
10. Пинская М.А. Портфолио: возможности и актуальные задачи. – URL: http://iuorao.ru/2010-01-01-91/135-2010-01-01-98#_ftn7.
11. Полилова Т.А. Концепция электронного портфолио. – URL: <http://schools.keldysh.ru/courses/e-portfolio.htm>.
12. Тарабрина В. Руководство по созданию электронного портфолио. // ИКТ. - 2008. - №5. - С. 6-10.
13. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов: Опыт исследования современной английской медиаречи. М.: Красанд, 2013. 288 с.
14. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.
15. Коджаспирова Г.М. Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. 176 с.
16. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие. – М.: Альфа-м; ИНФРА - М, 2004. 288 с.
17. Титова И.Н. Акмеологический подход в активизации учебной деятельности школьников на основе метода портфолио // Акмеология. – 2009. – № 1. – С. 36-41.
18. Трубинова Е. А. Технология развития критического мышления в учебно-воспитательном процессе // Молодой ученый. — 2015. — №23. — С. 946-948.
19. Коллекция достижений. Рекомендации по построению различных моделей портфолио. // Учительская газета. - 2004. - №15-16. - С. 15.
20. Крепких О.В. Портфолио как инструмент самоанализа. // Управление школой. - 2007. - №8. - С. 31.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Афзалова Альфия Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань),
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (г. Казань)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГИБКИХ МЕТОДОЛОГИЙ AGIL В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ. АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Новые и интересные методологии были разработаны для поддержки преподавания. Многие из них были вдохновлены подходами, разработанными для гибкой разработки программного обеспечения. Цель этой статьи - рассмотреть основные гибкие методологии, которые вдохновили образовательные подходы, и дать описание возможностей, сохраняемых в образовательном контексте.

Ключевые слова: методология Agile, образование, экстремальное программирование, Scrum.

Annotation. Thus, new and exciting methodologies were . Many of them have been inspired by approaches devised for Agile software development. This chapter aims to review the main Agile methodologies that have inspired educational approaches and to provide a description of the features retained in the educational context. Several experiences reported in the literature are also described.

Keywords: Agile, Education, Review, eXtreme Programming, Scrum.

Введение. Современному выпускнику важно не только знать, но и уметь быстро ориентироваться в изменчивой неопределенной ситуации, самостоятельно находить нужную информацию, анализировать ее, ставить перед собой задачи и оценивать результаты их выполнения, осваивать новые технологии, быть руководителем при выполнении одних задач и исполнителем при выполнении других, уметь работать в команде. А хорошим инструментом для обеспечения результативной командной работы обучающихся может стать современная образовательная методика Education Scrum (EduScrum).

Единицей времени в традиционном образовательном процессе служит семестр. Чаще всего преподаватели и студенты узнают о результатах обучения в конце семестра, когда изменить что-либо уже поздно и не остается времени для полного понимания и освоения материала дисциплины.

Внедрение характерных для Agile спринтов позволяет сильно сократить цикл обратной связи, облегчая адаптацию и позволяя оперативно реагировать на любые перемены. Если каждый цикл заканчивать в конце месяца – это даст возможность оценить полученные знания и опыт, понять, что можно изменить и улучшить.

Методология Agile уделяет меньше внимания фиксированным и хорошо детализированным планам и основывается на эмпирической теории управления процессами, предполагающей, что значительные знания приходят из того, что мы узнаем опытным путем. Поскольку гибкие методологии оказались очень полезными в управлении командами разработчиков программного обеспечения и проектами, интуиция многих исследователей заключалась в том, чтобы адаптировать их к образовательному контексту [4]. Гибкие методологии были впервые введены в рамках курсов по программной инженерии, где преподаватель управляет студенческими командами, заставляя их практиковать в реальных проектах программного обеспечения [2]. Затем гибкие методологии оказались также эффективными в обучении другим предметам, например, математике [5].

Цель этого анализа – представить гибкие концепции и связать их с обучением. Мы определили следующие основные цели поиска:

- организация гибких методологий в отношении их применения и определение основных тенденций гибких методологий для преподавания и обучения;
- понимание того, вышли ли гибкие методологии для образования за пределы области программного обеспечения инженерного образования, которые будут использоваться для преподавания и изучения других предметов.

Изложение основного материала статьи.

Использование методологии Agile в образовании.

Многие исследователи обладали интуицией адаптации гибких методологий к образовательной среде [4]. Стюарт и др. представил первый обзор литературы, направленный на то, чтобы показать, как гибкие методологии были применены к образованию [17].

Во первых, в методологии Agile лекционные занятия почти не используются, студенты активно участвуют в учебном процессе через деятельность и групповые компоненты, направленные на укрепление концепций и обеспечение возможности для исследования. Как и в случае с программным обеспечением в Agile, второе значение в образовании отдает предпочтение производству рабочих проектов с самого начала, не дожидаясь окончания проектного курса. Agile подразумевает командную работу и сотрудничество, ставя людей и их взаимодействие выше процессов и инструментов. Применительно к обучению – где перед каждым студентом стоит задача усвоить знания – деление на небольшие, хорошо взаимодействующие внутри себя команды, помогает наладить взаимопомощь. Параллельно с достижением индивидуальных целей учащиеся уделяют внимание развитию своих товарищей по команде.

Третья ценность позволяет иметь среду, ориентированную на то, что делают студенты и какие педагогические методы могут облегчить обучение. В рамках гибкого обучения студенты и преподаватели могут установить более гибкие и совместные отношения, подобно тому, как разработчики и клиенты сотрудничают в соответствии с гибким подходом. Наконец, с четвертым значением применяется гибкость, чтобы можно было применять различные методы обучения и изменять эти методы, если они не дают ожидаемых результатов. В гибкой методологии высшим приоритетом для преподавателей является удовлетворение потребностей студентов, которые становятся активным участником процесса обучения посредством быстрого и непрерывного предоставления актуальных знаний. Любое изменение в этом направлении, даже в конце учебного цикла, всегда приветствуется.

Студенты-мотивированные люди, работающие в среде, основанной на полном доверии от преподавателей к самостоятельному выполнению работы, поэтому полученные готовые результаты

представляют собой наиболее ощутимый показатель прогресса учащихся. По этой причине осмысленное и основанное на проектах обучение в первую очередь поощряется постоянным вниманием к техническому совершенству и правильному оформлению работы.

Результаты показали, что гибкие стратегии, включенные в обучение на основе проектов, облегчают как командное регулирование, так и управление проектами. Преподаватель выступал в роли супервизора, помогая студентам последовательно совершенствовать процесс обучения посредством разработки проектов.

Экстремальное программирование XP в образовании.

Характеристики XP также вызывают интерес исследователей к образованию. В частности, [8] предложили методику учебного проектирования, которая использует XP и обучение на основе проектов. Они обнаружили, что парадигма XP особенно хорошо подходит для обучения, поскольку все постоянно меняется в образовательной среде. Учебный процесс проектирования рассматривается как состоящий из ролей, например, студентов, преподавателей, команд руководителей, каждый из которых выполняет определенную деятельность, например, решение проблем, личное изучение, чтение лекций.

Таким же образом, как и Манифест Agile в образовании, [8] адаптировали ценности Agile к образовательной среде для применения методологии XP:

1. сотрудничество между студентами и преподавателями по образовательным процессам и инструментам;
2. сотрудничество между студентами и преподавателями в рамках образовательных соглашений;
3. работа над учебной документацией;
4. проектирование, решение задач и выполнение задач над понятиями и предметными знаниями.

Высшим приоритетом является удовлетворение потребностей студентов посредством непрерывного производства реальных проектов и достижения результатов. Сотрудничество между преподавателями и студентами происходит во время каждой итерации проекта, предпочитая личное общение. Образовательные проекты должны быть рассчитаны на решение сложных реальных задач и быть кратковременными, порождая, по крайней мере, уровень ожидаемых знаний, навыков и способностей. Таким образом, проект должен требовать критической деятельности, анализа, синтеза, решения проблем, которые должны применяться индивидуально или совместно.

В литературе представлены некоторые работы, касающиеся преподавания методологии XP в курсах программной инженерии [11, 12, 16].

Методология Scrum в образовании.

Преподаватель берет на себя роль владельца продукта, который решает, что должно быть изучено, контролирует, обрабатывает и оценивает студентов. Его главная цель состоит в том, чтобы обеспечить максимальную ценность, как с точки зрения конкретных результатов обучения дисциплины, так и навыков, таких как организация, планирование, сотрудничество и командная работа.

Студенческая команда самоорганизуется и нацелена на получение результатов обучения итеративно и постепенно. Мастер eduScrum, выбранный «владельцем продукта» или образовательной средой, выступает в качестве тренера-лидера и помогает команде работать оптимально.

Спринты так же отображаются в контексте образования. Эти задачи рассматриваются как временные рамки событий с максимальной продолжительностью и предназначены для обеспечения критической прозрачности и проверки. Таким образом, спринты представляют собой совокупность заданий, когерентно организованных для достижения целей обучения, и обычно имеют продолжительность 2 месяца или меньше. Ожидаемыми мероприятиями в eduScrum являются:

- совещания по планированию в начале спринта, чтобы определить формирование команды, цели обучения и планирование работы;
- стендапы в начале каждого занятия, продолжительностью 5 минут для синхронизации действий и составления планов на следующую встречу;
- обзор прошлых действий последнего спринта, чтобы показать, что узнали участники;
- ретроспектива для создания плана улучшения и подготовки к будущему спринту.

В зарубежной литературе описывается опыт, где Scrum был успешно применен [3, 15]. Scrum принимается в контексте развития академических проектов, как в бакалавриате, так и в магистратуре. Студенты организованы в небольшие команды и выполняют проекты, следуя правилам Scrum. Преподаватель обычно берет на себя роль владельца продукта, и для каждой команды один из членов выступает в качестве мастера Scrum.

Миссироли представил пример обучения разработке программного обеспечения для обучения K-12 с использованием Scrum [13]. Они разработали эксперимент в магистратуре, назначив один и тот же программный проект, но реализованный двумя командами с использованием разных методологий, т. е. классического водопада и Scrum. Для Scrum владелец продукта - это преподаватель. Учитывая молодой возраст и опыт участников, авторы предложили найти компромисс между двумя методологиями – планированием и структурой, а также креативностью и реактивностью.

За рубежом Scrum использовался для преподавания других предметов [5, 7, 10, 14, 15]. Дюваль и др. внедрили некоторые методы управления образовательной средой на основе Scrum с целью привлечения студентов к большей ответственности за свое обучение в рамках курса дискретной математики в университете [5]. Студенты были разделены на команды, наслаждались самоуправлением и разработкой своего учебного процесса. Команды по-разному выбирали обучение на основе лекций, онлайн-видео-обучение, традиционное или интерактивное чтение онлайн-учебников. Каждый из них заполнял доску Канбан в управлении проектами, чтобы преподаватель мог отслеживать прогресс команды в направлении самоизбранных этапов. После самостоятельной работы последовало несколько традиционных лекций, которые показали студентам больше похожими на групповые дискуссии. Кроме того, Гримхеден исследовал использование Scrum для преподавания механики, которая определяется как синергетическая интеграция электроники, машиностроения, управления и разработки программного обеспечения [6]. Они показали, что Scrum позволяет студентам предоставлять результаты быстрее, надежнее и с более высоким качеством, чем другие методологии.

Доска канбан предназначена для динамического представления набора задач и работ (поиск информации, написание технического задания, функциональной модели, презентация, написание отчета и т.д.), которые команда студентов должна выполнить в данном спринте. Доска канбан представляет собой

хронологию работы спринта. Все задачи передвигаются по нему в соответствии со своим статусом: «В плане», «В процессе», «Выполнено». Доска канбан – обзор всех задач, которые необходимо выполнить, чтобы достичь цели обучения, поставленной преподавателем (заказчиком) перед началом работы. Кроме того, доска канбан также дает понятие и о планировании. Она точно отображает, где команда находится сейчас, что сделано, что осталось. Соответственно, доска канбан – это и прогноз того, достигнет ли команда поставленной цели. Информация на доске канбан должна постоянно обновляться, чтобы всегда отражать актуальный прогресс продвижения команды к достижению результата [1]. Обновление происходит как минимум перед каждым спринтом Scrum (занятием). Использование такой технологии на уроках позволяет ребятам самостоятельно находить нужную информацию, осваивать новые технологии, проявлять лидерские качества и совершенствовать умение работать в команде.

Методология Scrum используется автором для обучения магистрантов дисциплине «Системная инженерия», в основном с проектным подходом к обучению, где конечным продуктом является программное обеспечение, созданное небольшими группами. Она служит как методика обучения для преподавателей, так и предметом обучения для студентов. Модель позволяет обеспечить эффективное предоставление ожидаемых знаний, их постепенное приобретение, оценку и эффективное управление процессом обучения.

Обучающиеся во время выполнения работы могут использовать знания из различных областей науки, тем самым достигая более информативного результата собственной работы. При организации работы с использованием методики EduScrum активно устанавливаются межпредметные связи и помогает достичь следующих результатов:

Личностных:

- готовность и способность к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию;
- готовность и способность к осознанному выбору и построению дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, с учетом устойчивых познавательных интересов;
- формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;
- сформированность ответственного отношения к учению; уважительного отношения к труду;
- целостное мировоззрение, соответствующее современному уровню развития науки и общественной практики;
- осознанное, уважительное и доброжелательное отношение к другому человеку, его мнению;
- готовность и способность вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания;
- освоенность социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни в группах и сообществах.

Метапредметных:

- формирование умения прогнозировать, слушать собеседника, управлять своей деятельностью, принимать и сохранять учебную задачу, проявлять инициативу в учебном сотрудничестве, в сотрудничестве с учителем и сверстниками ставить новые учебные задачи урока и отдельного задания, проявлять инициативность и самостоятельность;
- уметь оценивать результаты деятельности (своей – чужой);
- формирование речевой деятельности, навыков сотрудничества, умения находить общее решение, аргументировать свое предложение, взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания;
- умение вести самостоятельный поиск, анализ, отбор информации, ее преобразование, сохранение и передачу;
- умение работать с различными источниками информации, преобразовывать ее из одной формы в другую, выделять главное в тексте, структурировать учебный материал, готовить дополнительный материал к уроку;
- самооценка на основе критерия успешности учебной деятельности;
- мотивация к учебной деятельности.

Выводы. В этой статье гибких методологий исследуется с упором на их адаптацию к образовательной среде. Философия Agile и ее вариации, такие как, экстремальное программирование XP и Scrum, состоящие из ценностей, принципов и лучших практик, также поддерживаются в группе, где фактор людей особенно важен.

Описанный опыт показывает, что Agile может быть эффективным, особенно там, где можно применять активное и основанное на проектах обучение. Agile можно не только моделировать в курсах системной инженерии, но и применять для преподавания других предметов. Кроме того, гибкие инструменты, например, доски канбан, могут быть частью процесса обучения.

Применение гибких методологий к обучению и преподаванию трансформирует передачу знаний в знания, полученные в результате богатого сотрудничества и опыта. Преподаватели становятся тренерами для студентов, которые являются самостоятельными учениками. Основное внимание уделяется не жестким планам, а гибкости, необходимой для учета обратной связи студентов и их различных способностей, интересов, трудностей и опыта, направленных на раскрытие их скрытых сильных сторон. Акцент делается на обеспечение наивысшей ценности как с точки зрения конкретных результатов обучения по дисциплине, так и с точки зрения полученных навыков, таких как организация, планирование, сотрудничество и командная работа.

Этот обзор литературы показывает, что существует растущий интерес к изучению, но еще больше к применению гибких методик обучения, позволяющих студентам работать вместе энергично, целенаправленно и эффективно.

Литература:

1. Бронников А.С. Инновационный образовательный проект по теме «Возможности использования технологии Education Scrum на уроках географии и на занятиях внеурочной деятельности в средней школе» / А.С. Бронников. – г. Воскресенск, 2017. 25 с.

2. Alfonso, M.I., & Botia, A. (2005). An Iterative and Agile Process Model for Teaching Software Engineering. In IEEE International Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T) (pp. 9-16)
3. Bruegge, B., Krusche, S., & Wagner, M. (2012). Teaching Tornado: From Communication Models to Releases. In Educators' Symposium (EduSymp) (pp. 5-12).
4. Dewi, D.A., & Muniandy, M. (2014). The Agility of Agile Methodology for Teaching and Learning Activities. In Malaysian Software Engineering Conference (MySEC) (pp. 255-259)
5. Duvall, S., Hutchings, D., & Kleckner, M. (2017). Changing Perceptions of Discrete Mathematics Through Scrum-Based Course Management Practices. Journal of Computing Sciences in Colleges, 33(2), 182-189.
6. Grimheden, M.E. (2013). Can Agile Methods Enhance Mechatronics Design Education? Mechatronics, 23(8), 967-973.
7. Grimheden, M.E. (2013). Can Agile Methods Enhance Mechatronics Design Education? Mechatronics, 23(8), 967-973.
8. Lembo, D., & Vacca, M. (2012). Project Based Learning + Agile Instructional Design = EXtreme Programming based Instructional Design Methodology for Collaborative Teaching (No. 8). Dipartimento di Informatica e Sistemistica "Antonio Ruberti", Sapienza Università di Roma.
9. Mahnic, V. (2012). A Capstone Course on Agile Software Development Using Scrum. IEEE Transactions on Education, 55(1), 99-106.
10. Mäkiö, J., Mäkiö-Marusik, E., & Yablochnikov, E. (2016). Task-Centric Holistic Agile Approach on Teaching Cyber Physical Systems Engineering. In Annual Conference of the IEEE Industrial Electronics Society (IECON) (pp. 6608-6614).
11. Melnik, G., & Maurer, F. (2003). Introducing Agile Methods in Learning Environments: Lessons Learned. In Conference on Extreme Programming and Agile Methods (pp. 172-184).
12. Melnik, G., & Maurer, F. (2005). A Cross-Program Investigation of Students' Perceptions of Agile Methods. In IEEE/ACM International Conference on Software Engineering (ICSE) (pp. 481-488).
13. Missirotoli, M., Russo, D., & Ciancarini, P. (2017). Agile for Millennials: A Comparative Study. In IEEE/ACM International Workshop on Software Engineering Curricula for Millennials (SECM) (pp. 47-53).
14. Ringert, J. O., Rumpe, B., Schulze, C., & Wortmann, A. (2017). Teaching Agile Model-Driven Engineering for Cyber-Physical Systems. In IEEE/ACM International Conference on Software Engineering: Software Engineering Education and Training Track (ICSE-SEET) (pp. 127-136).
15. Scharf, A., & Koch, A. (2013). Scrum in a Software Engineering Course: An in-Depth Praxis Report. In IEEE International Conference on Software Engineering Education and Training (CSEE&T) (pp. 159-168).
16. Stapel, K., Lübke, D., & Knauss, E. (2008). Best Practices in Extreme Programming Course Design. In IEEE/ACM International Conference on Software Engineering (ICSE) (pp. 769-776).
17. Stewart, J.C., DeCusatis, C.S., Kidder, K., Massi, J.R., & Anne, K.M. (2009). Evaluating Agile Principles in Active and Cooperative Learning. In Student-Faculty Research Day, CSIS, Pace University (p. B3).

Педагогика

УДК 377

магистрант Барабина Ирина Евгеньевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Валерьевна

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические особенности при проектировании учебных занятий с применением интерактивных технологий. Выделены главные особенности проектирования учебного занятия с применением интерактивных технологий. Рассмотрены различные методы интерактивных технологий, в особенности метод кейс-задач и дискуссионный метод. Выделены преимущества проведения занятий именно с интерактивными технологиями. Также в данной статье мы постарались выделить роль преподавателя и студента на занятии проведенного в рамках интерактивных технологий. В качестве примера представлено практическое применение интерактивных технологий в рамках среднего профессионального образования на дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности».

В статье представлены особенности проектирования занятий с применением интерактивных технологий, также данные особенности рассмотрены на примере учебного занятия по теме «Трудовое право и право социального обеспечения». Было проведено исследование на эффективность данных методов и интерактивной образовательной технологии в целом в образовательном процессе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: интерактивные технологии, профессиональное обучение, кейс-метод, дискуссионный метод, среднее профессиональное образование.

Annotation. This article considers the theoretical features in the design of training sessions with the use of interactive technologies. The main features of designing a training session with the use of interactive technologies are highlighted. Various methods of interactive technologies are considered, especially the case-problem method and the discussion method. The advantages of conducting classes with interactive technologies are highlighted. Also in this

article we have tried to highlight the role of members of studying process held in the framework of interactive technologies. As an example, the practical application of interactive technologies in the framework of secondary vocational education on the discipline "Legal support of professional activity" is presented.

The article presents the features of designing classes using interactive technologies, and these features are considered on the example of a training session on the topic "Labor law and social security law". A study was conducted on the effectiveness of these methods and interactive educational technology in General in the educated process of secondary professional education.

Keywords: interactive technologies, professional education, case-study, discussion method, secondary vocational education.

Введение. В соответствии с ФГОС специальностей образовательная учреждение обязано «предусматривать в целях реализации компетентностного подхода использование интерактивных и активных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой для формирования и развития общих и профессиональных компетенций». Удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, определяется главной целью ОПОП, особенностью контингента обучающихся и содержанием конкретных дисциплин, предметов и модулей. При организации учебного процесса по каждой дисциплине и профессиональному модулю объем учебных аудиторных занятий, проводимых с учетом практикоориентированного подхода, должен составлять до 85% по рабочим программам профессий и до 65% по рабочим программам специальностей.

Интерактивность (от англ. interact – взаимодействовать) это способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога. Из этого можно сделать вывод, что интерактивное обучение – это, нужно заметить, обучение в диалоге с преподавателем или другими обучающимися [2].

Сущность технологий взаимодействия в процессе получения образования состоит в том, что они направлены не только на процессы когнитивные процессы памяти, но и на личностные качества субъекта. Стоит заметить, что образовательный процесс формируется таким образом, что обучаемые учатся коммуникации, взаимодействию друг с другом и другими людьми, учатся критическому мышлению, решать сложные проблемы при анализе производственных задач, профессиональных ситуаций и необходимой при этом информации [3].

Особенностью проектирования учебных занятий с применением интерактивных технологий является то, что основным источником учебного познания выступает опыт студента. Преподаватель не может дать готовые знания, он побуждает каждого обучающегося к самостоятельному поиску необходимой информации и выступает в роли наставника и советчика в учебном процессе.

В качестве примера в данной статье представлены возможные учебные занятия по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» по разделу «Трудовое право и право социального обеспечения» в рамках реализации интерактивных образовательных технологий.

Методические рекомендации по разработке учебных занятий были подготовлены в рамках компетенций, взятых из рабочей программы строительного техникума, которыми должен обладать студент каждой специальности по окончании изучения правовой дисциплины.

Изложение основного материала статьи. Особенности проектирования учебных занятий с применением интерактивных технологий является то, что обучающийся и преподаватель имеют возможность взаимодействовать на основе своих потребностей и в соответствии со своим направлением подготовки [1]. Поэтому для данной технологии интерактивного обучения не характерно наличие жёсткого алгоритма деятельности. Использование интерактивных образовательных технологий предполагает, способы деятельности в которых взаимодействие педагога и обучающегося направлено на развитие личности [4]. Любая деятельность участников педагогического взаимодействия в рамках интерактивных технологий направлена на развитие творческой активности.

Интерактивность в обучении как непосредственное и/или опосредованное взаимодействие [6] студентов с научно-образовательной средой университета представляет собой условие проявления их субъектной активности. Следовательно, в научно-образовательном процессе необходимо активно использовать интерактивный метод обучения, построенный на использовании возможностей двусторонней обратной связи студентов. Интерактивные формы обучения организуют познавательный процесс так, что происходит не только активное взаимодействие студентов с учебным материалом, преподавателем, но и между собой. При этом интерактивные формы обучения не могут противопоставляться традиционным (классическим) занятиям [12], они должны качественно дополнять их, повышая степень активности студентов на занятии.

В педагогической науке существует множество определений феномена педагогической технологии (Е.В. Бондаревская, Б.Т. Лихачев, В.П. Беспалько, И.П. Волков, В.М. Монахов, М.В. Кларин, В.В. Краевский, В.С. Кукушин, Г.К. Селевко, Н. Осипов, А.В. Хуторской и др.). В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования. В интерактивной технологии обучения В.С. Кукушин отмечает взаимосвязь и взаимообусловленность содержания, средств и методов обучения, а задача педагога состоит в том, чтобы отобрать необходимое содержание, применить оптимальные и наиболее эффективные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными образовательными целями и задачами [13].

Интерактивным обучением называется особый формат учебно-познавательной деятельности, способ получения знаний, осуществляемый посредством совместной деятельности студентов. Главным является взаимодействие всех участников, которые направлены на взаимодействие между собой, студенты находят информацию, обсуждают ее, оценивают всевозможные пути решения поставленных перед ними задач [5]. Все эти условия позволяют максимально приблизить обучающихся к их дальнейшей профессиональной деятельности уже во время учебного процесса. Студенты становятся «реальными работниками», которым необходимо решить производственную задачу согласно направлению их подготовки [7].

Можно сделать вывод, что применение интерактивных технологий в образовательных учреждениях будет способствовать в общении не только студентов не только одного направления подготовке, но и поспособствует взаимодействию студентов со студентами других направлений, так как интерактивные технологии помогают интеграции различных дисциплин в учебном процессе [8].

В качестве примера хотелось бы предложить такой формат проведения учебного занятия в рамках интерактивных образовательных технологий.

При проектировании занятия по дисциплине «Правовое обеспечение профессиональной деятельности» на тему «Заключение трудового договора», где цель занятия была «Осуществлять поиск и использовать информацию, необходимую для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития» мы решили использовать метод кейс-задач в рамках интерактивных технологий.

Ход проведения занятия мы разделили на три этапа и провели занятие следующим образом. На первом подготовительном этапе преподаватель говорит тему занятия, знакомит студентов с глоссарием и основными понятиями по теме занятия, организует деятельность по выполнению задания и объясняет способы решения кейс-задач. В это время студенты внимательно слушают и по необходимости конспектируют сказанное преподавателем. Для проведения данного этапа нам понадобится презентация, глоссарий, основные понятия и кейс-задачи [9].

На втором исполнительском этапе преподаватель организует непосредственно решение кейс-задач, перед этим разделив учебную группу на мини-группы [10]. Решение кейс-задач происходит с помощью необходимых НПА соответствующих теме занятия в данном случае это Конституция и Трудовой Кодекс РФ. Студенты приступают к выполнению заданий.

На третьем итоговом этапе преподаватель организует обсуждение решенных задач мини-группами и всей группой, студенты в это время приступают к обсуждению решенных задач. Таким образом, в рамках интерактивных технологий на занятии присутствует еще один метод – метод дискуссии [11]. Весь процесс контролируется преподавателем и при необходимости он поясняет, комментирует и дает правильные ответы на решение кейс-задач. По итогам занятия преподаватель дает оценку участникам каждой мини-группы и объясняет домашнее задание.

В качестве примера контрольно-оценочных материалов к данному занятию можно использовать таблицу оценки решения кейс-задач каждой группы.

Оценка осуществляется преподавателем по определенным критериям, за каждую выполненную задачу ставится 1-5 баллов (1 балл – задача не решена;

2 балла – задача решена плохо, дан односложный ответ;

3 – задача решена не в полной мере, не было развернутого ответа;

4 – задача решена, был развернутый ответ, но есть некие неточности;

5 – задача полностью решена верно, ответ на задачу развернутый с пояснениями).

Таблица 1

	1 задача	2 задача	3 задача	4 задача	5 задача	итог
1 группа						
2 группа						
3 группа						

Результат оценивания обязательно аргументируется.

Группа, получившая больше баллов получает их в текущие оценки.

В ходе проведения данных занятий, мы можем разделить взаимодействия на группы: «студент - преподаватель», «студент - группа», «студент - студент». Данные взаимодействия прошли успешно, в рамках интерактивных технологий, а именно с помощью дискуссии, где студенты успешно выразили свое аргументированное мнение по каждому вопросу, и подкрепили свои знания, задавая вопросы другим участникам дискуссии, таким образом, у них получилось более точно изучить одну из тем трудового права. С помощью кейсов студенты научились решать практические задачи, связанные с трудовым правом, данный вид деятельности позволил погрузиться в практическую среду и более точно описать проблемы, с которыми студенты могут столкнуться в реальной жизни, а самое главное метод кейсов показал, как их решать. Проектная деятельность позволила студентам представить свое мнение на определенные темы, выявить проблемы и пути их решения.

Выводы. Проведенное нами теоретическое исследование показало, что интерактивные технологии являются необходимой частью образовательного процесса в условиях современных требований к высокой квалификации и компетентности будущего специалиста [14]. Современному специалисту необходимы правовые знания в любой профессии, а интерактивные технологии помогают в практическом освоении правовых знаний. Поэтому именно благодаря интерактивным технологиям процесс изучения правовых дисциплин становится намного интереснее, а что самое главное более практико-ориентированным и тем самым лично-ориентированным [15].

При разработке представленного выше учебного занятия мы учитывали особенности проектирования занятий в рамках интерактивных технологий. Главной задачей при проектировании такого занятия является то, что преподаватель становится помощником, а не главным транслятором знаний. Преподаватель лишь направляет студентов на правильный путь, дает правильные ориентиры, а студенты самостоятельно при взаимодействии друг с другом и с преподавателем приходят к решению определенных задач [16]. Таким образом, студент становится центральным звеном при проведении занятий с применением интерактивных технологий.

В данном случае разделение учебной группы на мини-группы позволяет сделать взаимодействие более плавным, чтобы они четко понимали с кем они должны контактировать и находить решение поставленных задач. Во время этого преподаватель активно наблюдает за действиями групп и когда это необходимо дает подсказки и свою помощь. На последнем этапе при обсуждении уже готового продукта учебного занятия преподаватель вновь объединяет мини-группы в одну большую для совместного обсуждения и дискуссии полученных результатов тут четко видно взаимодействие «студент-другой студент-преподаватель» [17].

Данное методическое обеспечение может быть использовано в образовательном процессе среднего профессионального образования на правоведческих дисциплинах.

Литература:

1. Smirnova Z.V., Vaganova O.I., Loshkareva D.A., Konyaeva E.A., Gladkova M.N. Practice-oriented approach implementation in vocational education В сборнике: IOP Conference Series: Materials Science and

Engineering The I International Scientific Practical Conference "Breakthrough Technologies and Communications in Industry". 2019. С. 012003

2. Булаева М.Н., Ваганова О.И., Гладкова М.Н. Деятельностные технологии в профессиональном образовательном учреждении // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 167-170.

3. Ваганова О.И., Алешугина Е.А., Попыкина А.С. Кейс-метод как способ формирования и оценки профессиональных компетенций студентов вуза В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации; ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина». 2016. С. 191-194.

4. Ваганова О.И., Нуреева М.А., Труганова А.В. Особенности формирования правовой грамотности студентов В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2017. С. 34-38.

5. Ваганова О.И., Пирогова А.А. Возможности интерактивных технологий в реализации образовательного процесса в системе инклюзивного высшего образования В сборнике: Стратегические линии развития инклюзивного высшего образования на современном этапе сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 80-84.

6. Гарихина К.Е., Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Кейс-обучение в подготовке будущих бакалавров профессионального обучения В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2019. С. 183-187.

7. Кутепов М.М., Коновалова М.П. Подготовка бакалавров по физической культуре к организации и проведению соревнований различного уровня//Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 2 (27). С. 3.

8. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 3.

9. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 2.

10. Мялкина Е.В. Диагностика качества образования в вузе // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 4.

11. Пасечник А.С., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Проектный метод обучения "Виртуальная фирма" как способ формирования компетенций будущих экономистов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 7-Том 2 (33). С. 96-100.

12. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Чихутова А.Д. Задачный подход при реализации технологии кейс-обучения // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 7-Том 2 (33). С. 130-134.

13. Седова А.С., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Возможности технологии развития критического мышления студентов вуза у будущих правоведов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 7 - Том 2 (33). С. 160-164.

14. Сedyx Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 1.

15. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Макеева А.В. Технология организации проектной деятельности студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 6 (32). С. 204-208.

16. Смирнова Ж.В., Ваганова О.И., Чихутова А.Д., Карпова М.А. Технология кейс-обучения в развитии творческих способностей обучающихся // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 7 - Том 2 (33). С. 188-192.

17. Юрина В.М., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Возможности технологии проектной деятельности в подготовке будущих бакалавров профессионального обучения // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 7-Том 2 (33). С. 245-249.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент Баскаева Жанна Хасанбековна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ)

ИНТЕГРАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Данная публикация посвящена раскрытию возрастающей роли интеграции в вузовском образовании в современных условиях. Интеграция рассматривается автором как один из эффективных путей, способствующих формированию и развитию профессиональной компетентности студентов – бакалавров направления подготовки Педагогическое образование профиля Начальное образование. В статье раскрываются причины, которые обуславливают необходимость применения интеграционного подхода, а также возможные пути его практической реализации в преподавании лингвистических и методических дисциплин при подготовке будущего учителя начальных классов в условиях университета.

В центре внимания в статье находятся три основных уровня интеграции (элементарный, или уровень межпредметных связей; средний, или уровень дидактического синтеза; глубокий, или уровень целостности). Описание каждого из перечисленных уровней сопровождается примерами из собственного практического педагогического опыта интегрирования смежных учебных дисциплин (на примере курсов «Русский язык» и «Методика обучения русскому языку») при подготовке бакалавров – будущих учителей начальных классов на психолого-педагогическом факультете Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова.

Ключевые слова: интеграция лингвистических и методических дисциплин, уровни интеграции, методика обучения русскому языку.

Annotation. This publication is devoted to the disclosure of the increasing role of integration in higher education in modern conditions. Integration is considered by the author as one of the effective ways to promote the development of professional competence of students – bachelors in the field of training Teacher education, profile Primary education. The article reveals the reasons that necessitate the use of an integration approach, as well as possible ways of its practical implementation in the teaching of linguistic and methodical disciplines in the preparation of a future primary school teacher at the university.

The article focuses on three main levels of integration (elementary, or level of interdisciplinary connections; medium, or level of didactic synthesis; deep, or level of integrity). The description of each of the levels listed above is accompanied by examples from our own practical pedagogical experience of integrating adjacent academic disciplines, using the courses «Russian Language» and «Methods of Teaching Russian Language» as an example when preparing bachelors – future primary school teachers in the psychological and pedagogical faculty of North Ossetian State University.

Keywords: integration of linguistic and methodical disciplines, levels of integration, methods of teaching language.

Введение. Педагогическое образование является системообразующей, приоритетной отраслью российского образования. Его развитие ориентировано в первую очередь на повышение качества, обновление структуры и содержания, формирование профессиональных компетенций обучаемых. В связи с этим проблема становления профессиональной личности педагога, в частности учителя начальных классов, владеющего важнейшим инструментом профессиональной деятельности – русским языком, является на сегодняшний день актуальной. На наш взгляд, одним из путей, способствующих развитию профессиональной компетентности студентов, может стать интегративный подход в образовании, в частности в области преподавания языковой теории и методики.

Необходимость интеграции в обучении лингвистическим и методическим дисциплинам вызвана следующими причинами: постоянно растущим объемом знаний; все еще имеющим место дублированием учебного материала по смежным предметам; пониманием необходимости установления взаимосвязи в структуре и содержании преподаваемых дисциплин со стороны педагогов. В последнее время не представляется возможным говорить о системности знаний студентов-бакалавров. «Не секрет, что знания, получаемые студентом в вузе, зачастую представляют собой отрывочные сведения из разных наук, не связанных в единое целое. Между тем, для прочного усвоения знаний, для глубокого интеллектуального развития чрезвычайно важно ориентироваться на установление широких связей как между разными разделами знаний, так и между разными дисциплинами в целом, что способствует выработке целостной системы знаний», – пишет Л.П. Водясова [5]. Действительно, без этого невозможно качественное формирование профессиональных компетенций, а следовательно, становление будущего педагога-профессионала.

Проблема интеграции в образовании в последние годы поднималась как в отечественных научных изданиях и трудах [9; 10; 12; 13], так и в зарубежных [14; 15; 16]. Не обошли стороной ученые и вопросы интеграции при подготовке педагогов в вузе [1; 3; 7; 8; 9]. Усиление интегративности образования рассматривается как одно из приоритетных направлений преобразований, «реализуемых сегодня в сфере высшего профессионального педагогического образования ввиду его модернизации и информатизации» [4]. Так, например, А.В. Дудников считал реализацию межпредметных связей и интеграции между дисциплинами «Русский язык» и «Методика обучения русскому языку» одним из основных резервов оптимизации профессиональной подготовки учителей-словесников в педагогических вузах [7]. В исследовании В.Е. Васьковской представлена система работы по обучению студентов педагогических вузов реализации межпредметных связей на уроках в начальных классах [3]. Однако нельзя не отметить немногочисленность подобных исследований, а также то, что «в высшем педагогическом образовании тем не менее сохраняется парадигма подготовки учителя, профессиональный уровень которого определяется системой приобретенных знаний, умений, навыков, обеспечивающих целенаправленную педагогическую деятельность в стандартных условиях, без учета необходимости осуществлять межпредметную интеграцию в школе» [1, с. 4]. Подобная ситуация приводит к определенному конфликту между ориентированием современных методик на традиционные научные подходы к изучаемым теоретическим положениям и активизацией процессов интеграции в образовании.

Изложение основного материала статьи. Интегративный подход к обучению лингвистическим и методическим дисциплинам, вслед за Н.А. Беловой, мы рассматриваем как «совокупность структурных и содержательных компонентов в изучении взаимосвязанного материала данных смежных дисциплин для создания системных знаний будущих учителей в данной области, влияющих на формирование целостного мировоззрения» [1]. То есть использование интегративного подхода связано с пересмотром не только процессуальной стороны обучения, но и его содержания: «от общетеоретического обоснования необходимости интеграции конкретных учебных дисциплин, определения оптимального уровня и формы интеграции предметов, точек сопряжения учебного материала, его ведущих идей, до координирования программ учебных предметов, использования соответствующих методов и приемов, средств обучения с целью формировать целостные знания школьников о мире» [1, с. 15-16]. Таким образом, к будущему учителю начальных классов в области языкового образования и методической подготовки сегодня предъявляются особые требования.

Реализация интегративного подхода осуществляется как на структурном, так и на содержательном, понятийном уровне.

Рассмотрим сказанное на примере подготовки бакалавров направления подготовки Педагогическое образование (профиль Начальное образование) психолого-педагогического факультета СОГУ.

Интеграция на уровне структуры лингвистических и методических дисциплин проявляется в том, что разделы теоретического курса русского языка, который изучается в течение всех 8 семестров, опережает соответствующие разделы курса методики обучения русскому языку, создавая прочную базу сознательного усвоения последнего. Так, например, фонетика, орфоэпия, графика и орфография изучаются на 1 курсе, соответствующие же разделы методики преподавания русского языка в начальной школе рассматриваются на

2 курсе; теория русской лексикологии и словообразования – на 2 курсе, а методика лексической и словообразовательной работы в начальной школе – в 5 семестре и т.д.

Мы также пытаемся осуществлять интеграцию и на содержательном (понятийном) уровне, которая проявляется в параллельном применении в смежных учебных курсах единых теоретических позиций, лингвистических концепций (единство терминов, определений понятий и т.п.). Прежде всего, это внутрипредметная интеграция. Например, процесс обучения модулю «Словообразование» дисциплины «Русский язык» в 4 семестре строится таким образом, что студенты на каждом занятии убеждаются в тесной взаимосвязи, пронизывающей все уровни языковой системы. Так, выяснение морфемной и словообразовательной структуры слова невозможно без знания законов фонетики и фонологии, лексического значения слова, морфологических категорий слов.

Интегративные связи между смежными предметами также могут проявляться на разных уровнях. В методической литературе приводится несколько классификаций уровней интеграции. Так, М.Н. Берулава [2], а вслед за ним и Н.А. Белова предлагают 3 главных «уровня интеграции, которые определяются по степени глубины при взаимодополнении учебного материала в процессе интегрированного обучения (уровень межпредметных связей, уровень дидактического синтеза, уровень целостности)» [1, с. 19]. В исследовании К.Ю. Колесиной выделяются элементарный, средний и глубокий уровни интеграции [9, с. 13], которые содержательно соответствуют трем уровням, описанным М.Н. Берулава и Н.А. Беловой.

На элементарном уровне интеграции присутствует определенная фрагментарность при взаимосвязи учебного материала, устанавливаются межпредметные связи, где ведущим связующим звеном становятся общие компоненты содержания дисциплин «Методика обучения русскому языку» и «Русский язык». Это дает возможность педагогу как ставить и решать задачи по систематизации языковых знаний бакалавров, так и актуализировать ранее полученные знания, умения, навыки и приобретенные компетенции в области русского языка, перенося их в смежную учебную дисциплину – методику. Например, при изучении русского словообразования в 4-ом семестре в качестве самостоятельной работы студентам предлагалось классифицировать словообразовательные типы разных частей речи с учетом степени продуктивности данного типа, а также принимая во внимание лексико-грамматический разряд производящего слова. А в 5-ом семестре в рамках методики обучения русскому языку при изучении темы «Работа над составом слова и словообразованием в начальной школе» студенты должны были сформировать словарный минимум для учащихся начальных классов, включающий слова тех частей речи и словообразовательных типов, над классификацией которых они работали в предыдущем семестре. При этом следовало учитывать продуктивность словообразовательного типа и посильность его осмысления детьми указанной возрастной группы.

Приводим в качестве примера отобранный словарный минимум, включающий абстрактные существительные:

1. *Существительные со значением абстрактного признака, качества, свойства.*

1. *ПО (прил.) + суффикс -ость/-есть:* мягкость – твердость, храбрость, смелость – трусость, грубость – вежливость, честность – лживость, близость – дальность, бодрость – вялость, внимательность, гордость, болтливость, порядочность, нежность, гибкость, бедность, ясность, свежесть, скорость, четкость.

2. *ПО (прил.) + суффикс -от/-ет-:* доброта, красота, темнота, духота, высота, чистота, пустота, полнота, глухота, густота, слепота, чернота, краснота.

3. *ПО (прил. или суц.) + суффикс -ств/-еств-:* мастерство, упорство, богатство, достоинство, знакомство, пьянство, обжорство.

4. *ПО (прил.) + суффикс -изн-:* желтизна, белизна, голубизна, крутизна, кривизна.

5. *ПО (прил.) + суффикс -ин-:* толщина, глубина, вышина, тишина, величина, седина.

II. *Существительные со значением абстрактного действия, состояния.*

1. *ПО (глагол.) + суффикс -к-:* стройка, рубка, побелка, покраска, стирка, чистка, жарка, замазка, мойка.

2. *ПО (глагол.) + суффикс -б-:* борьба, стрельба, дружба, служба, косьба, молотьба, ходьба.

3. *ПО (глагол.) + суффикс -и(я)/-ни(я)/-ти(я)-:* рисование, вышивание, движение, дыхание, наказание, укрытие, покрытие.

4. *ПО (глагол.) + суффикс -знь:* жизнь, болезнь, боязнь.

Интеграция процессуальных элементов обучения осуществляется на *среднем уровне – уровне дидактического синтеза* смежных предметов, когда идет объединение крупных содержательных блоков, более объемных, чем на элементарном уровне. Эти блоки разных дисциплин содержат общий материал обучения, поэтому необходимо выявить порядок введения и рассмотрения данного общего материала в системе занятий. В этом случае и вступает в действие интеграция процессуальных элементов обучения. Деятельность обучающихся в связи с этим усложняется; увеличивается степень взаимодействия дисциплин, от овладения лингвистическими единицами в курсе русского языка и анализа их изучения в начальной школе студенты переходят к созданию собственных разработок, учатся использовать полученные знания в самостоятельной лингвистической и методической деятельности. Так, например, после изучения разделов «Лексикология» и «Словообразование» в курсе русского языка (3 и 4 семестр) студентам-бакалаврам на практических занятиях по методике обучения русскому языку (в 5 семестре) предлагалось проанализировать последовательность, этапность изучения и содержательный объем лексического и словообразовательного материала в программах и учебниках по русскому языку для 1-4 классов, а также систему предлагаемых лексических и словообразовательных упражнений и на этой основе разработать свои методические рекомендации по оптимизации работы над рассматриваемыми разделами.

Высшим уровнем интеграции учебных дисциплин считается уровень целостности, который характеризуется максимальной процессуальной и содержательной взаимосвязью смежных курсов. В качестве результата может появиться новая интегрированная дисциплина. Однако, по нашему мнению, интеграцией высшего порядка может стать выполнение выпускной квалификационной работы, в которой на основе лингвистических фактов и закономерностей происходит корректировка и оптимизация методики преподавания русского языка в начальных классах.

Так, например, в исследовании студентки-выпускницы В.А. Дзгоевой «Активизация работы над абстрактными существительными на уроках русского языка в начальной школе» были представлены методические рекомендации по организации работы с отвлеченными существительными в начальной школе. Учитывая классифицирующую роль суффиксов в языке, студентка в теоретической главе исследования

отобрала словообразовательные модели абстрактных существительных, которые распределила по типам склонения (см. таблицу). Такое распределение поможет учителю организовать работу над абстрактными существительными также при изучении других частей речи.

Таблица

Абстрактные существительные

I склонение	II склонение	III склонение
прил.+от (а): доброта прил.+изн (а): белизна прил.+ин (а): седина прил.+инк (а): хитринка прил.+об(а): злоба прил.+б(а): дружба глагол.+к (а): побелка	прил.+ство(о): богатство прил.+н(й)(е)/стви(й)е: спокойствие глагол.+и(й)(е)/-ни(й)(е): дыхание сущ.+изм: героизм	прил.+ость/есть: храбрость, мягкость глагол.+знь: жизнь глагол.+овь: любовь

Для обогащения речи младших школьников абстрактными существительными в выпускной квалификационной работе предлагалось использовать следующие группы упражнений:

I. Объяснение лексического значения слова.

II. Словообразовательные упражнения, например:

– Чем отличаются приведенные пары слов по составу и значению? К какой части речи они относятся.

Как вы думаете, что обозначает стрелка между словами?

долгий → *долгота*; *кривой* → *кривизна*; *жить* → *жизнь* и т.д.

III. Составление словосочетаний и предложений для сопоставления сочетаемости абстрактных существительных и производящих глаголов и прилагательных, например:

– Найдите главное и зависимое слово в словосочетаниях. Замените в словосочетаниях зависимые прилагательные существительными: *Храбрый воин (храбрость воина)* и т.п.

Как видно из приведенных примеров, интегративный подход способствует также приобретению научно-исследовательских компетенций, позволяет сделать студенческие научные работы более осмысленными, глубокими и практикоориентированными.

Выводы. Таким образом, интеграция лингвистических и методических дисциплин, в том числе таких предметов, как «Русский язык» и «Методика обучения русскому языку», способствует формированию не только предметных знаний, умений и навыков, но и профессиональных компетенций, развитию индивидуальных способностей и личного опыта студентов – будущих учителей начальных классов, формирует целостное научное мировоззрение, а следовательно, соответствует современным требованиям, предъявляемым к качеству подготовки педагога.

Литература:

- Белова Н.А. Научно-методическая подготовка студентов-русистов к интеграции филологических дисциплин в школьном образовании: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. – М., 2008 [Электронный ресурс]. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-nauchno-metodicheskaya-podgotovka-studentov-rusistov-k-integratsii-filologicheskikh-distiplin-v-shkolnom-obrazovanii> (дата обращения: 11.09.2019).
- Берулава М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. Теоретико-методологический аспект. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1988. – 222 с.
- Васьковская В.Е. Подготовка студентов педвузов к осуществлению межпредметных связей в начальных классах школы: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 188 с.
- Везетну Е.В. Направления модернизации высшего профессионального педагогического образования // Педагогический вестник. – 2018. – № 1. – С. 7-9.
- Водясова Л.П. Интегративный подход в изучении филологических дисциплин в педагогическом институте // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2015/03/4534> (дата обращения: 08.10.2019).
- Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов-на-Д.: Изд-во Рост. Пед. ун-та, 2000. – 440 с.
- Дудников А.В. Современный русский язык и методика преподавания русского языка в аспекте межпредметных связей // Русский язык в школе. – 1987. – № 3. – С. 92-95.
- Карамышева С.Н. Практический опыт интеграции учебных дисциплин в курсе «Методика обучения русскому языку» // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53. – С. 66-74. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_27385214_22995126.pdf (дата обращения: 12.10.2019).
- Колесина К.Ю. Построение процесса обучения на интегративной основе: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Д., 1995. – 22 с.
- Копров В.М., Сапир Е.В. Интеграционные процессы в инновационной среде высшей школы // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. № 3. – С. 382-392. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.382-392.
- Крючков В.А. Интеграция содержания обучения процесса как способ совершенствования коммуникативной компетенции учителя-практика: (В рамках непрерывного образования учителя): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2003. – 21 с.
- Ракитов А.И. Интеграция образования и науки как глобальная проблема // Интеграция образования. – 2016. Т. 20, № 3. – С. 331-341. DOI 10.15507/1991-9468.084.020.201603.331-341.
- Троян Е.И. Внутрпредметная интеграция обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20, № 3. – С. 407-414. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.407-414.
- Billett S. Integrating Practice-based Experiences into Higher Education. – Springer Netherlands. – 2015. – 258 p.
- Martynychева A.S., Galishnikova E.M., Sakhabieva K.R. Continuity In Language Learning: Promoting Professional Additional Program // Modern Journal of Language Teaching Methods. – December 2017. – Vol. 7, issue 12, pp. 262-268.

УДК 373.71

учитель начальных классов Батарина Анна Анатольевна

МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №17» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Оконешникова Надежда Владимировна

Педагогический институт,

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ЯКУТСКИХ ШКОЛ

Аннотация. В данной статье рассматриваются методы и приемы формирования орфографических навыков у младших школьников на уроках якутского языка. Также раскрываются этапы работы над развитием орфографической зоркости как условия формирования орфографических навыков младших школьников в условиях двуязычия.

Ключевые слова: формирование, орфографические навыки, орфографическая зоркость, начальная школа, двуязычие.

Annotation. This article discusses methods and techniques for the formation of spelling skills in elementary school students in the Yakut language lessons. The stages of work on the development of spelling vigilance as conditions for the formation of spelling skills of younger students in bilingualism.

Keywords: formation, spelling skills, spelling vigilance, elementary school, bilingualism.

Введение. В условиях современной языковой ситуации перед национальными школами в Республике Саха (Якутия) поставлена задача подготовки подрастающего поколения, свободно владеющего государственными языками - якутским и русским. Для этого создаются соответствующие организационные и педагогические условия, способствующие решению этой задачи. Так, 13 февраля объявлен Днем родного языка и письменности в Республике Саха (Якутия). Ежегодно проводятся различные мероприятия: круглые столы, республиканские диктанты, олимпиады, конференции и др. Вместе с тем анализ качества знаний, умений и навыков младших школьников, наблюдения за процессом обучения письменной речи учащихся начальных классов якутской школы показывают, что овладение родной грамотой остается на недостаточном уровне. При чтении учащиеся допускают много ошибок в произношении слогов и слов. В письменных работах учащихся первых классов встречается большое количество орфографических ошибок, связанных с определением звукового состава слова. Эти факты свидетельствуют о том, что младшие школьники не владеют прочными навыками звукового анализа, орфографической зоркостью.

Прочный фундамент владения родным языком закладывается еще в начальной школе. Изучение родной грамоты помогает формированию человека, подготовленного к продолжению школьного образования во всех областях знаний, изучаемых в школе, а также закладывает основы его личностного развития. Формирование у младших школьников прочных орфографических навыков является одной из актуальных проблем и важнейших задач в школе. Навык правописания обеспечивает способность усваивать родной язык, точность выражения мыслей в письменной форме, орфографическую и речевую грамотность учащихся.

Психологические, теоретические и практические основы усвоения языка раскрыты в трудах Л.И. Айдаровой, Д.Н. Богоявленского, Л.И. Божович, С.Ф. Жуйкова, В.В. Репкина, Д.Б. Эльконина, Е.А.Бажановой, П.П. Борисова, В.Г. Горецкого, П.С. Жедек, И.И. Каратаева, М.Е. Охлопковой, М.Р. Сельченко, П.П. Барашкова, Е.Н. Дмитриевой, Н.Д. Дьячковского, Н.Е. Петрова, С.П. Слепцова, Л.Н. Харитоновой и др.).

Изложение основного материала статьи. В условиях двуязычия изучение лингвистических понятий должно занимать особое место, так как при усвоении терминов и понятий опора идет на родной язык обучающегося. Сопоставление двух языков важно не только с точки зрения их отличия, но и их сходства, в которых есть лингвистические универсалии. На них можно опираться при изучении неродного языка. Так же считает автор учебника «Русский язык» для школ с якутским языком обучения М.К. Попова: «Для максимального использования положительного переноса в национальной школе родной язык учащихся должен преподаваться качественно: знания, умения, навыки учащихся по родному языку должны быть на достаточно высоком уровне. Только в таком случае можно использовать транспозицию в методических целях, извлекая необходимую пользу и управляя процессом транспозиции сознательно и планомерно в ходе изучения русского языка».

Решая вопрос о работе над орфографическим навыком у школьников в условиях двуязычия, учитель, прежде всего, должен учитывать основы, принципы якутской орфографии. В трудах Васильевой Н.М. раскрыты основные этапы становления и развития якутской орфографии, раскрыты основные принципы, проанализировано современное состояние и пути совершенствования якутской орфографии.

Орфография якутского языка прошла шесть этапов и возводится на трех принципах правописания: фонетические, морфологические и цитатные. Фонетические и морфологические принципы имеют цель определить орфограмму исконно якутских слов и фонетические принципы определяют усвоенные слова, которые стали корнем, а цитатные принципы должны излагать орфограммы заимствованных слов, которые не поддались фонетическому.

Особая роль в формировании орфографического навыка лежит на учителе начальных классов. То, как учитель подаст материал, как она научит превращать полученные знания в навыки, определит их будущую грамотность. Орфографический навык создается в процессе длительных упражнений, он основывается на более простых навыках как: письмо, фонетический анализ слова, морфемный состав слова и выделение орфограммы, требующей проверки, умение определять правило орфограммы.

Выделяют следующие факторы формирования орфографических навыков: зрение, слух, движение рукой, проговаривание.

Главным в обучении правописанию является способность решать орфографическую задачу. Но для его решения младший школьник должен уметь распознавать орфограмму. Только овладев орфографической зоркостью, которая является базовым орфографическим умением, ученик сможет освоить орфографические навыки. Именно поэтому вопрос о том, как системно построить работу над формированием орфографической зоркости остается актуальной.

На первом этапе подготовки младших школьников к обучению грамоте нужно учить слышать звуки, определять слоги, потом в словах различать гласные и согласные и т.д. То есть развить фонематический слух, развивать понятийный аппарат. Во втором, нужно работать над выработкой орфографической зоркости. На этом этапе ученик должен научиться распознавать орфограммы. И в третьем этапе, научить детей самоконтролю, так как для развития орфографической зоркости нужна установка самих обучающихся на их выработку.

Но самую большую часть работы над развитием орфографической зоркости позволяет делать учебник якутского языка. В нем максимально размещен методический аппарат, который оказывает незаменимую помощь при обучении детей. При выполнении заданий, орфографическая зоркость постепенно развивается. Тут специально подобраны разнообразные упражнения, обеспечивающие зрительное, слуховое, артикуляционное, моторное восприятие и запоминание материала. Учебник насыщен различными видами упражнений, содержащих элементы повторения орфограмм, изученных ранее.

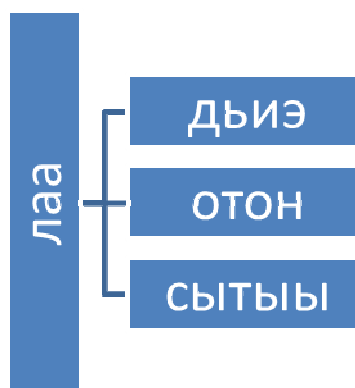
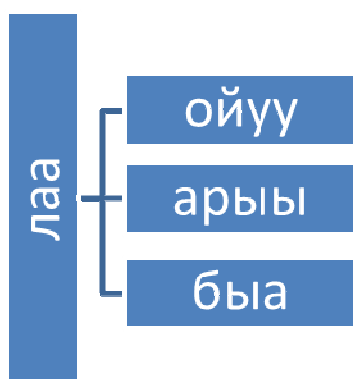
В практике письменной речи школьников, следует использовать письмо с пропусками орфограмм. Данный способ служит отличным вариантом для проверки учеников на запоминание материала. Широко применяются приемы списывания, обеспечивающие запоминание орфографического облика, то есть развивает орфографическую память. Определив орфограмму, обучающийся может решить ее правильное написание.

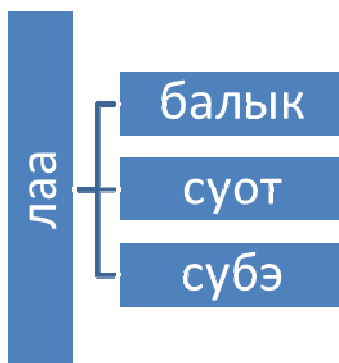
Также для успешного усвоения материала, следует использовать игровые методы. Игра всегда остается интересной формой получения знаний для младшего школьника. Для усвоения орфограммы можно провести такие игры как:

1. Игра «Комментатор»: нужно дополнить слово, вставив пропущенную букву, объяснить орфограмму.
2. Игра «Третий лишний»: вычеркни лишние слова.
3. Игра «Назови ошибку»: выдели слова, которые обозначают предметы.
4. Найди «опасное место». Учитель произносит слова, а дети, как только узнают «опасные» места, хлопают в ладоши.
5. Загадки, ребуса, картинки.
6. Угадай схемы. На доске или на карточках даны схемы слов с указанными «словарными» орфограммами. О О О.
7. Шутки-загадки.
8. Замени словом. Дается определение, которое нужно заменить одним словом.
9. Зрительное запоминание словарных слов в стихах, с соответствующими картинками.

Работа над правилами, правописание окончаний глагола

1. Аат туохтуурдары бул.
Муурка куоска утуктуу,
Муннун тыаа бурулуур,
Ойом-сойом туннугунэн
Уулуссаны одуулуур.
Сиркилэттэн иннэ-иннэ
Сирэинэ кэтилиннэ.
Кэллэ-барда, сэргэхсийдэ,
Кэрийэ кетте, чэнэлийдэ.
2. Составь слова по схеме





Ответы:

ойуу (рисунок) - ойуулаа (нарисуй),
 арыы (масло) – арыылаа (намажь маслом),
 быа (веревка) – быалаа (завяжи),
 дьизэ (дом) – дьизэлээ (иди домой),
 отон (ягода, брусника) – отонноо (собирай ягоды),
 сытты (острый) – сыттылаа (наточи),
 балык (рыба) – балыктаа (иди рыбачить),
 суот (решение) – суоттаа (реши),
 субэ (совет) – субэлээ (посоветуй).

3. Правописание удвоенных согласных.

Спиши, вставляя пропущенные буквы.

Мин кыбы..ы со..ун кэ..им.

Ха..ан маска кэлэн олоордо.

Ма..а олус интэриэбинэй.

Бугун табырды ла..а сылыйда.

Максим оло..осторун кырааскалаата.

Табырды чалбахтаах уу сап..ыкы кэт.

Мин кыбынны соммун кэттим (Я надел зимнее пальто).

Хаххан маска кэлэн олоордо (Филин прилетел и сел на дерево).

Манна олус интэриэбинэй (Здесь очень интересно).

Бугун табырды лаппа сылыйда (Сегодня на улице потеплело).

Максим олоппосторун кырааскалаата (Максим покрасил стулья).

Табырды чалбахтаах уу саппыкы кэт (На улице лужи, надень резиновые сапоги).

4. Правописание слов из русского языка.

Составь слова, составь предложения, подчеркни главные члены предложения.

Объект, взерелти, дзеинрпет, шанпелт, рнэак.

Ответы: компьютер, телевизор, президент, планшет, экран.

5. Бэриллит эттиилэри схеманан кердер (Напиши схему данным предложениям). Холобур: о.ч.о.ч+т+к.

Оголорго улахан уеруу буолла. Унургу биэчэргэ учугэйдик кыттыбыт оголор ордук уердулэр. Оло оголордоогор ордук Артур уердэ. Кини унуруун ааттаахтык хобуон аахпыта. Оскуола ьутуннуу биирээбит (Амма Аччыгыһа).

О.ч.- ойгос чилиэн- второстепенные члены

Т- туяан- полдлежащее

К-кэпсиирэ- сказуемое

Выводы. В заключении хочется отметить, что для повышения грамотности необходимо придерживаться двух путей. Это развитие оперативной памяти и методика самопроверки письменных работ. При обучении правильно написанию слова большое значение имеет орфографическое правило, то есть решение орфографической задачи. Начиная с первого года обучения, нужно научить детей видеть орфограмму.

Орфографические задачи сложные и трудные, но путь обучения правописанию лежит через орфограмму, то есть если школьник будет знать и определять орфограмму, то он овладеет орфографическими навыками.

Таким образом, для успешного усвоения орфографической зоркостью следует использовать не только методические ресурсы, но и игровые методы. Орфографическая зоркость усваивается постепенно, когда ребенок регулярно выполняет упражнения и задания.

Литература:

1. Васильева Н.М. Становление и развитие якутской орфографии: автореферат дисс.канд.фил.наук. – Якутск: Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, 2013. – 21 с.

2. Колесова А.П. Обучение родной грамоте на основе деятельностного подхода учащихся школ Республики Саха (Якутия): дисс.канд.пед.наук. – М., 2003.

3. Павлова В.А., Павлова Е.П. Вопросы устранения речевых ошибок младших школьников национальных школ // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – Киров: Изд-во «МЦИТО», 2017. - С. 24-26.

4. Попова М.К. Управление транспозицией при национально-ориентированном обучении русскому языку // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. - 2015. - № 4 (6). - С. 236-242.

5. Саввинова А.Д. Особенности формирования лингвистических понятий родного языка (языка саха) в основной школе в условиях билингвального обучения // Вестник ТГПУ. - 2017. - 4 (181).

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье автором рассмотрены проблемы заблуждения молодого поколения в собственных ценностях и ценностных ориентациях. Приводятся примеры, каким образом общественное мнение влияет на жизнь большинства индивидов и результаты подобного влияния. Представлен алгоритм достижения цели для студенческой молодежи, будущих предпринимателей. Сделан вывод о ценности предпринимательской деятельности для молодого человека.

Ключевые слова: истинные ценности, ложные ценности, предпринимательство, start-up, ценности, студенческая молодежь

Annotation. In this article, the author considers the problems of the delusion of the young generation in their own values and value orientations. Examples are given of how public opinion affects the lives of most individuals and the results of such an influence. An algorithm for achieving the goal for students, future entrepreneurs is presented. The conclusion is made about the value of entrepreneurial activity for a young man.

Keywords: true values, false values, entrepreneurship, start-up, values, students.

Введение. Ценности и ценностные ориентации – исторические понятия. Многие социологи определяли эти категории исходя из занимаемой жизненной позиции: Моррис связывает ценности с предпочитаемым поведением; он считает, что все живые организмы стремятся к приобретению определенных вещей независимо от того, являются ли эти вещи знаками, предметами, состояниями или другими организмами, Клакхон считает, что ценность – это эксплицитная (обыденная) или имплицитная (проверенная экспериментом) концепция того, что желательно, характерная для индивида или группы и оказывающая влияние на выбор доступных способов, средств и целей действия, Парсонс утверждает, что главная дифференциация ценностей связывается с классами объектов, от которых человеческие действия неотделимы.

В современной интерпретации ценность – польза, важность, значимость, полезность чего-либо. Ценность внешне выступает как свойство предмета или явления, однако значимость и полезность присущи им не от природы, не просто в силу внутренней структуры объекта самого по себе, а являются субъективными оценками конкретных свойств, которые вовлечены в сферу общественного бытия человека. Человек в них заинтересован или испытывает потребность. Система ценностей играет роль повседневных ориентиров в предметной и социальной действительности человека, обозначений его различных практических отношений к окружающим предметам и явлениям [5].

Изложение основного материала статьи. В педагогике, психологии, социологии, философии понятия «ценность», «истинные ценности» считаются одними с наиболее трудных в плане осмысления и операционализации.

Изучению вопросов, связанных с формированием ценностных ориентаций личности посвящены работы Л.И. Божович, Н.И. Болдырева, В.В. Зеньковского, И.А. Зимней, И.Г. Лаптева, Н.Г. Марковой, А.З. Рахимова и др. В.В. Зеньковский (в ст. Л.А. Саенко) [7] отмечает: «нравственные ценности – это способ осмысления, постижения и проектирования нового общества, способ регуляции поведения, основа для выбора действий в трудных жизненных ситуациях».

Категория «ценности» рассматривается в двух направлениях: как компонент когнитивной структуры личности, как элемент мотивационно-потребностной области личности. В педагогике категории «ценности» рассматриваются через призму поведения и действий личности, через развитие ценностных взаимоотношений личности, анализ его деятельности.

Понятие ценностная ориентация (ее еще называют предпочтением) рассматривают как определенную совокупность иерархически связанных между собой ценностей, которая задает человеку направленность его жизнедеятельности.

В настоящее время люди не понимают истинного определения ценностей. Многие перенимают чужие или живут навязанными ценностями, считая, что они жизненно важны, что они имеют колоссальное значение. В некоторых случаях это истинные утверждения, в большинстве – ложные [3]. «Иметь значение» и «быть ценностью», вовсе не одно и то же. Думается, что первое, прежде всего, связано с такими феноменами, как оценочные представления. Как полагают В.С. Бакиров и И. Рущенко оценочные представления дифференцируют практически все условия и обстоятельства жизни человека по степени их значимости для удовлетворения его потребностей и интересов, однако только некоторые из них (условий и обстоятельств) превращаются в ценность, «т.е. в предметы стремления и влечения, в цели и мотивы соответствующего поведения» [1, с. 113]. К примеру, для российской молодежи большое значение имеет наличие современных гаджетов, но условие, что эти гаджеты должны быть марки APPLE – навязанное мнение, качественная работа маркетологов-яблочников, нежели истинная ценностная ориентация, каковой ее видит потребитель. Российское общество устроено таким образом, что при положительной или отрицательной оценке того или иного события, продукта участник или потребитель автоматически наделяется положительными или отрицательными аспектами, соответствующими мнению о событии/продукте. Если сложилось мнение, что обладать гаджетами компании APPLE может только обеспеченный человек, то вскоре большинство населения будет брать кредиты, чтобы приобрести подобный товар, так как этим самым они «докажут» окружающим свои финансовые возможности и вызовут уважение в глазах друзей, коллег, знакомых и просто случайных прохожих. На самом деле все это ложные ценности, так как никакой особенной пользы, важности, полезности, отличающих данный продукт от продуктов конкурентов, не несут. Именно на этом примере видно, насколько спутаны понятия «ценность», «предпочтения», «значения», «ценностные ориентации». Из-за появившихся подобных ложных ценностей появляются более серьезные проблемы – полная зависимость от общественного мнения, желание соответствовать типу «продвинутого тинейджера». Вся жизнь попавшего под подобное влияние молодого человека становится похожей на список обязательных к выполнению, но не

несущих за собой пользы, пунктов.

В сложившихся современных условиях среди молодежи ценностным ориентиром является получение статуса богатого и успешного предпринимателя, хотя мало кто представляет конкретные критерии данного понятия [8-12]. Это больше нужно для придания значимости среди сверстников. Составляющие критерии «успешного предпринимателя»: наличие собственного бизнеса, наличие автомобиля, красивая жена/муж, регулярный отдых за границей, собственное жилье, дорогие гаджеты, одежда от именитых стилистов. В большинстве случаев исход такого успеха заканчивается следующим: бизнес разваливается в первый год, когда заканчиваются кредитные деньги и приходится «платить по счетам», жена/муж уходит, квартиру и машину забирают в счет кредита, гаджеты и одежда становятся абсолютно не имеющими значения атрибутами. Если же подобные ценности истины, то есть проявляются в поведении, в мыслях, в целях, то и результат будет соответствующим [7].

Следуя своим ценностным ориентирам, молодой человек должен проделать много кропотливой и не всегда приятной работы. Рассмотрим алгоритм достижения поставленной цели:

1. Изначально необходимо понять, что такое бизнес, какие бывают формы собственности, системы налогообложения и другие юридически важные моменты. Данный вопрос достаточно важен, потому что, исходя из выбранной формы регистрации юридического лица, формируется ответственность перед многими государственными органами.

2. Далее выбирается сфера деятельности. Для наибольшей эффективности функционирования предприятия необходимо проанализировать множество различных вариантов специализации будущего предприятия. Возможны 2 сферы деятельности – сфера производства и сфера услуг, продукты могут предназначаться для других компаний (B2B) или для населения (B2C).

3. После долгих исследований делаются прогнозы по развитию компании и занимаемой доли на рынке с учетом собственных и заемных средств и их рационального использования, определяется позиционирование предприятия. Проектируется поведение предприятия на рынке и ответная реакция на поведение конкурентов после вывода предприятия на рынок.

4. Лишь после оценивания всех факторов должна проходить регистрация предприятия [2].

Первые три года предпринимателю будет сложно: большая часть прибыли будет уходить на расширение производственных мощностей, штата, укрепления позиции на рынке.

В течение всего этого времени предприниматель должен «воспитывать» свой характер, прививать себе черты успешного бизнесмена [8]:

1. Уверенность в себе. Психологи ставят на первое место наличие этой черты характера у предпринимателя. Без нее никакие качества не смогут помочь человеку добиться успеха в бизнесе. Людей, имеющих эту черту характера, не смогут сломить житейские неудачи и ошибки. Для них не существенна чья-то поддержка и одобрение.

2. Уравновешенность. Умение не поддаваться панике в стрессовых ситуациях. Для хорошего бизнесмена важно уметь холодно и объективно оценить любую ситуацию, чтобы справиться с возникшими проблемами.

3. Энтузиазм. Умение находить позитивное даже в самой сложной ситуации, поддержать в трудной ситуации коллектив, настроить его на победу. А главное не бояться перемен. Принимать и использовать все новые разработки, технологии это путь к успеху.

4. Лидерство. Без этой черты невозможно добиться успеха. Успех в предпринимательстве требует от предпринимателя быть лидером в своем коллективе. Не бояться брать ответственность на себя.

5. Коммуникабельность. Умение располагать к себе людей очень важно для предпринимателей. Человеку, умеющему непринужденно разговаривать с людьми, располагать их к себе и завоевывать доверие, легко добиться успеха.

6. Добросовестность. Репутация много значит для бизнесмена. Человек, который всегда выполняет данные обязательства наилучшим образом, вызывает уважение у коллег партнеров по бизнесу. И как следствие всегда будет иметь много заказчиков, потому что люди из всех возможных вариантов, будут выбирать добросовестного предпринимателя.

7. Практичность. Настоящий лидер умеет оценить окружающую его обстановку и понять какие шаги для решения проблемы выгоднее всего предпринять. Он должен уметь получать выгоду из всего. Как говорится, у хорошего хозяина ничего не пропадет.

8. Креативность. Желание и умение воплощать в жизнь нестандартные идеи. Выделяется из общей массы. Иметь свой особый стиль работы.

9. Авантюризм. Бизнесмен должен рисковать. Иногда осуществление в жизнь проектов, которые казались безнадежными или трудно выполнимыми может привести к большому успеху.

10. Целеустремленность. Очень важная черта характера, которая поможет в достижении успеха. Умение преодолевать трудности на пути к поставленной цели. Не отвлекаться на мелочи, не сдаваться.

Развитие качеств, способствующих успеху предпринимателя, занимает больше половины свободного времени молодого бизнесмена. Желание предпринимателя посвящать столько времени самосовершенствованию – первый индикатор успеха.

Все вышеперечисленное включает в себя емкое понятие start-up. Start-up или старт-ап-компания (от англ. start-up - запустить), - компания с короткой историей операционной деятельности, т. е. это новая компания, которая только-только начинает свою деятельность. Startup-фирма имеет перспективную идею и нацелена на получение большой прибыли [4]. Если предприниматель «не сломился» под натиском подобных трудностей, значит успех компании – действительная ценность для него.

Все вышеказанное нацеливает на вывод, что сформированная система ценностей молодого человека оказывает непосредственное воздействие на его практическую деятельность. Система ценностных ориентаций определяет направление личности, является базисом выстраивания взаимоотношений между людьми и обществом в целом. Но только сформированные у молодежи нравственные ценности способны положительно влиять на развитие общества [7].

Выводы. Истинные ценности всегда ведут к прогрессу как каждого индивида в частности, так и общества в целом. Люди совершенствуются, целенаправленно идя в конкретном направлении, и не важно, духовное это развитие или физическое, направленное на получение личных выгод или бескорыстное удовлетворение социальных потребностей. В образовательной среде вуза, работая со студенческой

молодежью, необходимо делать акценты на истинных и ложных ценностях.

Литература:

1. Бакиров В., Рущенко И. Молодежь: потребности и Современное общество. 1993. №2. С. 113.
2. Бизнес-планирование: учебное пособие / под ред. М.А. Афонасова – Эль Контент, 2012, - 438 с. – URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book_view&book_id=208641
3. Бобрышов С.В., Саенко Л.А., Сүменко Л.В. Персонификация ценностей свободы и достоинства личности в современных социально-педагогических процессах // Вестник Академии права и управления. 2016. № 1 (42). С. 170-175.
4. Саенко Л.А. Безработные как субъекты обучения // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 6. С. 178-189.
5. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. О формировании нравственных ценностей студенческой молодежи // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. № 1. С. 93-97.
6. Саенко Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 316-318.
7. Саенко Л.А. Факторы формирования ценностных ориентаций и нравственных установок студенческой молодежи // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 3 (72). С. 162-165.
8. Черты характера предпринимателя. - URL: <http://ipgid.ru/psihologicheskij-portret-predprinimatelja.html#num1>
9. Barsukova T.I., Shvachkina L.A., Rodionova V.I., Saenko L.A., Baranov S.T. Social exclusion as theoretical construct: conceptualization problems // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. T. 8. № 2. С. 209-216.
10. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. T. 97. № 14. С. 217-226.
11. Saenko L.A., Barsukova T.I., Khokhlova E.V., Ivashova V.A., Kenina D.S. Team building as a tool to strengthen the company's position in the market // International Journal of Engineering and Technology(UAE). 2018. T. 7. № 4.38. С. 431-433.
12. 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. T. 14. № 3. С. 959-976.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Бельтюкова Оксана Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кировский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Киров);

кандидат педагогических наук, доцент Никитина Екатерина Леонидовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вятский государственный университет» (г. Киров)

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье описана технология развития социальной активности будущих медицинских работников в воспитательной работе медицинского колледжа, которая состоит из трех этапов (подготовительно-адаптационного, организационно-деятельностного, рефлексивного) и предполагает алгоритм приобретения социального опыта в различных социальных ролях: исполнитель – организатор – активный участник. Реализация технологии осуществляется с использованием различных видов социально значимой деятельности студентов-медиков.

Ключевые слова: активность, социальная активность, будущие медицинские работники, технология, технология социального воспитания, воспитательная работа.

Annotation. The article describes the technology of development of social activity of future medical workers in the educational work of the medical College, which consists of three stages (preparatory - adaptive, organizational-activity, reflective) and involves the acquisition of social experience in various social roles: performer-organizer-active participant. Implementation of the technology is carried out using various types of socially significant activities of medical students.

Keywords: activity, social activity, future medical workers, technology, technology of social education, educational work.

Введение. Реформирование системы образования и анализ стратегий его развития позволяет предположить, что в современном обществе при подготовке будущих медицинских работников необходимо ориентироваться, прежде всего, на формирование личности специалиста, акцентируя внимание на развитии его социальной активности. Большим потенциалом в этом аспекте выступает воспитательная работа, которая способствует самореализации и самоутверждению студентов через их включение в различные виды социально-значимой деятельности. Через осознанное включение в эту деятельность личность получает выход в социальное пространство, где реализует себя как активный субъект социально-приемлемых отношений, в результате чего происходит формирование социальных компетенций.

Изложение основного материала статьи. К настоящему времени проведен ряд исследований, в которых раскрыты вопросы организации воспитательной работы, это труды О.С. Газмана, В.А. Караковского, А.С. Макаренко, Л.И. Новиковой, Л.Н. Селивановой, В.А. Сухомлинского, Н.Е. Щурковой и др. [1, 2, 4,5, 7, 8 и др.].

Воспитательная работа является частью образовательного процесса и подразумевает организацию совместной деятельности преподавателей и студентов по реализации воспитательных функций. В

педагогическом словаре дается следующее определение воспитательной работы «целенаправленная деятельность по организации жизнедеятельности взрослых и детей, ставящая своей целью создание условий для полноценного развития личности» [3, с. 25]. Воспитание является одним из ключевых феноменологических понятий в педагогике, которое рассматривается как управление развитием личности, в процессе которого происходит целенаправленная подготовка подрастающего поколения к жизни в обществе через деятельность, организуемую педагогами. В современном обществе воспитание выполняет несколько функций: способствует вхождению личности в контекст современной культуры, обеспечивает становление развития личности под влиянием потребностей современного общества, регулирует действия членов общества в рамках социальных отношений с учетом их интересов. Воспитательная работа представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность, направленную на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности студентов, развитию их внутренней активности.

Воспитательная работа способствует развитию нравственных, общекультурных, гражданских и профессиональных качеств личности будущего специалиста системы здравоохранения и является одной из ключевых составляющих образовательного процесса.

Целенаправленное воздействие на развивающуюся личность через различные формы и методы воспитательной работы способствует формированию у студентов-медиков навыков санитарно-просветительной работы, эффективных способов взаимодействия с различными возрастными и социальными категориями населения по вопросам оказания медико-социальной помощи, сохранения и укрепления здоровья населения, здорового образа жизни и профилактики заболеваний. Кроме того, проводимые в колледже воспитательные мероприятия развивают этико-деонтологическую и профессиональную культуру будущих медицинских работников, чувство ответственности, гуманизма, уважение прав и достоинств пациента.

С целью систематической и организованной работы со студентами была разработана технология, способствующая развитию социальной активности будущих медицинских работников в воспитательной работе медицинского колледжа. При разработке авторской технологии мы придерживались определения понятия «технология социального воспитания подрастающего поколения» Г.К. Селевко, который характеризует ее как «научно обоснованную систему и порядок функционирования всех средств, используемых для достижения целей» [6].

В педагогике среди социальных технологий выделяют технологии социального воспитания. Г.К. Селевко характеризует их как отрасль социальных технологий, ориентированную на осуществление важнейшей функции общества – подготовку подрастающих поколений к включению в общественную жизнь, к нормальному функционированию в обществе. Конкретная социально-воспитательная технология – это научно обоснованная система и порядок функционирования всех средств, используемых для решения определенной социально-воспитательной проблемы [6].

Отличительным признаком воспитательной технологии является высокая степень ее вариативности в зависимости от индивидуальных особенностей педагога и студентов, ситуации взаимодействия их друг с другом. При реализации технологии были учтены возможности воспроизведения воспитательной цепочки и её пошаговый анализ через используемые приемы и действия.

Основу авторской технологии развития социальной активности студентов в воспитательной работе медицинского колледжа составлял набор педагогических принципов, соблюдение которых обеспечивало эффективное протекание исследуемого процесса и успешная организация социально-значимой деятельности преподавателей и студентов.

Специфика воспитательной работы медицинского колледжа связана с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта подготовки медицинских работников среднего профессионального образования. Она заключается в особенностях работы среднего медицинского персонала с пациентами и проявляется: в создании условий направленных на развитие потребности в здоровом образе жизни студентов-медиков, в проведении мероприятий по укреплению здоровья населения и профилактике заболеваний, соблюдении в своей профессиональной деятельности принципов медицинской этики и деонтологии.

С учетом специфики профессиональной подготовки нами были определены направления воспитательной работы (профессиональное воспитание, духовно-нравственное, формирование культуры здорового образа жизни, гражданско-патриотическое). Воспитательная работа по каждому направлению была ориентирована на наивысшие жизненные ценности: Человек, Общество, Здоровье, Милосердие, которые способствуют всестороннему развитию личности будущих медицинских работников, формированию и приросту их социальной активности. Реализация технологии осуществлялась последовательно в несколько этапов.

На первом этапе внедрения технологии (подготовительно-адаптационном) проводились мероприятия, направленные на формирование у будущих медицинских работников мотивации на профессиональную деятельность, развитие их внутренней активности, как побудителя к деятельности. Этот этап охватывал первый год обучения в колледже. Именно в этот период начинается социальная и профессиональная адаптация студентов, включающая в себя овладения профессиональными навыками, освоение ценностных ориентаций в рамках данной профессии, закладываются нравственные установки, направленные на соблюдение правил медицинской этики и деонтологии (гуманизм, профессионализм, уважение прав, свобод и достоинств пациента), развитие устойчивого положительного отношения к избранной профессии. Последовательно и целенаправленно развивали все структурные компоненты социальной активности студентов-медиков, воздействуя на выделенные показатели, но на первом этапе акцент делался на развитие эмоционально-ценностного компонента. В процессе специально организованной воспитательной деятельности преподавателей и студентов происходила постепенная трансформация интереса, как непосредственного побудителя внутренней активности личности, в устойчивую мотивацию, связанную с профессиональной направленностью. Будущих медицинских работников не только информировали о специфике будущей профессиональной деятельности, особенностях профессионального общения и поведения с различными возрастными и социальными категориями населения при оказании медико-социальной помощи, формах проявления социальной активности, знакомились с традициями колледжа, студенческим активом и волонтерским движением, но и учились транслировать знания, решать социальные проблемы. На этом этапе воспитательные мероприятия проводились совместно с педагогами, которые

стимулировали активность студентов посредством сотрудничества и сотворчества. Студенты в большей мере выполняли роль исполнителей.

Формирование позитивного имиджа выбранной медицинской профессии и профессионально важных качества будущих медицинских работников мы воспитывали, используя потенциал внутренней среды медицинского образовательного учреждения. Благополучно пройденный адаптационный период для студентов становится той основой, на которой в дальнейшем продолжают развиваться профессиональные интересы и профессиональная направленность, формироваться высшие моральные качества: чувство долга, гуманность, честность, добросовестность, тактичность, любви к людям и выбранной профессии.

Воспитательные мероприятия этого этапа были направлены на формирование профессиональной мотивации студентов, развитие интереса к выбранной профессии и социально-значимой деятельности, воспитание социально-значимых личностных черт личности будущего медицинского работника. На наш взгляд, чем больше информации студенты получают о выбранной профессии, тем больше вероятности, что они начнут создавать траекторию профессиональной карьеры, а это будет способствовать развитию их социальной активности, формированию профессиональной мотивации и социально-значимых ценностей. С целью формирования профессиональной мотивации у студентов-медиков были оформлены информационные стенды, на которых располагалась информация о профессии медицинского работника и требованиях, предъявляемых к ней, профессиональной образовательной программе, профессиональных достижениях бывших выпускников. Через проводимые мероприятия студенты знакомились с историей и традициями колледжа, особенностях профессионального общения, способах взаимодействия с населением при осуществлении социально-значимой деятельности, формах проявления активности, учились воспроизводить полученные знания через общение, решать социальные проблемы, используя полученные алгоритмы. На начальном этапе работы мы применяли внешние стимулы, играющие роль побудителей и регуляторов деятельности студентов. Первокурсников целенаправленно привлекали к обсуждению вопросов по планированию и организации воспитательных мероприятий колледжа. Это способствовало осознанию студентами необходимости проявления социальной активности, как нормы студенческой жизни, быстрому включению студентов в систему взаимоотношений в коллективе, успешной адаптации, формированию социально-значимых ценностей, милосердия и деонтологической культуры, развивало уверенность в себе и профессиональную мотивацию.

Второй этап (организационно-деятельностный) был направлен на развитие когнитивно-поведенческого компонента социальной активности студентов-медиков. Данный этап реализовывался в течение второго и третьего курса обучения и был направлен на освоение будущими специалистами сферы здравоохранения среднего звена приобретение и накопление опыта взаимодействия в профессиональной сфере через различные виды социально-значимой деятельности (познавательную, коммуникативную, проектную, трудовую, просветительскую).

Студентов привлекали к организации и проведению всех воспитательных мероприятий, проводимых в колледже. Волонтеры совместно со студентами обсуждали роль и вклад каждого студента — участника коллективного дела в социально-значимую деятельность с учетом их индивидуальных способностей и возможностей. Студенты самостоятельно разрабатывали план мероприятий, определяли наилучшие пути реализации задуманного, приемы и действия. Отличительной особенностью этого этапа являлось то, что отдельные части мероприятий студенты выполняли самостоятельно без помощи педагога. Сотрудничество с социальными партнерами и проведение совместных с работодателями научно-практических конференций способствовало эффективному развитию социальной активности будущих медицинских работников. Итогом этого этапа было формирование у студентов-медиков ценностных ориентаций, направленных на необходимость приобретения профессиональных знаний, повышение уровня коммуникативной и социальной компетентности, ответственности, интереса к общественно полезной деятельности.

Третий этап (рефлексивный) был нацелен на развитие рефлексивно-оценочного компонента социальной активности и охватывал студентов выпускных групп. Будущие медицинские работники не только самостоятельно принимали участие в различных видах социально-значимой деятельности, но и являлись инициаторами их проведения и активными участниками. Способны проводить рефлексию полученных результатов деятельности, для своевременного внесения коррективов в намеченный план действий. Это способствовало осмыслению приобретенного социального опыта и развитию мотивации к самосовершенствованию, построению профессиональной траектории будущих специалистов сферы здравоохранения в соответствии с потребностями современного общества.

Инициативность студентов имела социальную направленность, т.е. предполагала готовность сочувствовать, сопереживать, бескорыстную помощь людям, сопровождалась профессиональной ответственностью. Здесь активно проявляли себя волонтеры колледжа, которые являлись наставниками, помощниками первокурсников и передавали опыт организации и проведения социально-значимых мероприятий. Кроме того, на данном этапе реализации технологии развития социальной активности студентов, важную роль имело студенческое самоуправление, которое представляет собой общественное объединение студентов колледжа и является особой формой инициативной, самостоятельной, ответственной социально-значимой деятельности студентов, направленной на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодежи, полезной деятельности во благо общества. Студенческое самоуправление позволяет расширить кругозор будущего специалиста сферы здравоохранения и является неотъемлемой частью становления личности будущего специалиста, имеющего активную жизненную позицию, развитие ее социальной активности.

Выводы. Таким образом, эффективное развитие социальной активности будущих специалистов сферы здравоохранения происходит в процессе разнообразной, целенаправленной, созидательной, специальной организованной воспитательной работы с учетом специфики профессиональной подготовки. В результате сознательного включения студентов в различные виды социально-значимой деятельности, с учетом потребностей современного общества, происходит интериоризация социальных ценностей, формирование ценностных ориентаций и нравственных идеалов будущих медицинских работников. Проявляя себя в различных социальных ролях студенты-медики развивают социальную активность, усваивают определенную систему профессиональных знаний, умений, норм и ценностей, формируют необходимые социальные компетенции, повышают свою самооценку за счет достигнутых результатов, стремятся к саморазвитию.

Литература:

1. Газман, О.С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 213 с.
2. Караковский, В.А., Новикова, Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание...Воспитание. – М.: Новая школа, 1996. – 354 с.
3. Коджаспирова, Г.М., Коджаспиров, А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед.учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
4. Макаренко, А.С. Методика организации воспитательного процесса // Соч.: В 8 т. – М.: Педагогика, 1984. Т.1. – С. 267-329.
5. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / Под ред. Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 284 с.
6. Селевко, Г.К. Воспитательные технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 320 с.
7. Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина. – М., 1971. – С. 319.
8. Шуркова, Н.Е. Новое воспитание. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 128 с.

Педагогика

УДК: 371.398

кандидат медицинских наук, доцент **Бобкова Софья Ниязовна**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

педагог дополнительного образования **Бобков Герман Сергеевич**

Центр проектного творчества «Старт - ПРО» Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат медицинских наук, доцент **Зверева Марина Валентиновна**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается применение в учреждении дополнительного образования практико-ориентированных проектов на занятиях по биологии и экологии, направленных на формирование экологической компетентности учащихся. В работе обозначено значение метода проектов экологической направленности для повышения уровня внутренней мотивации к изучению предметов естественного цикла, уровня эмпатийных показателей нравственно-экологической отзывчивости школьников, развитие общеинтеллектуальных умений и навыков, сформированности знаний и умений по дисциплинам естественного цикла для личностного развития учащихся.

Ключевые слова: экологическая компетентность, практико-ориентированный проект, проектная деятельность.

Annotation. The article considers the application of practice-oriented projects in the biology and ecology classes aimed at the formation of environmental competence of students in the institution of additional education. The paper highlights the importance of the method of environmental projects to increase the level of internal motivation to study subjects of the natural cycle, the level of empathic indicators of moral and environmental responsiveness of students, the development of General intellectual skills, the formation of knowledge and skills in the disciplines of the natural cycle for the personal development of students.

Keywords: environmental competence, practice-oriented project, project activity.

Введение. Задача развития школьного образования заключается в обновлении его содержания, форм и технологий обучения и достижения на этой основе нового качества его результатов. Поскольку качество образования школьников неразрывно связано с формированием у них компетентностей по изучаемому предмету, то и экологическое образование напрямую зависит от компетентностного подхода, позволяющего сформировать у учащихся функциональную грамотность, которая, в свою очередь, позволит им применить на практике полученные знания, умения и навыки для решения возникающих экологических проблем. В работах ряда авторов для формирования экологической компетентности, она должна включать в себя несколько аспектов, таких, как «понятийный», «функциональный», «структурно-содержательный» и «типологический» [2, 5, 8, 9, 11]. По мнению авторов, такая модель может успешно реализовываться в процессе внеурочной деятельности в форме проектов, что и было осуществлено применением ими моделирования.

Экологическая компетентность, формируемая у учащихся в процессе освоения программы дополнительного образования, рассматривается как интегративное образование, включающее четыре компонента, составляющих экологическую культуру: эмоционально-ценностный, когнитивный, интегральный и деятельностный. В формировании экологической компетентности можно выделить три этапа: мотивационный, познавательный, деятельностный. Проектная методика не является чем-то новым в педагогике. Прошлый век, названный веком индустриализации, выявил потребность в нестандартно мыслящих людях, имеющих оригинальные подходы к решению проблем. Новое время предъявляло новые требования к методам обучения, так как старые не побуждали к самостоятельному мышлению. Необходимы были новые подходы к теории и практике в образовании и воспитании. Результатом проектной деятельности обучающихся всегда является конкретный продукт; как учащиеся, так и педагоги заинтересованы в получении данного продукта, т.е. в полной реализации проекта; ввиду большой заинтересованности, все участники ответственно относятся к своей роли в проекте и способны к самоорганизации; обязательное использование продукта проекта для практического применения; поскольку в процессе выполнения проекта для достижения конечного результата, обучающиеся овладевают новыми знаниями и практическими умениями, не всегда относящимися к тому предмету, в рамках изучения которого проводится данный проект, они приобретают знания и умения из смежных дисциплин, а, значит характер проектов становится междисциплинарным [3].

Дополнительное образование не подвержено ограничениям и требованиям, предъявляемым к общеобразовательной школе, а применение проектной технологии в нём позволяет успешно решать учебные и воспитательные задачи. Целью нашей работы явилось практическое применение в условиях дополнительного образования метода проектов в формировании экологической компетентности школьников.

Изложение основного материала статьи. Для достижения сформированности экологической компетентности у учеников средней школы мы воспользовались интерактивной моделью обучения, которая предполагает активное взаимодействие учащихся между собой. В процессе обучения были использованы интерактивные технологии, включающие лекции с проблемным изложением, уроки в форме дискуссии, работу в малых группах, использование средств мультимедиа, метод проектов. Выбор интерактивной модели обучения преследовал следующие целевые ориентации: активизация потребностей каждого учащегося к получению информации, её пониманию, способностью и желанием обмениваться новыми знаниями с другими, индивидуализация в процессе общения между педагогом и учеником, каждый школьник становится «субъектом обучения». Данная модель подразумевает коммуникативный методологический подход, сопровождение как вид управления учебно-воспитательным процессом, типом управления учебно-воспитательного процесса становится взаимообучение, а преобладающим методом является диалог с учеником.

Так как занятия биологией проходили в учреждении дополнительного образования, их можно было квалифицировать как внеурочную деятельность, в рамках которой использовался метод интерактивной модели обучения - метод проектов.

На базе Центра проектного творчества «Старт-ПРО» ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета осуществлялась дополнительная общеразвивающая программа «Занимательная биология», целью которой являлось воспитание экологической культуры и создание условий для удовлетворения познавательной и образовательной потребности учащихся в биологической деятельности. В рамках программы был осуществлен краткосрочный межпредметный практико-ориентированный проект «Я - экологический эксперт». В нём приняли участие учащиеся 5-6 классов (86 детей) 2 общеобразовательных школ г. Москвы. Количество учеников 5 и 6 классов, участвующих в проектных исследованиях, было поровну: 43 ученика 5 класса и столько же учились в 6 классе. Было создано 7 исследовательских групп, в каждую из которых входило от 11 до 14 школьников. Для посещения курса «Занимательная биология» в Центре проектного творчества «Старт-ПРО» педагогами по биологии общеобразовательных школ отбирались дети, проявившие интерес к предмету «Биология». Среди участников проектов были также дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, пожелавшие посещать дополнительные занятия. Таких детей из общего числа было 18 человек (в основном, с заболеваниями органов зрения).

Виды деятельности по проекту: лекции; дискуссии; выполнение опытов; проведение исследовательских работ.

Осуществлялся он в течение пяти занятий: 2 лекции («Городская среда и растения», «Методы исследования в биологии») и 3 практических занятия (1 занятие – «Индикаторы природы», 2 занятие - «Типы воды», 3 занятие – «Типы почвы»). Проблема проекта: растения не всегда хорошо растут и от чего это зависит. Целью проекта было выяснить начальные кислотно-щелочные показатели среды. Для достижения цели школьникам нужно было научиться определять кислотно-щелочной состав почвы, воды, растений и прогнозировать оптимальные условия для роста растений.

Участниками каждой из проектных групп был разработан план, с помощью которого они должны были достигнуть цели. В этот план они включили такие пункты, как изучение теоретического материала по проблеме исследования, обучение пользованию химической посудой и реактивами, получение растворов и экстрактов, определение кислотно-щелочного состава в исследуемых средах.

Итогом данного межпредметного проекта являлась возможность применить полученные знания в области биологии, экологии, химии для практической деятельности.

На констатирующем этапе исследования все дети прошли «Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ) [1]. У всех участников проекта в начале и конце эксперимента была проведена диагностика поликоммуникативной эмпатии по методу И.М. Юсупова [4, 12], уровня внутренней учебной мотивации к изучению предмета биология [6]. На протяжении всей проектной деятельности школьников сопровождали их педагоги. Им было предложено оценить у своих подопечных универсальные учебные действия (УУД) по преподаваемому ими предмету «Биология» в начале и в конце участия детей в проектах. Для диагностики познавательных, регулятивных и коммуникативных умений и навыков учителя заполнили опросные листы по каждому из навыков на детей своей группы. Данное экспертное тестирование проводилось в соответствии с рекомендациями Кругловой Н.Ф. [7].

При оценке результатов «Группового интеллектуального теста» ни в одной из групп не оказалось детей с низким уровнем умственного развития. Несколько детей (6 человек) набрали количество баллов, соответствующее нижней границе нормального умственного развития. С высоким уровнем умственного развития больше оказалось учеников 5 класса, с преобладанием девочек.

При первоначальной оценке эмпатийных показателей нравственно-экологической отзывчивости школьников не было выявлено детей с низким уровнем эмпатии. У 6% учеников - очень высокий уровень эмпатии; у 23% - высокий уровень эмпатии и у 71% - нормальный уровень эмпатии. На формирующем этапе исследования количество детей из общего числа (86 человек) с очень высоким уровнем эмпатии увеличилось на 5%; высоким уровнем эмпатии - на 11% и нормальным уровнем эмпатии уменьшилось на 16%. Полученные результаты тестирования могут быть связаны с тем, что часть учеников уже была мотивирована, о чем свидетельствует их тестирование мотивации к изучению предмета биология. Так, на констатирующем этапе эксперимента у 44% учащихся 5 классов был определен высокий уровень внутренней учебной мотивации к изучению предмета биология. Возможно, это было связано с тем, что они только начали изучать этот предмет. Дети с низким уровнем внутренней мотивации посещали дополнительные занятия, в основном, по рекомендации родителей. На формирующем этапе эксперимента количество школьников 5 классов с высоким уровнем внутренней мотивации увеличилось на 21%, 6 классов - на 16%. Отмечалось уменьшение количества детей со средним и низким уровнем мотивации. Большой интерес был проявлен со стороны пятиклассников. На протяжении всей проектной деятельности школьников сопровождали их педагоги. Им

было предложено оценить у своих подопечных универсальные учебные действия (УУД) по преподаваемому ими предмету «Биология» в начале и в конце участия детей в проекте.

На констатирующем этапе исследования статус большинства учащихся по всем шкалам соответствовал показателям «средней группы», т.е. большинство детей при освоении учебного материала или другой информации, его интеллектуальной обработке нуждались в дополнительных пояснениях и организующей помощи со стороны педагога. Ни одна из групп не была оценена как «слабая группа». Однако, при оценке «Коммуникативных УДД» более 25% детей из общего числа (86 человек) были отнесены к слабой группе. Они были не способны к взаимодействию с окружающими, не учитывали «статус собеседника» и, как следствие этого, не удерживали «социальную дистанцию» при общении с взрослыми и сверстниками, а также не были корректны при возражении оппоненту.

На формирующем этапе исследования при тестировании «Обще интеллектуальных умений и навыков», лучший достоверный результат по развитию познавательных и регулятивных УУД был достигнут в группе, в которой находилось больше всего детей с высоким уровнем умственного развития (4 человека), оказывающие помощь остальным членам команды в выборе алгоритма работы и находившие оригинальные и рациональные способы достижения результата. Наибольшее достоверное увеличение развития коммуникативных УУД отмечено у детей той команды, в которой преобладали ученики, не подчиняющиеся решению группы, игнорирующие социальную дистанцию при общении с одноклассниками и взрослыми. Работа в команде способствовала развитию коммуникативных способностей и позволила увеличить результат по этой категории УУД. У детей всех исследовательских групп отмечалось достоверное повышение всех УУД, в среднем, на 18 – 23%.

При первоначальной оценке знаний по ранее пройденному материалу по биологии в рамках общеобразовательной школы результаты тестирования участников проектов всех 7 групп показали, что на вопросы первого и второго уровня сложности правильно ответили от 50 до 70% учеников. Это свидетельствовало о том, что школьники хорошо ориентировались в пройденном материале. Затруднения вызвали задания 3 и 4 уровней. При повторном тестировании знаний по биологии участников проектов всех 7 групп, было выявлено, что количество детей, давших правильные ответы на вопросы первого уровня сложности, в среднем, увеличилось на 10%; второго уровня сложности – на 12,5%, третьего уровня на 10,5% и четвертого уровня – на 2,5%.

В целом, все участники данного проекта были мотивированы к изучению предметов естественного цикла.

Выводы:

1. Реализация компетентного подхода в экологическом и биологическом образовании зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается школьник. Экологическая компетенция самостоятельно переносит и применяет универсальные учебные действия, сформированные на уроках окружающего мира и во внеучебной экологической деятельности.

2. Дополнительное образование детей не просто элемент или структурная часть существующей системы общего образования, а оно является самостоятельным, значимым источником образования, способствует его самоопределению и помогает ребенку достичь «ключевых компетентностей» в различных сферах. На современном этапе развития образования проектная методика является неотъемлемой частью современного образовательного процесса, в том числе при изучении дисциплин эколого-биологической направленности.

Литература:

1. Акимова, М.К., Козлова В.Т. Диагностика умственного развития детей // М., Сер. Детскому психологу. – 2006. – 240 с.

2. Бобкова, С.Н., Бобков, Г.С. Метод проектов в преподавании естественнонаучных дисциплин в учреждениях дополнительного образования» [Текст] // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч. 2. – С. 34-38.

3. Бутакова, М.В., Лопичева, О.Г. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в программах дополнительного образования эколого-биологической направленности / Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика» / Сборник статей международной научно-практической конференции (14-17 ноября 2017 г.). Выпуск 15 (2), Санкт-Петербург / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2017. – С. 53-55.

4. Диагностика уровня поликоммуникативной эмпатии (И.М.Юсупов) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. - 2002. - С. 153-156.

5. Добрецова, Н.В. О перспективах развития дополнительного экологического образования детей в современных социокультурных условиях / Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика» / Сборник статей международной научно-практической конференции (21-24 ноября 2016 г.). Выпуск 15, Санкт-Петербург / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2016. – С. 56-59.

6. Дубовицкая, Т.Н. Методика диагностики направленности учебной мотивации // М.: Психологическая наука и образование. - 2002. - № 2. – С. 42-45.

7. Круглова Н.Ф., Панов В.И. Регуляторно-когнитивная структура учебной деятельности и школьная неуспешность // Прикладная психология. — 2001. - №5. - С. 40-50.

8. Кулебакина, Е.В., Харитонова, Н.В. Организация проектной работы во внеурочной экологической деятельности обучающихся / Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика» / Сборник статей международной научно-практической конференции (14-17 ноября 2017 г.). Выпуск 15 (2), Санкт-Петербург / под ред. проф. Н.Д. Андреевой. – СПб.: «Свое издательство», 2017. – С. 96-99.

9. Литвинова, О.А. Формирование основ экологической компетентности младших школьников во внеурочной деятельности [Текст] / О.А. Литвинова, Е.Е. Морозова. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 2014. – 256 с.

10. Матвеева, А.В. Формирование экологической компетентности учащихся средствами проектной технологии [Текст] // Вестник Мининского университета - Н. Новгород., 2015. - № 2 (10). - С. 19-20.

11. Морозова, Е.Е. Модель формирования экологической компетентности младших школьников во внеурочной деятельности [Текст] / Е.Е. Морозова, О.А. Литвинова // Экономика образования. - 2015. - № 1. – С. 115-118.

12. Николаева, Е.И., Стрекосова, В.С., Зиновьева, И.И. Связь успеваемости с психологическими характеристиками учеников 4-7 классов (лонгитюдное исследование) // Российский гуманитарный журнал. 2017. Том 6. №5. С. 404-408.

Педагогика

УДК: 376(045)

кандидат педагогических наук, доцент **Бобкова Ольга Валерьевна**

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

ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ ВУЗА

Аннотация. В статье анализируются результаты исследования навыков самоорганизации у студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья и инвалидность. Автором рассматривается влияние уровня развития навыков самоорганизации на успешность адаптации студентов данной категории в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: студенты с ограниченными возможностями здоровья, студенты-инвалиды, самоорганизация, навыки, особенности, инклюзивное образование.

Annotation. The article analyzes the results of a study of self-organization skills in students with special health needs and disability. The author considers the influence of the level of development of self-organization skills on the successful adaptation of students of this category in the educational environment of the university.

Keywords: students with special health needs, students with disabilities, self-organization, skills, features, inclusive education.

«Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Научно-методическое обеспечение организации самостоятельной работы студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в условиях инклюзивной практики вуза»»

Введение. В числе актуальных проблем, решаемых современным российским образованием, одной из важнейших и наиболее сложных является обеспечение доступности всех его уровней для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) и инвалидностью. Сложившаяся в последние десятилетия инклюзивная практика школьного обучения и психолого-педагогического сопровождения учащихся данной категории в учебно-воспитательном процессе еще не получила достаточного продолжения на уровне профессионального образования.

Получение профессионального образования обеспечивает лицам с ОВЗ и инвалидностью условия для успешной социализации, максимальной самореализации, способствует повышению их социального статуса и защищенности. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. гарантирует обучающимся с особыми образовательными потребностями право на получение специальных условий образования на всех уровнях и в любой, выбранной ими образовательной организации. Вместе с тем, практическая реализация данного права требует разрешения ряда противоречий между: во-первых, необходимостью удовлетворения особых образовательных потребностей указанных категорий обучающихся и отсутствием в значительной части сузузов и вузов необходимой для этого системы организационных, психолого-педагогических и других условий; во-вторых, потребности в специальных, готовых к реализации инклюзивного образования и комплексного сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью и отсутствием необходимого уровня профессиональной подготовки педагогов к решению соответствующих задач.

Разрешение данных противоречий возможно с учетом результатов анализа современных исследований (О.К. Агавеляна, В.З. Кантора, Е.А. Мартыновой, М.И. Никитиной, А.Г. Станевского и др.) в области инклюзивного образования лиц с ОВЗ и инвалидностью, опыта инклюзивного обучения, посредством совершенствования и модернизации системы образования.

Имеющийся в нашей стране локальный опыт обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью определенных нозологических групп (с нарушением слуха, с нарушением зрения и т.д.) в вузах и сузузах (А.Г. Станевский) является основой для становления инклюзивной практики в системе профессиональной подготовки. В то же время большинство организаций профессионального образования сталкиваются с необходимостью создания специальных условий и системы психолого-педагогического сопровождения для небольшого числа лиц с ОВЗ, имеющих разнородные проблемы в развитии, что не позволяет использовать данный опыт в полной мере. Потребность в организации инклюзивного обучения таких студентов в обычных академических группах обуславливает необходимость вооружения каждого преподавателя знаниями об общих и специфических особенностях их психофизического развития, а также о факторах и условиях, влияющих на успешность их социализации и адаптации к образовательному процессу. Особое значение эта проблема приобретает в свете нарастающей потребности лиц данной категории в получении профессиональной подготовки в вузе.

Изложение основного материала статьи. Исследователями, занимающимися изучением проблем инклюзивного образования лиц с ОВЗ и инвалидностью (И.В. Абрамовой, Г.А. Винокуровой, Е.В. Золотковой, Н.В. Клишко, М.А. Лаврентьевой, Е.А. Мартыновой, Н.Г. Минаевой, Д.Ф. Романенковой,

Н.А. Романович, Н.В. Рябовой и др.), выделяются внешние и внутренние факторы, влияющие на успешность социализации и успешной адаптации в образовательном пространстве вуза студентов данной категории.

К числу внешних факторов влияния исследователи И.В. Абрамова, Н. Г. Минаева относят воздействие семьи, друзей, среды образовательной организации и т.д. ученые [1, 12].

По мнению М.А. Лаврентьевой, Е.В. Золотковой, Г.А. Винокуровой, поддержка окружающих, внимательное и уважительное отношение с их стороны, понимание проблем, с которыми сталкивается обучающийся с ОВЗ в новой для него образовательной среде вуза, во многом определяет его положительный эмоциональный настрой, готовность преодолевать трудности, уверенность в собственных возможностях [10].

Влияние внутренних факторов – возрастных и индивидуальных особенностей личности – является, по мнению Н.В. Клишко, не менее значимым. Особенности их воздействия на характер социализации и успешность обучения студентов с особыми образовательными потребностями определяются спецификой проблем со здоровьем и индивидуальными ограничениями жизнедеятельности, влияющими на развитие личности конкретного обучающегося. В числе таких факторов одним из важнейших считается способность обучающихся к самоорганизации [9].

Психолого-педагогические основы формирования самоорганизации личности раскрыты в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Бодалева, Л.И. Божович и других ученых. Свою актуальность данная проблема сохраняет и в наше время (В.И. Андреев, М.И. Дьяченко, А.Д. Ишкова, Л.А. Кандыбович, Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович и др.).

В настоящее время исследователями даются разные определения понятия «самоорганизация», каждое из которых раскрывает преимущественно один из аспектов этого сложного процесса.

В.И. Андреев под самоорганизацией подразумевает умение работать над собой, планировать свое время и работу, быстро принимать решения и выполнять их, экономно тратить силы и средства, а также занимать активную позицию в системе социальных взаимоотношений [4].

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович определяют самоорганизацию как «интегральную совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенную в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемую в упорядоченности деятельности и поведения». Авторы считают уровень ее развития показателем личностной зрелости обучающегося [7, с. 17].

С точки зрения Н.В. Клишко, самоорганизация в профессиональной деятельности представляет собой способность личности, выражающуюся в умении использовать собственные интеллектуальные и эмоционально-волевые черты для решения профессионально значимых задач [9].

А.Д. Ишков выделяет следующие компоненты процесса самоорганизации: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль и коррекция [8].

Как указывают Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович, на этапе профессионального образования для студентов с ОВЗ и инвалидностью самоорганизация особенно важна, так как является основой для формирования компетенций, связанных с умением решать проблемы, возникающие в учебной и профессиональной деятельности, принимать решения самостоятельно, эффективно взаимодействовать с преподавателями, другими студентами [11].

В 2017-2018 учебном году нами было проведено исследование уровня развития самоорганизации студентов с особыми образовательными потребностями, обучающихся на 1-2 курсах педагогического вуза. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» г. Саранска Республики Мордовия. В нем принимали участие 11 студентов, имеющих ОВЗ и инвалидность различных нозологических групп. Небольшое количество испытуемых обусловлено тем, что общее число обучающихся данной категории в вузе невелико, поэтому работа с ними носит индивидуальный характер.

Нами было сделано предположение о том, что проблемы, возникающие у значительной части студентов указанной категории на начальном этапе обучения, в значительной степени обусловлены недостаточным уровнем самоорганизации. Для выявления ее индивидуальных особенностей у студентов в ходе эксперимента нами был использован опросник «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС-39) А.Д. Ишкова [8, с. 153].

Опросник включает 6 частных шкал, отражающих уровень развития личностных компонентов самоорганизации (волевые усилия) и 5 функциональных компонентов (целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция). В соответствии с инструкцией студентам необходимо выразить степень своего согласия с рядом утверждений в диапазоне от «не согласен полностью» (-3 балла по шкале) до «полностью согласен» (3 балла по шкале).

Количественные результаты исследования приведены нами в таблице 1.

Таблица 1

Количественные результаты изучения особенностей самоорганизации студентов 1–2 курсов с ОВЗ и инвалидностью, в %

Шкала	Уровень развития					
	высокий		средний		низкий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Целеполагание	4	36,4	7	63,6	-	-
Анализ ситуации	2	18,2	7	63,6	2	18,2
Планирование	2	18,2	6	54,5	3	27,3
Самоконтроль	5	45,5	6	54,5	-	-
Коррекция	2	18,2	8	72,7	1	9,1
Волевые усилия	2	18,2	7	63,6	2	18,2
Уровень самоорганизации	3	27,3	7	63,6	1	9,1

Анализ данных, полученных по шкале «Целеполагание», показал, что у большинства испытуемых в достаточной степени сформированы навыки принятия и удержания цели. Участники эксперимента оценивали

проявления собственных возможностей по данному показателю высоко (36,4%) или относили их к среднему уровню (63,6%). При этом ни один из опрошенных не выбирал варианты ответов, соответствующие низкому уровню сформированности соответствующих навыков. Их высказывания в ходе обследования свидетельствовали о том, что они достаточно ясно осознают, как главную, перспективную цель своего обучения в вузе (например, *«получить профессию...»*, *«стать самостоятельным..., работать»*), так и ближайшие, актуальные цели (например, *«хорошо сдать экзамены...»*, *«привыкнуть к новым занятиям...»*, *«найти друзей в группе...»*).

Вместе с тем, результаты, полученные по шкале «Анализ ситуации» позволяют сделать вывод о том, что студенты 1-2 курса с ОВЗ и инвалидностью испытывают затруднения при самостоятельном установлении и анализе препятствий, которые встречаются им в процессе реализации поставленной цели, а также при определении условий, которые необходимы для ее достижения. Оценивая собственный уровень владения навыками выявления и анализа обстоятельств, существенных для достижения поставленной цели, обучающиеся с особыми образовательными потребностями испытывали больше сомнений. Характеристики, которыми они оценивали свои действия, в большинстве случаев демонстрировали средний (63,6%) и низкий (18,2%) уровень владения указанными навыками. Высокие показатели проявления сформированности соответствующих качеств отмечались у меньшего (в сравнении с результатами по первой шкале) числа студентов (18,2% в сравнении с 36,4% соответственно). Недостаточную уверенность студентов и слабое владение ими навыками выявления и анализа обстоятельств подтверждали собственные высказывания испытуемых (например, *«трудно пока учиться, ... особенно некоторые предметы, не знаю почему...»* или *«не знаю, как лучше готовиться к занятиям...»*).

Особенно сложным для студентов с ОВЗ и инвалидностью является планирование действий, направленных на достижение цели. Результаты по шкале «Планирование» соотносятся с предыдущими показателями. Трудности, возникающие при анализе условий деятельности, отражаются на способности обучающихся к ее планированию. Четко выстроить последовательность своих действий способны лишь 18,2% опрошенных. В то же время большинство студентов демонстрируют средние (54,5%) и низкие (27,3%) показатели владения соответствующими навыками. Следует отметить, что по этой шкале было отмечено самое большое число испытуемых с низкими показателями.

Обучающиеся с особыми образовательными потребностями продемонстрировали достаточно сформированные навыки контроля и оценки собственных действий, психических процессов и состояний. Анализ результатов, полученных по шкале «Самоконтроль», высказывания испытуемых показали, что они осознают значение своих действий, их необходимость или последствия. Также отчетливо ими определяются характеристики собственного психического состояния (например, *«я быстро устаю, когда выполняю задания...»*, *«мне трудно заставить себя заниматься самостоятельно..., иногда не выполняю задания, но понимаю, что это плохо...»*). Нами не были выявлены обучающиеся, испытывающие выраженные затруднения контроля и оценки собственных действий, имеющие низкие показатели по данной шкале. Вместе с тем было отмечено, что специфические особенности психического и физического состояния студентов рассматриваемой категории, обусловленные наличием текущих заболеваний или патологиями развития, не всегда позволяют им реализовывать навыки самоконтроля достаточно длительно и на требуемом уровне.

Показатели по шкале «Коррекция» отражают уровень развития навыков коррекции испытуемыми своих целей, способов и направленности анализа существенных обстоятельств, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом. Анализ полученных результатов продемонстрировал недостаточный уровень сформированности соответствующих навыков. Так, только 18,2% испытуемых могут самостоятельно осуществить коррекцию своих целей при недостаточно четкой их первоначальной постановке или при изменении условий деятельности, могут изменять способы их достижения, планы действий и критерии оценки. Преимущественно для студентов младших курсов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью характерен средний (72,7%) уровень показателей. Число испытуемых с очень низкими показателями незначительно (9,1%), но их присутствие в группе испытуемых свидетельствует о наличии обучающихся, испытывающих значительные затруднения в овладении навыками самостоятельной корректировки действий, что может значительно осложнить освоение ими необходимых профессиональных компетенций.

Результаты, полученные по данной шкале, вполне согласуются с данными, характеризующими средний уровень навыков студентов в области анализа условий и планирования собственных действий. Вместе с тем, достаточно высокие показатели самоконтроля при затруднениях в самостоятельной корректировке своих действий, является одной из часто отмечаемых черт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Это утверждение также подтверждается показателями по шкале «Волевые усилия».

Данные опроса по шкале «Волевые усилия» показывают, что к числу студентов, вполне успешно регулирующих собственные действия, способных проявить значительные волевые качества для преодоления возникающих на пути к поставленной цели препятствий, могут быть отнесены лишь двое испытуемых (18,2%). Они активно мобилизуют свои физические и психические силы, концентрируют свое внимание на выполняемых действиях. Основная же группа опрошиваемых продемонстрировала средний (63,6%) и низкий (18,2%) уровень развития волевых качеств, что свидетельствует о недостаточной активности в преодолении возникающих на пути к поставленной цели препятствий.

Результаты по шкале «Уровень самоорганизации», отражают общий уровень развития навыков организации процесса собственной деятельности первокурсниками и второкурсниками, имеющими ОВЗ и инвалидность. В процессе анализа данных нами было отмечено, что в группе испытуемых присутствуют как обучающиеся с достаточно высоким (27,3%) так с низким уровнем самоорганизации (9,1%). При этом их количество относительно невелико в сравнении с группой студентов, демонстрирующих средние показатели (63,6%).

По результатам исследования нами был сделан вывод о том, что большинство студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью имеют средний уровень самоорганизации, то есть они способны организовывать процессы собственной деятельности и поведения, однако недостаточно высокий уровень сформированности навыков по таким шкалам как «Анализ ситуации», «Планирование», «Коррекция» и «Волевые усилия», свидетельствует о том, что студенты не в полной мере анализируют существующие условия учебной деятельности, испытывают определенные затруднения при выстраивании и

последовательной реализации плана действий, оценке полученного результата и использовании ее в качестве основы для коррекции процесса деятельности. Им также свойственно недостаточно активное и настойчивое проявление волевых усилий для достижения поставленной цели.

Представленные результаты соотносятся с характеристиками данных студентов, полученными в процессе бесед с преподавателями. По их наблюдениям, навыки самоорганизации большинства обучающихся рассматриваемой категории испытуемых также могут быть определены как средние или ниже среднего уровня. В процессе занятий и, особенно, самостоятельной работы у них часто возникают трудности с постановкой целей, принятием решений по их реализации, а также корректировкой способов деятельности при изменении ее условий. Подобные характеристики процесса самоорганизации, на начальном этапе обучения негативно влияют на успеваемость студентов и успешность формирования у них профессиональных компетенций.

Выводы. Таким образом, наше предположение о том, что проблемы, возникающие у значительной части студентов указанной категории на начальном этапе обучения, в значительной степени обусловлены недостаточным уровнем их самоорганизации было подтверждено в ходе исследования. Процесс формирования у них профессиональных компетенций в значительной мере зависит от специфики их личностного социального опыта и характера ограничения физических возможностей. Соответственно, образовательная среда вуза должна быть целенаправленно организована таким образом, чтобы она способствовала развитию у студентов данной категории потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии и соответствующих навыков. Важнейшим условием реализации этого требования является разработка специальных адаптационных дисциплин для студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, с учетом особенностей их психофизического развития, обеспечивающих коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию.

Литература:

1. Абрамов, И.В. Подготовка студентов педагогического вуза к тьюторскому сопровождению детей в условиях инклюзивной практики / И.В. Абрамова, Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28). – С. 107-112.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Агавелян, Р.О. Психологическое сопровождение интегрированного обучения инвалидов в университете / Р.О. Агавелян, О.К. Агавелян, Е.А. Мартынова [и др.]. – Челябинск: ЧелГУ, 2002. – 231 с.
4. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – С. 431-588.
5. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
6. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И. Божович / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
7. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Тесей, 2003. – 352 с.
8. Ишков, А.Д. Применение опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» в психолого-педагогических исследованиях / А.Д. Ишков // Казанская наука. – 2014. – № 8. – С. 152-154.
9. Клишко, Н.В. Самоорганизация как фактор социализации студентов с ОВЗ / Н.В. Клишко // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции, Ялта, 18-20 мая 2017 г. – С. 135-137.
10. Лаврентьева, М.А. Готовность студентов-дефектологов к тьюторскому сопровождению первокурсников с ограниченными возможностями здоровья / М.А. Лаврентьева, Е.В. Золоткова, Г.А. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2018 – Том 9, № 2 – С. 57-63.
11. Мартынова, Е.А. Формирование способности к самоорганизации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в процессе обучения по индивидуальному учебному плану в профессиональных образовательных организациях / Е.А. Мартынова, Д.Ф. Романенкова, Н.А. Романович // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26960> (дата обращения: 11.02.2018)
12. Минаева, Н.Г. Формирование готовности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к решению проблем их образования / Н.Г. Минаева // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 1 (17). – С. 57-61.
11. Станевский, А.Г. Модель инновационного образования инвалидов, интегрированного с социальной политикой / А.Г. Станевский // Интегрированное профессиональное образование инвалидов по слуху в МГТУ им. Н.Э. Баумана. – М.: Изд-во МГТУ, 2000. – С. 15-23.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна

Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);

магистрант Педагогического института Бортник Николай Романович

Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности межпредметной интеграции на уроках технологии.

Ключевые слова: обучение, уроки технологии, межпредметная интеграция.

Annotation. This article discusses the features of intersubject integration in technology lessons.

Keywords: training, technology lessons, intersubject integration.

Введение. Интеграция – это процесс сближения и связи отдельных по сути наук. Этот процесс, обнажая смежные грани в познании природы и общества, техники и человека, его труда, культуры и искусства,

вызывает неразрывно связанный с ним процесс интеграции научного знания. Как отмечают многие исследователи, высшим уровнем интеграции является межпредметная связь.

Технология - интегративная образовательная область, синтезирующая научные знания из разных разделов математики, информатики, физики, химии, биологии и т.п., а также эмпирический материал, раскрывающий возможности применения полученных знаний в различных сферах деятельности человека.

Специфика в сельских школах состоит в том, что там обучается малое количество обучающихся. И из этого следует, что один учитель вынужден проводить интегрированные уроки.

А также, в некоторых малокомплектных школах учитель вынужден проводить занятия в одном помещении для учеников различных классов, когда при традиционных методах обучения невозможно добиться необходимого результата.

Интегрированные формы урока можно рассматривать как одну из форм активного обучения. Это – попытка повышения эффективности обучения, возможности свести воедино и осуществить на практике все принципы обучения с использованием различных средств и методов обучения.

Изложение основного материала статьи. Основой для интеграции является теория интеграции, которая в современной дидактике уделяется все больше и больше внимания. И эта проблема заинтересовала педагогов еще в далеком прошлом.

Опыт исследования по проведению школьных интегрированных уроков показывает, что сперва нужно интегрировать учебный материал по предметам, а затем только технологию обучения. На практике путь к межпредметной интеграции на уроке начинают с использования межпредметных заданий, межпредметного состава нового учебного материала, интегративных форм контроля. И только потом приступают к проведению урока. Следовательно, подготовка к уроку, построенному на материале знаний смежных дисциплин, начинается с изучения программ по предметам и определением взаимосвязей учебных тем. Это позволяет изучать учебный материал смежных предметов, подготовить учебники и наглядные пособия из других курсов, предложить учащимся домашние задания на повторение опорных знаний по взаимосвязанным предметам, получить необходимые консультации учителей – предметников.

Проводить такие уроки могут совместно учителя интегрируемых предметов или один учитель, обладающий знаниями по этим дисциплинам.

По типу такой урок может быть как: урок изучения нового; урок совершенствования знаний и формирование умений; повторительно-обобщающий; контрольно-проверочный.

Из педагогики, знаем, что к интегрированному уроку предъявляются определенные дидактические требования. Например, урок должен иметь четко сформулированную задачу, для решения которой необходимо привлечение знаний из других предметов. И на таком уроке нужно обеспечить активность и интерес учащихся по применению знаний из других предметов. Для этого сперва нужно провести беседу, чтобы выявить у обучающихся знания из других предметов. На таких уроках нужно создавать проблемные ситуации, ставить проблемные вопросы, которые требуют знания из смежных предметов. Также накануне необходимо дать предварительные домашние задания для подготовки к интегрированному уроку.

Одной из ситуаций, актуализирующих реализацию межпредметных связей, является организация деятельности обучающихся по решению познавательных задач, в ходе которых устанавливаются тесные связи между знаниями и умениями из разных учебных дисциплин.

Важным элементом интегрированных уроков является использование наглядных средств обучения из разных предметов, например, с курса биологии можно применить набор гербария растений, произрастающих в данном регионе растений, чучела мелких животных и птиц, обитающих в данной местности, метеорологические приборы из курса географии и многое другое.

Использование таких наглядных средств обеспечит формирование у обучающихся мысли о том, что школьные предметы в жизни находятся в непрерывной связи. На наш взгляд, именно в этом и заключается самая важная функция обучения.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Ожунская средняя школа» Чурапчинского улуса (района) Республики Саха (Якутия). Данное общеобразовательное учреждение находится в 12 километрах от центра улуса (района), в школе обучается 180 учащихся.

В последние годы, данное образовательное учреждение работает по 2 профильным направлениям: информационно-технологическом и оборонно-спортивном. В школе функционирует военно-патриотический клуб «Альфа». Основными предметами клуба «Альфа» являются предметы оборонно-спортивного направления.

В ходе нашего исследования были проведены интегрированные уроки и урок-экскурсия, проектный урок. Уроки технологии интегрировали с предметом «Природоведение», «География», «Биология» и «Культура народов Якутии». Например, провели интегрированные уроки на темы: «Животный мир нашего района», «Моделирование изделий из древесины», «Природные материалы», «Они не должны исчезнуть», «Национальные изделия и украшения».

Интегрированный урок технологии и природоведения на тему «Животный мир нашего района».

Учитель природоведения рассказал о видах животных, обитаемых в Чурапчинском районе Республики Саха (Якутия), при каких условиях они обитают, где распространены. Был задействован и региональный компонент урока. Учитель демонстрировал слайды «Животные Якутии», «Животные Чурапчинского района». Учащиеся отвечали на вопросы викторины «Знаем ли мы зверей?». Затем, учитель технологии рассказал о древесине как о природном конструкционном материале. Показал слайды «Применение древесины в хозяйстве и в быту», «Виды игрушек из дерева». Затем учащиеся выполняли практическую часть урока.

Интегрированный урок технологии и географии на тему «Моделирование изделий из древесины».

Учитель географии ознакомил учащихся с методами украшения деревянных изделий, украшения изделий выжиганием. Рассказал о сущности данного способа отделки. Учитель технологии подробно ознакомил с инструментами и приспособлениями, используемыми при выжигании. Затем приступили к практической части урока.

Также нами был проведен урок-экскурсия на тему «Природные материалы». Экскурсия была проведена весной, когда природа «просыпалась». Учитель ознакомил учащихся с «Правилами поведения на природе». Мы ознакомились с растительностью нашей природы, собрали природный материал (бересту со сваленных

берез, различные корни, сучки, ветки, прутья тальника, березовую чагу). Из собранных природных материалов учащиеся сделали фигурки животных и выступили с рассказами о них.

Интегрированный урок на тему: «Они не должны исчезнуть».

5 класс. Технология. Раздел «Технология обработки конструкционных материалов» по программе В.Д. Симоненко.

5 класс. Природоведение. Тема «Жизнь под угрозой» по программе Н.И. Сонина.

Цель: обеспечить усвоение учащимися знаний о животных родного края.

Оборудование: плакаты и рисунки детей, картины, открытки, фигуры с изображением животных, находящихся под угрозой исчезновения, слайды, таблицы.

Тип урока: интегрированный.

Урок ведут учитель природоведения и учитель технологии.

Ход урока:

Теоретическая часть. На уроке проводится обсуждение и защита работ учащихся. Учащиеся выступают по следующему порядку:

1. Какие животные, обитающие в нашем регионе включены в «Красную книгу»;
2. Характеристика животных, которых необходимо охранять;
3. Характеристика среды, в которой живут эти животные;
4. Почему надо охранять среду обитания животных?;
5. От кого надо охранять животных?;
6. Пути сохранения и способы защиты животных.

Практическая часть проводится в виде защиты творческих проектов. Класс необходимо разделить на несколько групп. Каждая группа выбирает один вид охраняемого животного. И поэтапно выполняет творческий проект. При выполнении творческого проекта, учителю необходимо следить за тем, чтоб обучающиеся строго придерживались правил выполнения творческих проектов. При защите творческих проектов для оценивания, в комиссию можно пригласить специалистов из Управления охраны природы, кадровых охотников и местных рыбаков.

Интеграция школьных предметов «Технология» и «Культура народов Якутии» проводится в виде урока-экскурсии. Данный тип урока проводится на базе краеведческого музея.

Класс по желанию учеников делится на группы, названия им придумывают сами обучающиеся. Предварительно, за несколько уроков всем группам дается одинаковое задание: изучить историю создания какого-либо национального изделия или национального украшения. При изучении истории создания этих изделий и украшений, ребята могут пообщаться со старожилами села, покопаться в своих амбарах, в которых, возможно, они могут найти такие же старинные национальные изделия и украшения.

У нашего народа принято, передавать старинные украшения, в особенности, женские национальные украшения передавать из поколения в поколение. Так что почти в каждой якутской семье хранятся такие национальные украшения. Кроме этого, в местном краеведческом музее хранятся различные национальные изделия и украшения.

Во время урока-экскурсии учащиеся знакомятся наяву с национальными изделиями и украшениями. После посещения музея, группы должны сделать презентацию в виде слайдов. А также рекомендуется использовать различные виды наглядности: видеofilm, рассказы, сказания и многое другое.

Для оценивания работы групп можно создать комиссию. И для повышения статуса мероприятия, в данную комиссию можно пригласить старожилы села, которые воочию знали мастеров, изготовивших эти изделия.

Выводы. Таким образом, нами выявлены особенности и разработаны системы интегрированных уроков по технологии в сельской школе. В ходе нашего исследования были проведены интегрированные уроки и урок-экскурсия, проектный урок. Уроки технологии интегрировали с предметом «Природоведение», «География», «Биология» и «Культура народов Якутии». Например, провели интегрированные уроки на темы: «Животный мир нашего района», «Моделирование изделий из древесины», «Природные материалы», «Они не должны исчезнуть», «Национальные изделия и украшения».

Для достижения цели нами были проанализированы научная и учебно-методическая литература по проблеме исследования, раскрыты особенности образовательного процессов в сельских условиях.

Интегрированные уроки могут применяться практически по всем школьным предметам. Интегрировать можно по две, три, четыре и более дисциплин. Во время интеграции предметов учитель использует разные уровни интегрирования и ступени образования, обуславливает активное сотрудничество, взаимодействие учителей разных предметов, а также взаимообуславливает активное сотрудничество таких предметов, как: природоведение, география, биология и технология. Таким образом, учитель творчески использует возможности обучения технологии и краеведения для развития практико-ориентированных умений.

Литература:

1. Захарова А.И., Романова М.Н., Бортник А.Ф. Педагогические технологии. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2019. – 140 с.
2. Зверев И.Д. Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. – М.: Педагогика, 1981.
3. Жиркова З.С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2014. – 130 с.
4. Кругликов Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 480 с.
5. Методика обучения технологии. Книга для учителя. Под ред. В.Д. Муравьев Е.М., Симоненко В.Д. Общие основы методики преподавания технологии. - Брянск: Издательство БГПУ, 2000.
6. Романова М.Н., Бортник А.Ф. Основы педагогического исследования: Учебное пособие для студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль: технология, вузов региона. - Киров: Изд-во МЦИТО, 2019. - Электрон. текст. дан. (1,6 Мб).
7. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебник / И.Ф. Харламов. – МН.: Университетское, 2002. – 560 с.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна

Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);

учитель якутского языка Сивцева Зоя Николаевна

МБОУ «Чурапчинская гимназия имени С.К. Макарова» (Чурапчинский улус (район), село Чурапча)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы компетентностного подхода в подготовке бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка бакалавров, компетентностный подход.

Annotation. This article discusses the issues of competency-based approach in the preparation of bachelors of teacher education.

Keywords teacher education, bachelor training, competency-based approach.

Введение. В настоящее время, когда в отечественном образовании происходят большие изменения, образовательные учреждения должны быть ориентированы на подготовку конкурентноспособных и мобильных выпускников. Эти изменения отражены в Федеральном законе «Об образовании», «Концепции модернизации отечественного образования», которые означают процесс смены образовательной парадигмы.

В современных условиях, уровень образованности, не определяется объемом полученных теоретических знаний, а определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся практических знаний и сформированных компетенций. Компетентностный подход не отрицает значения теоретических и практических знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания на практике.

Понятие «Компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Такое широкое определение понятийного содержания компетентности существенно затрудняет ее измерение и оценку в качестве результата обучения, на что обращают внимание и сами разработчики.

Первые применения термина «компетентность» касались только изучения иностранного языка. И первым этот термин использовал Н. Хомский, преподаватель Массачусетского университета США еще в 1965 году. По его мнению «употребление языка» - это способность формулировать и выражать свои мысли средствами иностранного языка [6, С. 278].

Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Изложение основного материала статьи. Согласно стандарту высшего образования, образовательная организация составляет требования к результатам освоения программы бакалавриата 44.03.01. Педагогическое образование в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускников, которые реализуются через:

- осуществление системного и критического мышления;
- разработку и реализацию проектов;
- командную работу и лидерство;
- коммуникацию;
- межкультурное взаимодействие;
- самоорганизацию и саморазвитие;
- безопасность жизнедеятельности.

В современных условиях в основе компетентностного подхода в профессиональном образовании лежат способность и готовность самоопределяться, самореализоваться и саморазвиваться. Профессионально развиваясь, бакалавр создает нечто новое в своей профессии, пусть даже в малых масштабах.

Основная профессиональная образовательная программа по ФГОС функционирует на кафедре «Технология» Педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения «Северо-Восточный федеральный университет» имени М.К. Аммосова с сентября 2011 г.

С сентября 2019 года реализуется Основная профессиональная образовательная программа по ФГОС 3 ++. Согласно ФГОС 3 ++ выпускник кроме универсальных (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК) должен обладать и профессиональными компетенциями (ПК):

- Готовностью реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);
- Способностью использовать современные методы технологии обучения и диагностики (ПК-2);
- Способностью использовать возможности образовательной среды для достижения предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-3);
- Обладать теоретическими знаниями и практическими навыками по дисциплинам образовательной области "Технология" (ПК-4).

По Базовому учебному плану Основной профессиональной образовательной программы 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Технология» всего 71 дисциплина, 7 практик и Государственная итоговая аттестация. Обязательная часть включает 43 дисциплины. Такие дисциплины как «Философия», «История», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура», «Русский язык и культура речи», «Основы права», «Экономика», «Социальная психология», «Введение в сквозные цифровые технологии», «Основы проектной деятельности», «Введение в специальность», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Основы учебной, научной исследовательской деятельности» формируют только универсальные компетенции.

Дисциплина «Проектная деятельность в образовательной области «Технология» формирует универсальную и общепрофессиональную компетенции.

12 дисциплин формируют общепрофессиональные компетенции: «Педагогика», «Психология», «Образовательное право», «Основы инклюзивного образования», «Математика», «Современные технологии», «Организация кружковой деятельности», «Основы вожатской деятельности», «Основы специальных научных знаний», «Теория и методика обучения технологии», «Теория и методика обучения черчения», «Теория и методика обучения ИЗО».

Дисциплина «Методология технологического образования» формирует общепрофессиональную и профессиональную компетенции.

Такие дисциплины как «История техники и технологической культуры мировых цивилизаций», «Машиноведение», «Материаловедение», «Основы промышленного производства», «Основы прикладной механики», «Электротехника в образовательной области «Технология», «Графика», «Компьютерная графика», «Основы предпринимательства в образовательной области «Технология», «Основы стандартизации, метрологии и технических измерений», «Основы дизайна», «Основы декоративно-прикладного искусства», «Основы творческо-конструкторской деятельности» формируют только профессиональные компетенции.

Из 28 дисциплин по выбору, 10 дисциплин формируют универсальные компетенции: «Введение в межкультурную коммуникацию», «Этноконфликтология», «Якутский язык в профессиональной деятельности», «Коммуникативные курсы якутского языка», «Разговорный якутский язык», «Культура и традиции народов Северо-Востока РФ», «Качество и уровень жизни населения циркумполярных регионов мира», «Экономическая география Дальнего Востока», «Регионалистика», «Введение в циркумполярное регионоведение».

В учебном плане 16 дисциплин выбора, при изучении которых формируются профессиональные компетенции: «Основы рукоделия», «Технологии художественно-прикладной обработки материалов», «Основы швейного дела», «Столярное дело (Деревообработка)», «Технологии обработки швейных материалов», «Слесарное дело (Металлообработка)», «Национальное шитье», «Резьба по дереву», «Конструирование и моделирование одежды», «Техническое творчество учащихся», «Дизайн одежды», «Дизайн дома», «Технологии приготовления пищи», «Робототехника», «Творческие проекты по ведению дома», «Творческие проекты по индустриальной технологии». Эти дисциплины направлены в основном на практическую деятельность.

За годы обучения бакалавры проходят 7 видов практик. В ходе прохождения учебной ознакомительной практики у студентов должны сформироваться универсальные и профессиональные компетенции. Данный вид практики, студенты проходят на базе образовательных учреждений г. Якутска, где знакомятся с учебным и воспитательным процессом школы и классов.

Во время учебной технологической практики должны сформироваться общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Учебную технологическую практику проходят на базе учебно-творческой лаборатории декоративно-прикладного искусства и современного дизайна при Педагогическом институте ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова».

В ходе прохождения учебной вожатской практики у студентов должны сформироваться общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Данный вид практики студенты должны проходить на базе детских лагерей отдыха: оздоровительных, экологических, спортивных и других направлений.

В результате прохождения производственной педагогической практики у будущих бакалавров должны сформироваться также общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Производственную педагогическую практику должны проходить на базе общеобразовательных учреждений республики под руководством лучших учителей технологии и педагогов дополнительного образования.

В ходе прохождения производственной проектно-технологической практики у студентов должны сформироваться универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В результате прохождения данного вида практики у будущих педагогов должны сформироваться такие компетенции, которые в дальнейшем позволили бы им создавать различные проекты.

Одним из главных типов практик является практика «Научно-исследовательская работа». При прохождении данной практики у бакалавров должны сформироваться универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Для эффективного прохождения практики по научно-исследовательской работе на кафедре функционируют студенческие научные кружки: «Развитие научного мировоззрения студентов», «Педагогическая мастерская», «Основы педагогического исследования», «Технологическое образование».

Результативность студентов старших курсов кафедры «Технология», которые занимаются в этих научных кружках являются дипломантами международных научно-практических конференций «Ломоносов», международной научной студенческой конференции (г. Новосибирск), всероссийских, республиканских, внутривузовских научно-практических конференций.

На последнем завершающем курсе студенты проходят преддипломную практику, где также у них должны сформироваться общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Преддипломная практика является завершающим видом практик, во время которой бакалавры должны на практике апробировать свои исследования, в рамках своих выпускных квалификационных бакалаврских работ.

Сформированные во время обучения компетенции бакалавры должны показать при выполнении и защите выпускной квалификационной работы.

Выводы. В результате окончания учебы по данному направлению и профилю у будущих педагогов должны сформироваться все универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Компетентностный подход в подготовке бакалавров педагогического образования имеет практическую направленность.

Таким образом, выпускник должен быть:

- готов реализовать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов;
- способен использовать современные методы технологии обучения и диагностики;
- способен использовать возможности образовательной среды для достижения предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета;

- обладать теоретическими знаниями и практическими навыками по дисциплинам образовательной области "Технология".

Также обучение студентов по новому стандарту позволит подготовить компетентного бакалавра педагогического образования.

Литература:

1. Беляева, В. Проектирование внедрения компетентного подхода в образовательный процесс // Школьное планирование. - 2010. - №3. - С. 3-18.
2. Бортник А.Ф., Чекурова А.Ю. Развитие технологических компетенций студентов в процессе обучения в Вузе // Проблемы современного педагогического образования – 2018. – № 60-4. – С. 60-62.
3. Грищенко, В.Н. Концепция компетентного подхода и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование сегодня. - 2008. - №2. - С. 81-83.
4. Дубова, М.В. Компетентностные задачи как средство реализации практико-ориентированной направленности современного образования // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2012. - №2. - С. 7-13.
5. Кругликов, Г.И. Методика преподавания технологии с практикумом: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: изд.центр Академия. - 2002. – 480 с.
6. Ломакина Г.Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии // Педагогическое мастерство: материалы международной заочной научной конференции – 2012. – Т.2. – С. 276-279.
7. Федеральный государственный стандарт. Педагогическое образование.

Педагогика

УДК: 37.013.2

кандидат психологических наук, доцент Боцоева Анна Владимировна
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);
доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой
«Философия, история и право» Титоренко Марина Федоровна
ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
(Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНОГО БЛОКА ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается необходимость решения проблемы, связанной с поиском педагогических концепций и технологий для реализации эффективного и интерактивного междисциплинарного пространства в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: социально-гуманитарные дисциплины, педагогическая деятельность в высшей школе, компетентностная модель выпускника, междисциплинарное образовательное пространство.

Annotation. The article discusses the need to solve the problem associated with the search for pedagogical concepts and technologies for the implementation of effective and interactive interdisciplinary space in the teaching of social and humanitarian disciplines.

Keywords: social and humanitarian disciplines, pedagogical activity in higher school, competence model of the graduate, interdisciplinary educational space.

Введение. Междисциплинарность отражает интегративный характер современного научного познания, как процесс межнаучного синтеза и интеграции наук. Развитие общества диктует необходимость модернизации образования и, как следствие, изменение его ценностного содержания. В настоящее время перед высшей школой поставлена задача формирования специалиста, полностью востребованного и конкурентноспособного в постиндустриальном обществе.

Трансформация представлений о компетенциях, формирующих выпускника, во многом это связано с реализацией ФГОС 3++, ориентированного на индикаторно-компетентностный подход (ИКП). Поэтому качество подготовки в вузе определяется как по уровню общего развития интеллекта, так и по сформированности психологической готовности к профессиональной деятельности. Особую роль в формировании компетенций выпускника играют дисциплины гуманитарного цикла. Фактически только гуманитарные дисциплины в системе образования сегодня способствуют развитию в человеке человеческого начала: нравственности, совести, толерантности и т.д. Гуманитарный цикл является фактором формирования целостной личности, способной понимать конечный общественный смысл своей профессиональной деятельности и отличать его от сиюминутных конъюнктурных интересов и целей.

В этой связи невозможно переоценить значение таких учебных дисциплин как «Философия», «История», «Политология», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Социология», «Основы деловой и публичной коммуникации». Таким образом, в рамках реализации междисциплинарных связей в образовательном процессе, основной целью является обеспечение высокого качества учебного процесса по закрепленным за кафедрой дисциплинам соответствующего цикла образовательных программ и осуществление научных исследований, направленных на совершенствование системы профессионального образования и деятельности исследовательской работы.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим некоторые особенности интегративных процессов междисциплинарного синтеза социально-гуманитарных наук. По сути, для реализации междисциплинарного взаимодействия необходимо соблюсти ряд условий, которые позволяют перейти от декларации принципа междисциплинарности к его осуществлению и достижению смысловой целостности в изучении и интерпретации гуманитарного знания. Речь идет не только о получении некоторого знания, но и о включении этого знания в систему современных ценностных координат, обеспечивающих понимание его

значимости. В равной степени эта задача затрагивает как теоретико-методологический аспект преподавания, так и его методические стороны.

Во-первых, встречающееся несовпадение в интерпретации базовых понятий и категорий читаемых курсов. Показательным в этом случае является репрезентация содержания понятия «культура», которое, в виду его полисемантической, интерпретируется или как мета-понятие по отношению к понятию «социум», или как понятие, отражающее функциональную зависимость культуры от социума. В связи с этим формируются две различные стратегии в понимании предметного поля таких дисциплин, как, скажем, культурология и социология культуры. Похожая ситуация складывается при определении предметного поля преподавания эстетики и культурологии. В равной степени это замечание касается выбора аутентичных текстов для изучения.

Различие интерпретативных стратегий формирует, в конечном итоге, полисемантическое понимание текстов и их роли в гуманитарной традиции. Эта вариативность интерпретаций – следствие другой проблемы, выражающейся в том, что: Во-вторых, существует определенная сложность в определении методологических стратегий в преподавании дисциплин. Часто они не артикулируются преподавателями или преподаватель отдает предпочтение какой-либо определенной методологии, что создает у студентов представление об интуитивной неоспоримости предложенной преподавателем методологии. Поскольку речь не идет об определении «правильной» методологии, то, вероятно, правильной будет артикуляция методологического плюрализма как принципа существования современного гуманитарного знания. В-третьих, наибольшую сложность в реализации стратегии междисциплинарности представляет собой простое незнание предметного поля смежных дисциплин. И тогда курсы, тяготеющие к большей теоретической нагруженности, воспринимаются, как избыточные по отношению к дисциплинам, имеющим прикладной аспект. В значительной мере эта реплика адресована нам, преподавателям цикла философских дисциплин. Часто у студентов складывается иллюзия автономности и фрагментарности гуманитарного знания, отсутствия связи между теоретическими и прикладными дисциплинами. Выход из сложившейся ситуации может быть найден в изучении специфики профессиональной подготовки студентов и формированию для них корпуса заданий, соответствующих их профильному образованию.

В современных условиях при наблюдении за процессом исторического развития науки, мы видим, что актуализируется триединая синтетическая модель дисциплинарной взаимосвязи в гуманитарном знании (рисунок 1).



Рисунок 1. Междисциплинарная образовательная среда для реализации в контексте вариативности синтеза знаний в науке

И чтобы внедрять междисциплинарные технологии в образовательную среду сегодня, необходимо обратиться к тем методологическим платформам и ресурсам, которые строятся на основе диады «личностно-ориентированная-компетентностная» модели выпускника. И абсолютно очевидным становится тот факт, что раскрыть возможности данного процесса во всем его многообразии можно, только объединив содержательную часть социально-гуманитарных дисциплин, модели профессиональных компетенций обучающихся и такой важный ресурс, как личностный потенциал [1].

Только в этом случае обучающиеся смогут получить полноценное представление о предмете изучаемых социально-гуманитарных дисциплин, а также раскрыть метапредметный характер содержания этих дисциплин. Эти связи масштабно иллюстрируют возможности для формирования на их основе умений для будущей профессиональной деятельности, способностей к применению знаний и умений для решения конкретных профессиональных проблем, что несомненно послужит предиктором к процессу становления специалиста, уверенного в своем профессиональном и социальном поведении.

Приведем ряд важных примеров из контекста содержательного и функционального наполнения социально-гуманитарных дисциплин. Так, например, в процессе изучения дисциплины «Основы деловой и публичной коммуникации» целевая аудитория обучающихся овладевает такими многофункциональными ресурсами, как: общеречевые умения, востребованные во всех сферах общения, общепрофессиональные и специфические коммуникативные умения, связанные с коммуникативной культурой в целом, востребованные в конкретных профессиях.

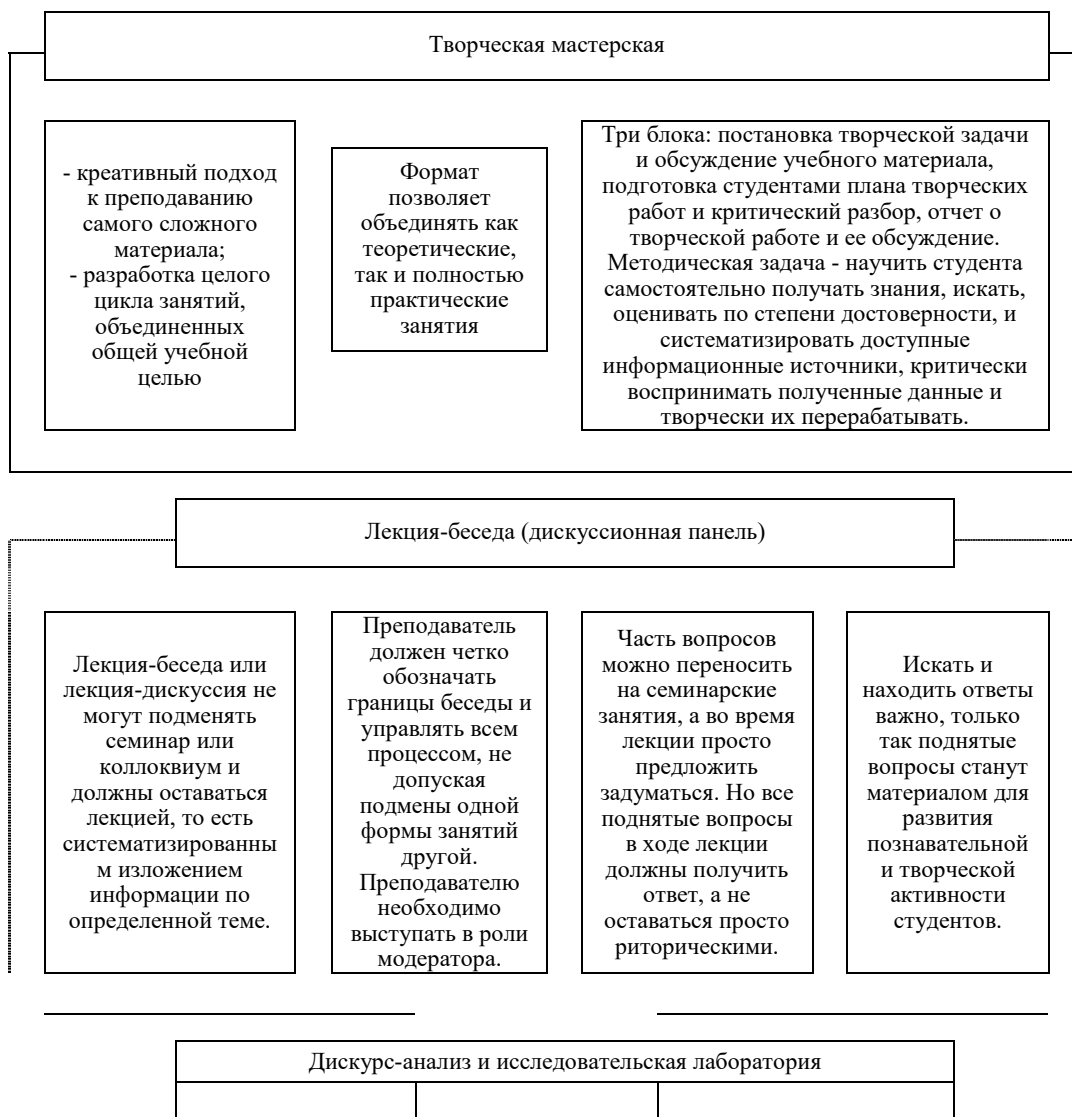
Следующий пример связан с проблематикой преподавания иностранного языка. Чтобы программы обучения предметам на английском языке были успешными, прежде всего студентам должны быть предоставлены доступные инструкции, чтобы они могли понять смысл того, что они изучают. Профессоры математики, физики, социальных наук вовсе не обязательно знают, как учить языку, они могут хорошо знать язык, но не уметь его преподавать. Это то, над чем должны работать преподаватели английского вместе со структурами, занимающимися преподаванием специальных дисциплин.

Вторая важная вещь - преподаватели должны постараться выяснить реальные навыки владения английским языком своих студентов и принимать это в расчет. Следует знать, какие навыки у студентов в говорении, письме, слушании, чтении. Чтобы быть успешным в условиях XXI века, нужно преуспеть во всех этих аспектах: в чтении, письме, говорении и восприятии на слух английского языка. В ходе обучения нужно понимать, какие еще вызовы стоят перед студентами. Нужно слушать, что студенты говорят, что читают, как пишут, и понимать, что им еще предстоит узнать о языке. Также важно прогнозирование: нужно смотреть на учебные материалы и понимать, что в них может вызвать проблемы у студентов.

Третий важный пункт - взаимодействие со студентами с целью получения ими навыков, необходимых в XXI веке. Сегодня важен высокий уровень когнитивных способностей, этого требует рынок труда. Также студенты должны взаимодействовать друг с другом, так они могут учить язык более эффективно. Следовательно, актуализируется потребность в междисциплинарном взаимодействии между преподаванием иностранных языков и профессиональных дисциплин.

Важно подчеркнуть доминирующую роль философии в становлении и формировании способностей обучающихся в области их мировоззренческой культуры личности, а также способностей к рефлексивным размышлениям. Отметим, что специфика экономического вуза накладывает особый отпечаток на процесс преподавания и подготовки по дисциплине «Философия». В частности, студенты негуманитарных специальностей «приучены» к некой алгоритмизации мышления, к фиксированным заданиям. Все это, безусловно, требует особого подхода и изменения отношения не только со стороны преподавателей философии, но и со стороны педагогического корпуса профилирующих кафедр. Концепция инновационного развития высшего образования предполагает овладение философским мышлением.

Интерактивные педагогические технологии междисциплинарного образовательного пространства



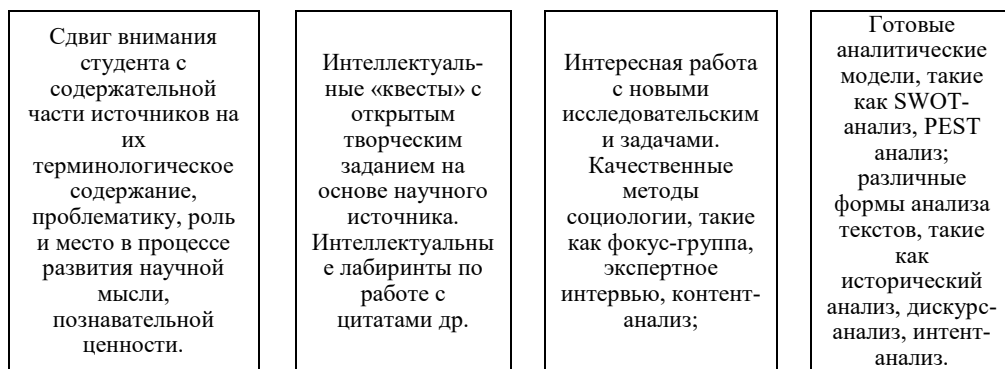


Рисунок 2. Краткая характеристика интерактивных педагогических технологий междисциплинарного образовательного пространства

Общий мировоззренческий настрой будущих специалистов невозможен без солидного философско-методологического инструментария. А это, в свою очередь, требует усиления «проблемного начала» в подготовке. Методология и методика работы направлены на углубление философского преподавания, на активизацию «проблемного поля» обучения с помощью широкого круга альтернативных вопросов не только на лекциях, семинарах, экзаменах, но и, что особенно важно, в самостоятельной работе студентов. Основной целью организации работы со студентами по курсу «Философия» является повышение их методической подготовки и освоение новейших образовательных технологий, приобретение навыков научного исследования, их применения, что является основой системного развития для подготовки качественно новых специалистов, способных решать профессиональные задачи.

Творческий подход направлен на развитие креативности и независимости мышления, решения конкретных профессиональных задач. За счет такого инновационного компонента возрастает качество образовательного процесса, а, следовательно, и качество специалистов, выпускаемых ВУЗом.

Методическая особенность гуманитарных дисциплин связана с необходимостью учащимися осваивать огромный материал источников, вырабатывать собственное суждение и решение относительно научных вопросов, умения участвовать в научной дискуссии, выступать публично, систематизировать и презентовать собственный научный материал, проводить исследования. С учетом того, что многие вопросы в гуманитарных дисциплинах носят дискуссионный характер, отношение к ним меняется со временем, особенностям развития общества, духовным основам с которыми студент приходит на лекцию. Творческий, интерактивный подход в преподавании позволяет избежать косности и ортодоксальности в преподавании таких наук и сделать их по-настоящему интересными и содержательными для студентов.

В процессе преподавания истории, политологии, философии, политической социологии были опробованы различные интерактивные, творческие и инновационные методики. Не все из них были эффективны. Процесс поиска методических решений продолжается. В рамках данной статьи хотелось бы рассмотреть те методики, которые вызывают со стороны обучающихся наибольший интерес.

Выводы. Задача гуманитарных дисциплин - создавать исторический, публичный, осмысленный мир. Умение рассуждать и формулировать независимые суждения, освоения огромного материала, накопленного наукой, не просто путем зазубривания, но, прежде всего, понимания, умение ориентироваться в различных научных школах, традициях и направлениях хотя бы одной гуманитарной дисциплины. Независимость в суждениях, высокий культурный уровень развития, высокие личные компетенции в вопросах культуры и философии - все это требует независимости мышления, умения читать и понимать, думать. Если хоть одному методическому приему удастся сформировать у студентов интерес к собственным исследованиям и науке, способствовать развитию их творческого потенциала, то процесс поиска новых методов преподавания гуманитарных дисциплин прошел не напрасно. Новое время, новое информационное пространство формирует в современных школьниках и студентах потребности в других умениях и навыках, чем те, которые были актуальными еще десять лет назад. Но как бы ни изменялись внешние условия, для гуманитарных дисциплин остается постоянным их суть - понимание смыслов, который будет востребован в каждом поколении. Это и есть основной ориентир для трансформации методик преподавания и поиска новых методов [2].

Особенно актуально применение междисциплинарного подхода в сфере социологических исследований. Таким образом, в целях повышения эффективности профессиональной подготовки трансляция социологического знания в контексте ИКП требует непрерывности в обеспечении учебного процесса и метапредметных связей, отраженных в рабочих программах по блоку социально-гуманитарных дисциплин.

Литература:

1. Лазаренко Л.А. Личностно ориентированное взаимодействие как фактор психологической компетентности преподавателя // Вестник Академии знаний. 2014. № 2 (9). С. 133-142.
2. Боцоева А.В., Горбунова О.В., Подпорин И.В. О прогностической траектории современного высшего образования в контексте проблемы деградации человеческого капитала // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 24-27.

УДК 378.2

магистрант Буянова Ольга Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина" (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, СРЕДСТВАМИ ЛОГОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Аннотация. В статье рассмотрены результаты апробация лого-психологического тренинга в целях коррекции коммуникативно-речевого развития у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Ключевые слова: коммуникативно-речевое развитие, общее недоразвитие развитие речи (ОНР), диалогическое общение, общение со сверстником.

Annotation. The article considers the results of approbation of logo-psychological training in order to correct communicative and speech development in children of senior preschool age with ONR.

Keywords: communicative-speech development, General underdevelopment speech development (ONR), dialogical communication, communication with a peer.

Введение. Проблема речевых расстройств привлекает внимание различных специалистов: логопедов, врачей, психологов, физиологов. Это, обусловлено большой ролью, которую правильная речь имеет для гармоничного и полноценного развития детей. В настоящее время наблюдается рост числа детей с речевыми проблемами, в частности, детей с общим недоразвитием речи (ОНР). Многочисленные исследования в области логопедии свидетельствуют о характерных для этой категории детей трудностях в установлении контактов со сверстниками, что связано не только с психолого-педагогическими, но и речевыми проблемами. Нарушения фонетико-фонематической, грамматической, просодической сторон речи, узость словаря и нарушения связной речи способствуют трудностям в планировании и оформлении речевого высказывания дошкольников с ОНР, приводят к дезадаптации в коллективе сверстников, появлению замкнутости и агрессивности, потере мотивации к совершенствованию своей речи, что оказывает негативное влияние, в целом, на развитие социальной сферы.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на то, что вопросы коммуникативно-речевого развития старших дошкольников с ОНР широко представлены в источниках, тем не менее, внимания требует разработка новых форм и методов логопедической работы с данной категорией детей, в том числе с учетом комплексного подхода: приобщении всех участников коррекционно-формирующего процесса (логопеда, воспитателей, психологов, родителей). Одной из важнейших и малоизученных проблем является разработка технологий коррекции и развития коммуникативно-речевого общения дошкольников с ОНР.

В 2019 году на базе МБ ДОУ «Детский сад №477», г. Нижний Новгород был проведен эксперимент с целью коррекции коммуникативно-речевого развития дошкольников с ОНР.

Для начала изучались характеристики коммуникативно-речевого развития у детей с ОНР. Использовался комплекс диагностических методик: «Изучения особенностей диалогического общения» (А.Г. Арушановой), «Особенности высказываний детей 3-6 лет» (Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова), «Рукавички» (Г.А. Цукерман), Оценка коммуникативно-речевого развития дошкольников в различных ситуациях общения (Р. Вердербер) позволяющих выполнить оценку следующих параметров, основанных на деятельностном подходе к общению, выделенным М.И. Лисиной:

1. Формы общения и их место в системе общей жизнедеятельности ребенка.
2. Содержание и ведущий вид потребности в общении.
3. Ведущий мотив общения.
4. Основные речевые средства общения.

Для организации и проведения исследования были выбраны две группы: контрольная – 30 детей старшего дошкольного возраста с нормативным речевым развитием и экспериментальная – 30 детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Возраст детей 5-6 лет.

Исследование показало, старших дошкольников с ОНР характеризует, в большинстве, ситуативно-деловая форма общения, незрелость мотивационно-потребностной сферы общения со сверстником, что ограничивает диапазон решаемых детьми коммуникативных задач, коммуникативных действий и используемых речевых средств общения.

Чаще всего дети используют для общения невербальные средства (мимику, жесты). Низкий объем активного словаря и связной речи, невнимание к чувствам и эмоциям собеседника, невозможность планирования связного высказывания способствуют снижению качества коммуникации, что негативно влияет на процесс общения дошкольников со сверстниками. Дети с ОНР не осознают важность общения со сверстником, в связи с чем не испытывают в нем потребности; малоинициативны, не умеют организовать совместную деятельность, не умеют поддержать беседу, выразить свои чувства и эмоции, что отрицательно влияет на желание сверстников общаться с данными детьми. Кроме того, ограниченность контактов приводит к торможению развития речи воспитанников с ОНР.

Мы предположили, что реализация логопсихологического тренинга, направленного на реконструкцию потребностно-мотивационной сферы, активизации речевых средств общения детей со сверстниками, оптимизирует коммуникативно-речевое развитие и способствует преодолению коммуникативно-речевых нарушений у старших дошкольников с ОНР.

Логопсихологический тренинг – это метод активного обучения коммуникативным навыкам и коррекции речевых средств используемых в общении. В современной дефектологии этот метод пока не изучен, и представляет большой интерес для исследования в проблематике коммуникативно-речевого развития дошкольников.

Разработка тренинга велась совместно с психологом. Реализация тренинга осуществлялась во взаимосвязанной работе двух специалистов. Тип тренингового занятия был интегративный (предложенный Т.Н. Волковской) (формирование коммуникативных умений и навыков; формирование речевого и социального поведения).

Участники: 30 детей экспериментальной группы были разделены на 2 подгруппы: Экспериментальная группа 15 занималась по программе разработанного тренинга и Контрольная 15 детей занималась по традиционной логопедической программе.

Реализация тренинга осуществлялась во взаимосвязанной работе логопеда и психолога. Главной характеристикой тренингового занятия является использование в структуре традиционного логопедического занятия, наряду с логопедическими технологиями, отдельных приемов и методов психокоррекции (игровой психокоррекции, сказкотерапии, арттерапии), направленных на повышение мотивации к занятию, стимуляцию коммуникативной активности, развитие познавательных процессов.

Содержание тренинговых занятий реализовывали с помощью подгрупповых форм работы. Тренинговые занятия организовались в подгруппах 6-8 человек, проводились 1 раз в неделю по 30 минут. В рамках нашего исследования было проведено 10 тренингов.

На каждом тренинговом занятии:

- создавались условия оптимальные для подлинной мотивации детской речи и потребности в ней: дети должны знать, почему и зачем они говорят;
- обеспечивалось важное условие общения – это адресованность речи: дети обязательно кому-либо адресует свои сообщения, вопросы, побуждения (преимущественно ровеснику);
- поддерживалась и стимулировалась речевая инициатива (речевая активность) каждого из детей;
- выполнялся целенаправленный отбор содержания для обсуждения, основу которого составлял личный эмоциональный, игровой, бытовой, межличностный и познавательный опыт дошкольников;
- активно использовались разные коммуникативные средства: вербальные, интонационные, образно-жестовые, мимические.

Работа с детьми строилась поэтапно. Каждый этап предполагал решение определенных задач на основе использования соответствующих методов, средств, форм.

Основные направления тренинга:

Подготовительный этап:

На данном этапе решались задачи по созданию положительного эмоционального настроения на общение детей в группе, вызывание интереса к сверстнику, сплочению коллектива и повышению мотивации к сотрудничеству со сверстником. Дети были ознакомлены с правилами работы в группе: важно слушать друг друга, не перебивать; задавать вопросы, если они возникают. Также дошкольники обучились ритуалам приветствия и прощания, которые осуществлялись на каждом занятии тренинга. Перед проведением тренинга дети нарисовали рисунок о дружбе. По желанию воспитанники рассказывали о том что такое дружба и о чем их рисунок.

Коррекционный этап:

На данном этапе создавались коммуникативные ситуации которые позволяли детям решать различные коммуникативные задачи, стимулировали различные потребности детей в общении с партнером (потребность в признании, соучастии, в практическом и теоретическом сотрудничестве) и активизировали поиск использования речевых средств в общении с партнером для решения коммуникативных задач.

Задачи коррекционного этапа:

- Обогащение потребностно-мотивационной сферы общения со сверстником: способности к сопереживанию и взаимопониманию, готовности к практическому и теоретическому сотрудничеству.
- Преодоление ситуативности в общении с партнерами.
- Развитие коммуникативных умений и навыков (решать конфликтные ситуации и др.).
- Развитие и коррекция речевых средств общения (совершенствование фонетико-фонематических процессов, расширение активного и пассивного словаря, развитие диалогического общения, развитие речевого самоконтроля, развитие грамматического строя).

Заключительный этап.

На данном этапе подводились итоги тренинговых занятий: беседа с детьми о том, что нового они узнали на занятиях, с кем подружились, какие навыки освоили.

Вторичная диагностика включала те же методики:

Результаты свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе у большинства детей (33%) отмечалась внеситуативно-деловая форма общения, то есть дети испытывали потребность к деловому общению со сверстником. В контрольной группе детей с данной формой общения не выявлено.

Кроме того, 20% дошкольников с ОНР экспериментальной группы выбирали внеситуативно-деловую форму, что не было отмечено на констатирующем этапе, то есть у детей возросла потребность к осуществлению личностного делового общения со сверстником. В контрольной группе результаты не существенно отличались от результатов констатирующего этапа: большинство детей (47%) все также предпочитали эмоционально практическую форму общения.

Дети, участвующие в логопсихологическом тренинге, проявляли инициативу к сотрудничеству: благодаря совместным играм и упражнениям они научились внимательнее относиться к деятельности сверстника, стали активнее использовать различные элементы речи для организации совместного труда.

Наблюдение за выполнением заданий показало: дети стали больше внимания обращать на качество организации речевой деятельности в процессе коммуникации и осознали ее роль в общении с партнером. Дети чувствовали, что использовать речь в процессе общения им стало легче, соответственно, у них появилась потребность в самоактуализации в коллективе сверстников. Дети стали чаще обращаться к друзьям, рассказывать о различных событиях. Потребность в том, чтобы «показать себя» у воспитанников первой группы значительно повысилась.

Многие воспитанники с ОНР, стеснявшиеся своих речевых нарушений, стали смелее и внимательнее к мыслям и аргументам собеседников, более углубленно и детально стали осуществлять собственную речевую деятельность. Дошкольники, чувствуя улучшения в собственной речи, с удовольствием вступали в речевое общение не только с детьми, но и со взрослыми, стали внимательнее к речи сверстников, с удовольствием проявляли себя в сюжетно-ролевых играх, а, затем, и в повседневном общении. В процессе игровой деятельности дети запомнили много фраз через песенки, стихи, загадки, пословицы – и, затем, стали использовать их в собственной речи.

Сравнительные данные доминирования форм общения со сверстниками в процессе сотрудничества детей двух групп

Формы общения	Экспериментальная		Контрольная	
	Чел	%	Чел	%
Эмоционально-практическая	2	13%	7	43%
Ситуативно-деловая	8	53%	8	47%
Внеситуативно-деловая	5	33%	0	0%
Форма общения не выявлена	0	0%	0	0%

Результаты также показали, что потребность дошкольников экспериментальной группы к налаживанию познавательного личностного общения со сверстниками возросла: предпочитаемым для детей партнером становится сверстник. У воспитанников повысилось желание не только поделиться своими чувствами, эмоциями, рассказать о событиях, но и послушать других детей, обсудить что-то сообща.

По результатам диагностики можно отметить, что у детей, участвующих в логопсихологическом тренинге, значительно повысилась потребность к диалогическому общению и, соответственно, потребность во взаимодействии со сверстником. Словарь детей расширился, снизилась замкнутость, дети смогли стать ближе, подружиться, стали внимательнее слушать сверстников и реагировать на их высказывания. Ощущая, что сверстник реагирует на их слова, воспитанники с ОНР стали получать удовольствие от общения, значительно повысилась самооценка и общая атмосфера в коллективе.

По результатам контрольного этапа был отмечен более высокий уровень сформированности коммуникативно-речевого развития у дошкольников, участвующих в логопсихологическом тренинге: возросла потребность в общении со сверстником в сопереживании, взаимопонимании, проявилась готовность к теоретическому и практическому сотрудничеству. Дети стали испытывать потребность в самоактуализации в коллективе сверстников, в совместной игре и труде, в беседах со сверстниками, в желании получить и выразить одобрение и поддержку, потребность в беседе, диалоге, совместном решении задач, получении эстетического удовольствия от общения с приятным сверстником. Дети стали проявлять больше способности к субьективному взаимодействию, научились внимательнее слушать, видеть, понимать сверстника, конструктивно решать проблемы.

Так же улучшились речевые характеристики, было отмечено совершенствование фонетико-фонематических процессов, расширение активного и пассивного словаря, развитие диалогического общения, развитие речевого самоконтроля, развитие грамматического строя испытуемых.

Выводы Таким образом наша гипотеза нашла свое подтверждение, данные исследования свидетельствуют об эффективности использования логопсихологического тренинга направленного на преобразование мотивационно-потребностной сферы общения старших дошкольников с ОНР со сверстником, через расширение и обогащение решаемых ребенком коммуникативных задач и развитие речевых средств и на новом уровне позволит корректировать коммуникативно-речевое развитие дошкольников с ОНР.

Литература:

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет [Текст]: кн. для воспитателей дет. сада / А.Г. Арушанова; Центр "Дошк. детство" им. А.В. Запорожца. – М.: Мозаика-Синтез, 2002. – 270 с.
2. Двуреченская, О.Н. Преодоление социально-личностного недоразвития старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О.Н. Двуреченская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2016. – № 7-6. – С. 1091-1093.
3. Двуреченская, О.Н. Реализация деятельностного подхода к изучению коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О. Н. Двуреченская, Е.Е. Дмитриева // Дефектология, 2018. – № 3. – С. 19-29
4. Дмитриева, Е.Е. Развитие общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – 102 с.
5. Дмитриева, Е.Е. Развитие общения со взрослым и сверстником у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская; М-во образования и науки Рос. Федерации, Нижегород. гос. пед. ун-т им. К. Минина. – Нижний Новгород: Издательство НГПУ, 2017. – 101 с.
6. Лисина, М.И. Потребность в общении / М.И. Лисина. – Москва: Высшая школа, 2002. – 120 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

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

магистрант Григорян Карапет Мартинович

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

ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Основная цель профессионального образования подготовка высококвалифицированных рабочих для рынка труда. Подготовка квалифицированного рабочего предопределяет его производственную деятельность. Данная статья посвящена исследованию содержания профессионального образования, установлению взаимосвязи содержания образования, теоретической подготовки, производственного обучения и производственного процесса. Выделены особенности содержания профессионального образования, связанные с требованиями научно-технической революции и социального прогресса, с выделением гуманитарного, общепрофессионального и специального циклов учебных дисциплин, с выделением интегративной и дифференцированной частей содержания образования, с анализом содержания трудовой деятельности рабочих. Также в статье выделены принципы исследования содержания профессионального образования: взаимосвязь общепрофессиональной и профессиональной подготовки; связь теории и практики; взаимосвязь обучения с производственным трудом, принципы интеграции и дифференциации содержания обучения, установление межпредметных связей, преемственность трудового, политехнического производственного обучения; принцип мобильности; принцип связи обучения и воспитания, определяющие структуру учебных планов и программ учебных предметов.

Ключевые слова: содержание профессионального образования, теоретическое обучение, производственное обучение, производственный процесс.

Annotation. The main goal of vocational education is the training of highly skilled workers for the labor market. The training of a skilled worker predetermines his production activities. This article is devoted to the study of the content of vocational education, the establishment of the relationship between the content of education, theoretical training, vocational training and the production process. The features of the content of professional education associated with the need for a scientific and technological revolution and social progress, with the allocation of humanitarian, general professional and special cycles of educational disciplines, with the allocation of integrative and differentiated parts of the content of education, with the analysis of the content of workers' labor activity are highlighted. The principles of the study of the content of vocational education: the relationship of general professional and vocational training; the relationship of theory and practice; the relationship of training with production labor, the principles of integration and differentiation of the content of training, the establishment of intersubject communications, the continuity of labor, polytechnic production training; mobility principle; the principle of training and education.

Keywords: content of vocational education, theoretical training, production training, production process.

Введение. Ведущее значение в подготовке высококвалифицированных кадров рабочих для различных отраслей народного хозяйства приобретает содержание профессионального образования, выделение концептуальных идей, объединяющих знания, умения, устанавливается их взаимосвязь и взаимообусловленность.

В данной статье объектом исследования выступает структура содержания учебного предмета и его усвоение. Последнее обусловлено субъектом обучения – учащимся, который после окончания профессионального учебного заведения будет представлять в материальном производстве квалифицированного рабочего определенной отрасли народного хозяйства со сформированными профессиональными компетенциями. На основе этого прослеживается связь между содержанием образования и требованиями научно-технической революции и социального прогресса к уровню подготовки квалифицированного рабочего. Подготовка квалифицированного рабочего предопределяет его производственную политехническую деятельность. Закономерная связь между ними – это законы перевода знаний в деятельность в производственном процессе.

Изложение основного материала статьи. Система знаний, умений и навыков квалифицированного рабочего содержит понятия о законах и принципах объектов деятельности, о технологических принципах их применения, об обобщенных действиях с ними в решении определенных задач, о признаках распознавания принципов и мест приложения действия. Система общих и профессиональных компетенций составляет содержание образования, которое представлено в учебных планах и программах.

Таким образом, под содержанием образования в профессиональном учебном заведении понимается система общеобразовательных, политехнических и профессиональных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает развитие общих и профессиональных компетенций, подготовку квалифицированного рабочего определенной отрасли народного хозяйства, готового к производительному труду.

Анализ новой учебно-программной документации позволяет выявить наряду с общими требованиями к содержанию образования специфические особенности его, например, некоторые из них:

- содержание образования определяется требованиями научно-технической революции и социального прогресса в конкретной отрасли народного хозяйства, с учетом номенклатуры рабочих профессий и специальностей, а так же профессионально-квалификационных характеристик;

- интеграция технического и гуманитарного знания приводят к тому, что профессиональное образование становится базисной основой в подготовке будущих квалифицированных специалистов не только к производственной деятельности, но и к решению поставленных перед ними профессиональных задач;

- наличие в структуре основных профессиональных образовательных программ и учебных планов универсальных и профессиональных модулей, ориентированных на увеличение общего количества учебных дисциплин базовой части, и наличие вариативных дисциплин;

- наличие факультативных дисциплин, характеризующих определённую отрасль народного хозяйства;

- интеграция ряда дисциплин в один модуль, с последующей сдачей экзамена по модулю;

- наличие дисциплин универсального характера, направленных на овладение универсальными и общепрофессиональными компетенциями, обеспечивающих общность в знаниях, умениях и навыках для подавляющего большинства профессий;

- дуальный характер теоретического и производственного обучения;

- индивидуальность характеристик производственного обучения в зависимости от отрасли народного хозяйства;

- производственное обучение, обеспечивающее формирование умений и навыков, составляет основное содержание деятельности рабочего определенной профессии и квалификации.

Общие требования и специфические особенности содержания образования позволяют судить об его общих дидактических положениях и о новом результате содержания, что, в свою очередь, вызывает определенный подход к выбору методов исследования.

Содержание образования как система знаний, умений и навыков определяется:

- характером общественно-экономического строя и уровнем развития науки, техники и культуры;

- психолого-педагогическими условиями и требованиями профессионального образования;

- опытом массовой профессионально-технической школы.

Для определения содержания профессионального образования необходимо изучение направлений научно-технической революции в различных отраслях народного хозяйства, ее влияния на изменение содержания труда рабочего.

Влияние научно-технической революции на содержание труда рабочих определяется ведущими направлениями государственно-технической политики, которая охватывает все элементы производственного процесса: энергетическую базу, материалы, орудия и средства труда, технологию, а также организацию производства и способы управления.

С этой целью изучается трудовая деятельность рабочих в сочетании с анализом современного производства. При анализе трудовой деятельности рабочих следует осуществить следующие виды деятельности:

1. Аналитическая деятельность по изучению качества количественных характеристик в соответствии с основными тенденциями развития общества, на основе социально-экономического и научно-технического прогресса, а так же изменениях в ведущих отраслях народного хозяйства и экономики.

2. Исследование технологического процесса на производстве и в системе управления, на основе инновационных изменений касающихся системы оборудования, а так же требований к качеству предоставляемых услуг и продуктов.

3. Детальный анализ трудовой деятельности: подготовительно заключительной, целесообразной, дополнительной по видоизменению предмета труда с выделением психофизиологических элементов; выбор мер оценки эффективности.

4. Элементы трудовой деятельности рабочего могут рассматриваться с точки зрения отдельных параметров, таких как технические, производственные и психологические.

5. Интеграция материала через разработку квалификационной характеристики.

6. Разработка методических пособий и рекомендаций, которые позволяют провести отбор содержания профессионального образования в рамках конкретного вида трудовой деятельности.

Анализ содержания труда рабочего по вышеуказанной схеме осуществляется на крупных, средних и мелких предприятиях, строительствах и др.

Соотношение между общим, профессиональным и политехническим образованием определяется различной степенью развернутости, глубины и широты научно-технических основ производства. Другим условием, определяющим это соотношение, является разработка дидактических основ классификации профессий. Это можно осуществить в дидактическом плане на основе глубокого научного анализа структурности знаний.

Качественным изменением содержания профессионального образования является повышение его научно-теоретического уровня, роли производственного обучения в системе политехнического образования, значения теоретического и производственного обучения, улучшением связи обучения и воспитания в целом.

Соединение общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся является одним из путей повышения уровня профессионального обучения. Это позволяет молодежи легко ориентироваться в современном производстве и достигать высокой производительности труда. Влияние общего образования на профессиональное и обратно осуществляется путем органической взаимосвязи учебного материала предметов трех циклов, оптимального соотношения общеобразовательной и профессиональной подготовки, достижения в учебном процессе межциклических, межпредметных связей, проведения в определенном объеме лабораторно-практических работ, формирования политехнических понятий, умений и навыков, объединяющих в той или иной мере содержание учебных предметов всех циклов.

Это взаимовлияние и взаимообусловленность создают благоприятные условия для формирования профессиональных знаний, умений и навыков, и обеспечения духовно-нравственного и интеллектуального развития учащихся. Однако, чтобы реализовать эти условия, необходимо правильно расположить учебные предметы различных циклов (общеобразовательный, общетехнический, профессиональные) в учебных планах, чтобы обеспечить доступность восприятия учащимися учебного материала - по различным предметам, более успешное формирование системы знаний, умений и навыков, последовательность и систематичность овладения ими, поскольку в основе материалистического мировоззрения лежит прежде всего система осознанных знаний.

Выводы. Оптимальное соотношение теоретического и производственного обучения определяет соотношение общеобразовательных, общетехнических и специальных учебных предметов в структуре учебных планов, соотношение учебных часов по дням недели, по неделям в учебном году, по циклам, оптимальную учебную нагрузку учащихся и уменьшение недельной нагрузки на производственное обучение, распределение лабораторно-практических и учебно-производственных работ по циклам и годам обучения.

Правильный выбор форм взаимосвязи производственного и теоретического обучения определит рациональное место специальным предметам в учебном плане положительное решение этих вопросов возможно при проведении специальных психолого-педагогических и медико-физиологических исследований.

Литература:

1. Ваганова О.И. Технология разработки содержания профессионально-педагогического образования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. № 8 (40). С. 40-49.

2. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. - 2019. - № 1 (26). - С. 2.

3. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. - 2019. - № 3 (28). - С. 3.

4. Маркова С.М., Котенко Е.Ф., Григорян Н.М. Основные тенденции развития содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-4. С. 124-127.

5. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 7.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

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

магистрант Григорян Нуне Мартини

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

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСКНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация. В статье авторами рассматривается проблема выбора профессии учащимися старших классов. Проблема выбора профессии, выпускников общеобразовательных организаций, является актуальной и значимой, ведь профессиональное самоопределение сложный и достаточной трудный процесс. В процессе исследования авторами определены два направления в процессе профессионального самоопределения, первый строится на внешней мотивации, второй на учете индивидуальных свойств личности выпускника. Определены модели профессионального самоопределения молодежи. Выявлены основные проблемы, с которыми сталкивается выпускник образовательной организации, среди которых важным является то, что у старшеклассников нет подробного представления о рынке труда, мире профессий и профессиональном поле деятельности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентация, профессиональное образование.

Annotation. In the article, the authors consider the problem of choosing the profession of high school students. The problem of choosing a profession, graduates of educational organizations, is relevant and significant, because professional self-determination is a complex and sufficient difficult process. During the study, the authors identified two areas in the process of professional self-determination, the first is based on external motivation, the second is based on the individual personality traits of the graduate. The models of professional self-determination of youth are determined. The main problems that a graduate of an educational organization is facing are identified, among which it is important that high school students do not have a detailed understanding of the labor market, the world of professions and the professional field of activity.

Keywords: professional self-determination, career guidance, professional education.

Введение. Проблема выбора профессии, выпускников общеобразовательных организаций, является актуальной и значимой, ведь профессиональное самоопределение сложный и достаточной трудный процесс. На основе выбора профессии будут складываться дальнейшие жизненные планы, профессиональное поле деятельности, поэтому подростки стремятся сознательно планировать свою жизнь, чтобы их действия и поступки вели к достижению всех задуманных целей и планов. К сожалению, не все старшеклассники имеют возможность сразу понять, какую будущую профессию им выбрать, так как не имеют полного представления, о том кем они станут в будущем, не уверены в правильности своего выбора, а, значит, они не знают, какие профессиональные компетенции должны быть сформированы у них к моменту выпуска из вуза.

Изложение основного материала статьи. Первое, что влияет на будущее поле профессиональной деятельности, это личностные качества подростков. Современные старшеклассники стремятся к самостоятельности и независимости от взрослых, анализируют, на что они способны, оценивают свои возможности и силы. Кто-то предпочтет соединить свою жизнь с творчеством, кто-то – с техническими науками, кому-то будет интересна научная деятельность. В подростковом возрасте идет поиск себя, старшеклассник желает проявить свое внутреннее «я», идет поиск своей будущей профессии, так как каждому человеку важно найти себя в своем деле.

Выбор профессии у старшеклассников связан с жизненным самоопределением, так как у них в это время формируется психологическая готовность к профессиональному самоопределению, то есть к усвоению той части профессиональной культуры, которая заложена в содержании современного образования.

На современном этапе развития общества, в век информатизации и цифровой экономики, важным в жизни подростка становится поиск информации во всемирной сети. Практически все необходимые для получения образования данные существуют в электронном формате. Есть возможность дистанционно пройти курсы подготовки к единому государственному экзамену, узнать все о перспективных направлениях подготовки, подать заявление на поступление в вуз и т.д.

Однако не всегда кажущаяся легкость получения информации является благом. В данном ключе, постановка и анализ жизненных целей, продумывание стратегии деятельности по их достижению воспринимается как бессмысленное занятие. Профессиональное самоопределение осуществляется стихийно, чаще всего под воздействием популярных и актуальных веяний, привлекательности внешних атрибутов профессии. Абитуриенты занимают огромное количество бюджетных мест на различных неинтересных для них направлениях подготовки, не давая возможность учиться на бюджетной основе тем сверстникам, которым это действительно интересно.

В процессе исследования определены два направления в процессе профессионального самоопределения:

- процесс профессионального самоопределения строится на внешней мотивации и стимулировании, при этом личностные качества подростка не имеют значения;
- процесс профессионального самоопределения осуществляется с учетом индивидуальных свойств личности выпускника (нравственных, психологических, физических и т.д.).

Логично заметить, что второе направление, при благоприятном исходе будет являться адекватным и приведет человека к успеху в его профессии.

Таким образом, можно выделить две модели выбора профессии старшеклассниками:

- обоснованное самоопределение, является обдуманым выбором;
- «мнимое» самоопределение, выбор принимается на основе общественного мнения о престиже конкретной профессии.

Результаты исследования показывают, что вторая модель доминирует в современном обществе. В сознании многих старшеклассников сочетаются ориентация на высокую доходность выбираемой профессии, и мнение о наличии способностей к занятию именно ей.

Если проанализировать состояние профессионального самоопределения старшеклассников, то можно прийти к выводу, что данный процесс в настоящее время носит спонтанный, стихийный и неорганизованный характер, что указывает на низкую заинтересованность общества в выработке определенных необходимых навыков у молодежи, на отсутствие активности тех субъектов, влияющих на качество самоопределения учащихся.

Получение образования многие старшеклассники не рассматривают как то, что будет связано с их профессией в дальнейшем. Молодёжь в большей степени рассматривает получение высшего профессионального образования как некоторый уникальный и универсальный навык, по которому можно будет выбрать определенную профессию.

Проблема также заключается и в том, что у старшеклассников нет подробного представления о рынке труда, мире профессий и профессиональном поле деятельности.

Важную роль в профессиональном самоопределении у подростков играют родители, определяя вектора развития детей, программируя их выбирать высокооплачиваемую и престижную профессию. Однако они не очень осведомлены о способах целенаправленного усовершенствования и развития навыков самоопределения у подростков при выборе профессии. В большинстве случаев сами родители нуждаются в помощи школы, вузов, других структур, которые занимаются профессиональным самоопределением подростков.

Современные старшеклассники не рассматривают школу как серьезного помощника в профессиональном самоопределении, но именно в образовательной организации создаются оптимальные условия для получения учащимися знаний о профессиях и профессиональном поле деятельности. Это значит, что с младших классов детей должны учить навыкам, позволяющим грамотно подойти к выбору профессии. При этом должны учитываться потребности, способности и возможности подростков в соответствии с их профессиональным выбором.

Очень важно, чтобы родители и школа давали определенные рекомендации по профессиональному определению старшеклассникам:

- структурировать систему профессиональной ориентации в школе;
- образовательным организациям разработать программы для старшеклассников, которые будут включать методику профессионального самоопределения;
- определить концепцию профильного обучения;
- регламентировать взаимодействия школы и рынка труда для повышения уровня информированности учащихся;
- проводить экскурсии на производства;
- проводить встречи с представителями различных профессий;
- посещать ярмарки вакансий;
- разработать методические пособия для родителей школьников по проблемам подростковой профориентации;
- обсуждать вопросы о профессиональном самоопределении на родительских собраниях в образовательных организациях;
- создать профориентационные сайты в Интернете;
- создавать различные полезные телевизионные программы при поддержке государства, с людьми в качестве тех, кто будет подробно и информативно рассказывать о профессиональной ориентации;
- педагогам рекомендуется с различными центрами занятости и предприятиями, с органами ученического самоуправления, с родителями разработать систему действий, организованной деятельности школы, рынка труда, родителей, самих школьников в использовании эффективных способов формирования навыков профессионального самоопределения.

Данные рекомендации смогут помочь в профессиональном самоопределении подростков. Нет ничего хорошего в том, чтобы к своей профессии относились как к чему-то обязательному, но не интересному. Наоборот, будущая профессия и связанная с ней работа, должна быть увлекательной, любопытной и занимательной для человека. Школа, родители и различные организации, занимающиеся профессиональным самоопределением, должны не только вырабатывать определенный навык у школьников к выбору профессии, но и обязаны прививать любовь к будущей профессии. Это чрезвычайно важно для старшеклассников.

Выводы. Итак, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что старшеклассникам в настоящее время с выбором профессии приходится нелегко. В мире огромное количество профессий, и подросткам проблематично подобрать нужную им, ту, которая будет по душе, в которой они найдут себя. Поэтому необходимо, чтобы учителя, родители и другие организации направляли школьников в нужную сторону, давали им самые полезные и универсальные навыки.

Старшеклассников нужно научить думать наперед, им стоит научиться анализировать ситуации, свои способности и возможности, чтобы они смогли обеспечить себе достойное будущее, выбрав перспективную или же любопытную для них профессию.

Подросткам требуется эффективная помощь, чтобы выявить определители, детерминанты выбора профессии. Не менее важным аспектом является компьютеризация. Необходимо приучить молодежь к полезному времяпрепровождению в Интернете, где они будут искать уникальную информацию о профессиях и направлениях подготовки.

Литература:

1. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 3.
2. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 3.
3. Маркова С.М., Котенко Е.Ф., Григорян Н.М. Основные тенденции развития содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-4. С. 124-127.
4. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Госельбах О.И. Нормативно-правовое регулирование в сфере образовательной деятельности // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 4 (38). С. 105-110.
5. Medvedeva T.Y., Sizova O.A., Markova S.M., Karpukova A.A., Kazantseva G.A., Ulyanova R.A. Modern trends in estimation system of training achievements quality of college undergraduates // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Т. 20. № 3.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

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

магистрант Григорян Нуне Мартини

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

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы нормативного обеспечения профессионального образования. Авторы анализируют деятельность государства в сфере нормативно-правового обеспечения с точки зрения правового аспекта. Это означает, что правовое регулирование предоставляет собой совокупность требований к организации образовательного процесса, проверяющиеся через реализацию средств, методов и приемов для повышения качества образования. Нормативное обеспечение образовательной организации - совокупность документов, регламентирующих полномочия, функции, задачи учебного заведения, организацию его работы. Авторы исследования подчеркивают, что нормативно-правовое обеспечение управления образовательной организацией – это главная составляющая всех видов и уровней управления. Сложная правовая среда, в которой существует современное образовательное учреждение, обязывает его, как издателя правовых актов, следить за изменениями в нормах права на местном, международном, федеральном, региональном уровнях.

Ключевые слова: профессиональное образование, регулирование, нормативно-правовое обеспечение, образовательная деятельность.

Annotation. The article discusses the issues of regulatory support of vocational education. The authors analyze the activities of the state in the field of regulatory support from the point of view of the legal aspect. This means that legal regulation provides a set of requirements for the organization of the educational process, verified through the implementation of means, methods and techniques to improve the quality of education. Regulatory support of an educational organization - a set of documents regulating the powers, functions, tasks of an educational institution, the organization of its work. The authors of the study emphasize that the regulatory framework for managing an educational organization is the main component of all types and levels of management. The complex legal environment in which there is a modern educational institution obliges him, as the publisher of legal acts, to monitor changes in the rule of law at the local, international, federal, regional levels.

Keywords: professional education, regulation, regulatory support, educational activities.

Введение. Образованность граждан, уровень их готовности к участию в рыночных отношениях, напрямую зависит от социально-экономических условий, в которых находится общества в данный промежуток времени.

Испокон веков образование и воспитание являются основными элементами общественного строя, наряду с экономическими и финансовыми компонентами, а так же уровнем развития научно-технического прогресса.

Образование как социальное явление направлено на гармоничное развитие личности, а так же овладение ею основными профессиональными и общекультурными компетенциями, которые отвечают современному развитию государственного строя, а также взаимоотношений, возникающих между государством и индивидуумом, между государством и образовательными учреждениями, между студентами и педагогами и т.д.

Данного рода взаимоотношения регламентируются нормативно-правовыми и локальными актами, что осуществляется согласно как нормам профессиональной педагогической этики, так и правовым нормам. Однако приоритет должен быть отдан непосредственно правовому регулированию, так как все без исключения субъекты образования наделены надлежащими обязанностями и правами в данной сфере. Данные полномочия и обязанности должны быть выполнены, что достигается, в частности, путем использования мер государственного принуждения (в том числе мер юридической ответственности).

Изложение основного материала статьи. Одной из приоритетных задач стоящих перед обществом и государством является реализация принципов современной образовательной политики. Сегодня правовое обеспечение образования и его соответствие требованиям законодательства на различных уровнях требует повышенного внимания в сфере профессионального управления контрольно-надзорных органов, учредителей, участников образовательной деятельности и общественности.

В связи с радикальными изменениями в обществе необходимо совершенствовать нормативную базу системы профессионального образования. Ежегодно образовательные организации обязаны выполнять требования по ежегодному обновлению основных профессиональных образовательных программ с учетом особенностей развития таких областей, как наука, культура, экономика, технологии и др., а также выполнять запросы от потенциальных работодателей. Становится очевидным, что эти изменения требуют совершенствования как нормативно-правовой базы образовательного учреждения, так и принятия наиболее прогрессивных законодательных актов, направленных на устойчивое развитие образовательного процесса [1].

Нормативно-правовое обеспечение это средства, методы и методики, которые обеспечивают как повышение качества образования и инноваций, эффективность, стабильность образовательных процессов, так и реализацию запланированных проектов, планов и определение путей повышения развития личности в образовательном процессе. Необходимость совершенствования нормативно-правовой базы в системе профессионального образования определяется радикальными изменениями, связанными с социально-экономическими, политико-образовательными и прогностическими условиями в Российской Федерации [2].

Нормативно-правовое регулирование является одним из основных инструментов реализации государственной политики (как на региональном, так и на федеральном уровнях). Сфера государственной политики в России традиционно охватывает систему целей и приоритетов развития страны, социальной сферы, экономики, общества, формируемую государством [3].

Правовое регулирование является одним из основных инструментов реализации государственной политики (на федеральном и региональном уровнях). Сфера государственной политики в России традиционно охватывает систему целей и приоритетов развития страны, общества, экономики и социальной сферы, формируемой государственной властью.

В случае если бы значимость образования в обществе была ограничена только лишь его значимостью как индивидуального блага, тогда не было бы особой надобности регламентировать образовательную деятельность особым законодательством. Однако образование также является социальной необходимостью, поэтому оно имеет особое значение для общества и государства и выступает в качестве объекта государственной образовательной политики.

Российское законодательство обеспечило государственную и общественную значимость образования с помощью соответствующих статей Конституции Российской Федерации, принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», введение федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и других нормативных документов в области образования, формирующие систему образовательного законодательства.

Нормативно-правовое обеспечение профессионального образования регулируется постановлениями Правительства Российской Федерации, надлежащими законными актами Министерства образования Российской Федерации. В юридических документах, в частности, сообщается, то, что учебное учреждение любого уровня профессионального образования обладает правом выдавать своим выпускникам государственный нормативный акт о соответствующей степени профессионального образования с этапа его аккредитации в виде диплома.

Нормативно-правовое обеспечение профессионального образования содержит федеральный государственный образовательный стандарт, соответствующий степени профессионального образования, который считается объективной оценкой степени образования и квалификации выпускника.

Нормативно-правовое обеспечение образовательной организации представляет собой совокупность документов, регламентирующих функции, структуру, задачи учебного заведения, организацию его работы, а также права и обязанности субъектов, связанных с ним. Развитие нормативно-правовой базы образовательного учреждения определяется строгой необходимостью обеспечения повышения качества образования и прогрессивного развития общества [2].

Регуляторное обеспечение образовательной деятельности должно выполнять единые функции, характерные для федерального уровня нормативной базы, а также частные, ориентированные на правовое регулирование и упорядочение отношений между субъектами образовательного процесса. Локальные акты организации профессионального образования являются официальными правовыми документами, основанными на законодательстве, принятом в установленном порядке компетентным органом образовательной организации и регулирующем отношения внутри этой образовательной организации.

Особенность регулятивных возможностей данного вида источников образовательного права способствует созданию конкуренции локальных юрисдикций, формирование повышающих стимулов субъектов отношений в сфере образования к развитию, инновациям и оперативным изменениям. С помощью

локальных актов вводится уникальный правовой режим организации и осуществление образовательной и другой деятельности в пределах конкретной организации. Этот режим дает возможность выработать совокупность взаимосвязанных социально-культурных, экономических и организационно-правовых условий, обеспечивающих функционирование образовательной организации.

Авторы исследования подчеркивают, что нормативно-правовое обеспечение управления образовательной организацией – это главная составляющая всех видов и уровней управления. Сложная правовая среда, в которой существует современное образовательное учреждение, обязывает его, как издателя правовых актов, следить за изменениями в нормах права на местном, международном, федеральном, региональном уровнях. Своевременность, оперативность, полнота и точность представления информации считаются основой качества принимаемых управленческих решений в образовательной организации.

Правовое обеспечение профессионального образования обеспечивает право на аттестацию работников и вторую квалификационную категорию для учебного заведения системы профессионального образования. В то же время в документе, являющемся основой для определения нормативных критериев профессиональной деятельности аттестованного учителя, нормативно-правовая база профессионального образования определяет квалификационные характеристики.

Федеральные нормативные документы определяют правовое положение современного образовательного учреждения, полномочия и обязанности участников образовательного процесса, реализовывают правовое управление образовательной организацией, правовое урегулирование работы образовательного учреждения и споры с сотрудниками.

Это также важно для правового регулирования образовательных отношений. Они также позволяют представлять все коллективные и представительные органы, студентов и работников образовательных организаций, «наиболее близких» к участникам образовательных правоотношений.

Выводы. Таким образом, в России существует огромное число нормативно-правовых актов, которые регулируют нормативно-правовую базу профессионального образования, следовательно для того чтобы обеспечить государство и граждан качественным образованием необходимо, поддерживать нормативно-правовое обеспечение профессионального образования, совершенствовать законодательство профессионального образования, обеспечивать постоянное обновление нормативно-правовой базы профессионального образования.

Литература:

1. Ваганова О.И., Булаева М.Н., Седых Д.В. Правовая компетентность студентов: сущность, подходы к формированию и оцениванию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 53-56.
2. Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формирование правовой компетенции студентов в условиях информатизации общества // В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 50-52.
3. Ваганова О.И., Седых Д.В., Пирогова А.А. Правовые основы электронного обучения в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 56-59.
4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.
5. Маркова С.М., Полуниев В.Ю. Экономические, технические и социальные предпосылки интеграции профессионального образования и производства // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 158-164.
6. Мялкина Е.В., Житкова В.А. Система комплексной оценки административно-управленческого персонала в вузе: практика и особенности // Вестник Мининского университета. 2018. № 1 (22). С. 2.
7. Седых Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании // Вестник Мининского университета. 2019. № 1 (26). С. 1.
8. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Госельбах О.И. Нормативно-правовое регулирование в сфере образовательной деятельности // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 4 (38). С. 105-110.
9. Цыплакова С.А., Захаров С.В., Коробова Т.С. Информационно-правовая подготовка будущего педагога в области правоведения и правоохранительной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 230-232.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Цыплакова Светлана Анатольевна

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

магистрант Пулькина Елена Евгеньевна

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

СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В данной статье авторами проводится исследование педагогических технологий в области профессионально-педагогического образования. Определено, что технология в любой сфере деятельности это всегда процесс, который отражает закономерности развития конкретной предметной области, и обеспечивает наибольшее соответствие результатов деятельности относительно поставленных целей. Выделено, что задачами педагога профессионального обучения является не только формирование знаний обучающихся через реализацию педагогической технологии, но и ознакомление студентов с основами научно-исследовательской, проектной, методической и воспитательной деятельностью. В непрерывно меняющихся условиях современной системы образования деятельность педагога профессионального обучения направлена на реализацию основ проектирования учебного процесса с использованием педагогических технологий.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональное обучение, педагогические технологии.

Annotation. In this article, the authors conduct a study of pedagogical technologies in the field of professional and pedagogical education. It was found that technology in any field of activity is always a process that reflects the laws of development of a specific subject area and provides the most consistent results of activities in relation to goals. It is emphasized that the tasks of a teacher of vocational training are not only the formation of students' knowledge through the introduction of pedagogical technologies, but also familiarizing students with the basics of research, design, methodological and educational activities. In the ever-changing conditions of the modern education system, the activities of a professional education teacher are aimed at implementing the foundations of the design of the educational process using pedagogical technologies.

Keywords: professional education, professional training, pedagogical technologies.

Введение. Перспективы развития государства напрямую зависят от интеллектуального потенциала общества, который позволяет судить о том с какой скоростью будет проходить освоение мирового пространства. Ключевую роль играет качество науки и образования, и именно по этой причине реформированию экономики в нашей стране сопутствует модернизация систем высшего и среднего профессионального образования.

Приоритетным направлением образовательной платформы России является обеспечение повышения качества профессионального образования, развитие культурного потенциала учебных заведений, путем внедрения новых образовательных технологий в педагогический процесс. Благодаря этому формы обучения, нетрадиционные для настоящего момента, получают все более и более широкое распространение. Пристальное внимание при определении нового государственного образовательного стандарта уделяется компетенциям.

Таким образом, наиболее предпочтительными личностными приоритетами будущих квалифицированных кадров станут высокий уровень владения современными образовательными технологиями, активная жизненная позиция, заинтересованность в изучении современных тенденций развития профессионального образования, мобильность и способность к овладению профессиональными и общекультурными компетенциями.

Изложение основного материала статьи. Проблема управления и обеспечения качества системы образования стала занимать важную позицию в модернизации образования, после официального вхождения Российской системы образования в систему Болонских реформ.

Переход от предыдущего этапа развития российской системы образования к настоящему ознаменован преодолением стадии самоопределения компетентностного подхода и выходом на стадию реализации. Новое видение сути и содержания методов и технологий образования является закономерным итогом повсеместного внедрения новых подходов к осуществлению образовательной деятельности.

Формирование профессиональных компетенций обучающихся осуществляется в процессе взаимодействия между субъектами образовательного процесса, с использованием современного содержания, методов, средств и технологий обучения. При этом именно педагогическая технология позволяет выполнить требования предъявляемые к уровню подготовки выпускника, а так же повысить интерес обучающегося к проектно-педагогической деятельности.

Технология в любой сфере деятельности это всегда процесс, который отражает закономерности развития конкретной предметной области, и обеспечивает наибольшее соответствие результатов деятельности относительно поставленных целей.

Приоритетными образовательными технологиями, ориентированными на развитие компетенций, являются: социальное взаимодействие в обучении, практико-ориентированное модульное обучение, обучение посредством кейсов.

Данные технологии по своей сути делают упор на восприятие человека, развитие его творческого и аналитического мышления, социальную и профессиональную активность. Процесс обучения ориентирован

на то, чтобы обучаемые развивали способность к общению, взаимодействию с людьми, быстрому и эффективному решению сложных задач на основе теоретических данных и анализа накопленного опыта.

Подразделяется несколько видов компетентностно-ориентированных образовательных технологий: проектное обучение, кейс-технологии, модульное обучение, интерактивное обучение, создание личного портфолио.

Проектное обучение направлено на развитие социальных, информационных и исследовательских компетенций. При применении этой технологии, уделяется внимание действиям в команде и по отдельности, где обучаемый мотивирован на активную работу, целью которой является поиск решения познавательных и практических задач. Педагог использует диалоговый тип работы, наводящие вопросы и консультации, побуждая к дальнейшему поиску решения и позволяя группе или отдельной личности освоить обозначенный информационный участок без непосредственного вмешательства в их деятельность. Задачей данного типа образовательных технологий является пробуждение в обучаемых критического, конструктивного и логического мышления, культивирование проектной и исследовательской деятельности, которая в дальнейшем может помочь в более основательной научной работе.

Кейс-технология позволяет вырабатывать умение принимать управленческие решения, планировать стратегию дальнейших действий и анализировать ситуацию в искусственно созданных преподавателем обстоятельствах. В процессе реализации данных видов технологии происходит развитие аналитических и коммуникативных умений.

Педагог поощряет методы группового взаимодействия и корректирует работу посредством дискуссий и открытых споров. Через формирование компетентностных структур происходит активное развитие приспособляемости к конкретной социально-экономической ситуации, способности к повышению профессионализма.

Модульное обучение способствует удовлетворению образовательных потребностей каждого учащегося с учетом личных интересов, возможностей и склонностей. Организация самостоятельного обучения позволяет повышать навыки самоуправления учебно-познавательной деятельностью, развивать умственные способности, коллективизм и самостоятельность. Мотивационное управление процессом обучения дает возможность получить удовольствие от образовательного процесса, заинтересоваться новыми областями знания и погрузиться в их изучение во внеурочное время. Педагог проводит работу с техническими средствами обучения, таблицами, иллюстрациями и другими вспомогательными материалами, призванными разнообразить однотипную подачу теории и проведения практики. Работа проводится, как в парах, так и в группах с консультантом. Развивается умение осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью, интеллект, самостоятельность и личные склонности обучающегося.

Интерактивное обучение дает возможность достичь двухсторонней связи субъектов образовательного процесса, вывести обучающегося на позицию субъекта обучения и возбудить внутренний диалог. Происходит активизация интеллектуальных процессов, что способствует обеспечению восприятия и переработки информации, являющейся предметом обмена. Задачей данной технологии является обращение к личному опыту участников, поддержка коллективной и личной активности, демонстрация и выявление многообразия точек зрения на предмет изучения или поставленную задачу, помощь процессу обмена и генерирования информации, сопряжение теории с практикой, взаимное обогащение опыта, поощрение творческих порывов и методик, облегчающих усвоение и восприятие теории, возвращение взаимопонимания участников.

Педагог прививает группе привычку к диалоговому общению, что ведет к свободному взаимодействию, взаимопониманию и совместному решению общих задач, важных в равной степени для каждого участника. При диалоговом обучении учащиеся получают возможность развить критическое мышление, принимать во внимание альтернативные мнения, находить решение поставленной проблемы, опираясь на теоретические данные, анализ ситуации и разные точки зрения.

Портфолио позволяет увидеть совокупность значимых образовательных результатов обучающихся, обеспечить детализацию процесса образовательного участия и обеспечить отслеживание прогресса как одной конкретно взятой личности, так и группы обучающихся в широком образовательном контексте.

Собранное портфолио демонстрирует способности обучающегося к практическому применению ранее приобретенных и освоенных навыков, результаты самообучения и ранее проявленной инициативы. Также, оно помогает объективно оценивать успехи обучающихся, создавать справедливые меры поощрения и тем самым поддерживать на высоком уровне учебную мотивацию, прививать умение структурировать и просчитывать собственную образовательную траекторию развития.

В непрерывно меняющихся условиях современной системы образования деятельность педагога профессионального обучения направлена на реализацию основ проектирования учебного процесса с использованием педагогических технологий.

Задачами педагога профессионального обучения является не только формирование знаний обучающихся через реализацию технологии, но и ознакомление студентов с основами научно-исследовательской, проектной, методической и воспитательной деятельностью.

При реализации вышеперечисленных видов педагогических технологий обучающиеся приобретают профессиональные знания и умения необходимые для решения задач, возникающих в их будущей профессиональной деятельности.

Непрерывное развитие производства и социальные изменения, происходящие в современном обществе, определяют характер труда специалистов в той или иной профессиональной деятельности, содержание и профиль которой трансформируются и обогащаются. Все это обуславливает необходимость развития у специалистов таких профессиональных компетенций, которые бы помогли человеку быстро адаптироваться к изменяющимся условиям труда. Поэтому особую значимость приобретает целостность и единство профессионального образования.

Профессиональное образование в силу своей социальной значимости развивается на основе научно-технических, социально-экономических, психолого-педагогических и культурологических закономерностей, а также призвано удовлетворять потребности молодежи в общественных, духовно-нравственных, индивидуальных, коллективных, познавательных и производственных потребностях.

Требования рынка труда к качеству образования обуславливают тенденции развития профессионального образования. Профессионализм работника, его социальный и культурный статус, потребности должны соответствовать потребностям мелких, средних и крупных предприятий.

Выводы. Основой организации компетентно-ориентированного образовательного процесса в вузе является внедрение и разработка вышеописанных технологий. При особом внимании, уделяемым со стороны руководства и педагогов, новые методы и способы развития компетенций станут неотделимы от существующей системы образования, что приведет к качественному скачку профессионализма, выгодному, как для работодателей, так и для будущих работников.

Развитие профессионального образования на современном этапе обуславливается повышением требований к методической деятельности; рассматриваются вопросы принятия решений в различных педагогических и производственных ситуациях.

Профессиональное образование ориентируется на внедрение новых разработок в педагогической практике, направленных на достижение лучших результатов в обучении и воспитании обучающихся при минимальных затратах времени и производственных ресурсов.

Профессиональное образование развивается под воздействием социально-экономических и педагогических условий, к которым можно отнести: разработку и внедрение новых образовательных технологий; развитие культурных и нравственных качеств будущих выпускников; обновление содержания образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; разработку новых направлений подготовки и междисциплинарных курсов.

Литература:

1. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 3.

2. Маркова С.М., Петровский А.М. Технологическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения как социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 99-102.

3. Маркова С.М., Полетаева Н.М., Цыплакова С.А. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 23

4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 7

5. Medvedeva T.Y., Sizova O.A., Markova S.M., Karpukova A.A., Kazantseva G.A., Ulyanova R.A. Modern trends in estimation system of training achievements quality of college undergraduates // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Т. 20. № 3.

Педагогика

УДК: 301

кандидат социологических наук, доцент Вагин Дмитрий Юрьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат социологических наук, доцент Немова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

аспирант 1 курса кафедры общей и социальной педагогики Жаркова Марина Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: КРИЗИС ИЛИ КАЧЕСТВЕННОЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В статье представлены проблемы кризиса семьи, как социального института. Выявлен самосохранительный потенциал семьи, который позволит ей сохранить свою цельность в условиях глобализации мирового пространства (технизации, цифровизации, унификации быта и т.д.). Обозначены основные причины, вызывающие трансформационные изменения семьи как социального института и подходы к пониманию современного кризисного состояния семьи. Показан процесс влияния постмодернистской культуры на изменения социокультурного пространства общества. Внесены предложения, носящие рекомендательный характер относительно выстраивания отношений между семьей и государством в условиях современного общества.

Ключевые слова: семья, подрастающие поколения, воспитательное пространство, кризис семьи.

Annotation. The article presents the problems of the crisis of the family as a social institution. The self-preserving potential of the family is revealed, which will allow it to maintain its integrity in the context of globalization of the world space (technicalization, digitalization, unification of everyday life, etc.). The main reasons for the transformational changes of the family as a social institution and approaches to understanding the current crisis state of the family are identified. The process of the influence of postmodern culture on changes in the sociocultural space of society is shown. Suggestions have been made that are advisory in relation to building relations between the family and the state in modern society.

Keywords: family, rising generations, educational space, family crisis.

Введение. Факт кризиса семьи как элемента общего кризиса общества и культуры сейчас считается фактом бесспорным. Под кризисом мы будем иметь в виду обострение социального противоречия до

состояния, в котором может наступить его разрешение и переход в новое качество или распад социальной системы, без возможности ее возрождения.

Мы исходим из того, что семья как социальный институт еще не исчерпала своего культурного и антропологического потенциала. Если судить по историческим тенденциям развития семьи, то ее многообразное развитие является необходимым процессом с точки зрения развития свободной индивидуальности человека. В этом процессе развития семьи, включающем в себя разные деструктивные отклонения и крайности, есть здоровые тенденции, которые связаны с развитием частной сферы жизни человека во взаимодействии с публичным пространством. Нездоровые тренды со временем отомрут и будут забыты, и в качестве новых ценностей социальной культуры войдут такие формы семьи и семейных отношений, которые перестанут быть зоной неприкосновенности.

Изложение основного материала статьи. Социальный институт в его традиционной исторической форме, развивавшийся до нового времени (моногамная семья, право, государство, общественное разделение труда, общественный класс и др.) обладает другими чертами. Сформулируем их в качестве постановки проблемы.

Во-первых, семья является социальной взаимосвязью, которая имеет необходимый для функционирования данного общества характер. Достаточно сказать, что семья является институтом деторождения и воспроизводства населения страны.

Во-вторых, семья обладает социокультурной продуктивной способностью, позволяя воспроизводить другие социальные взаимосвязи и, главное, воспроизводить основные свойства и качества личности, способной к воспроизведению социальных взаимосвязей. Как известно, семья есть первичный институт социализации и гендерной идентификации, но эту свою функцию семью может осуществить лишь в том случае, если способ ее существования и жизнедеятельности имеет выход в публичную сферу, не растворяясь в этой сфере [22].

В-третьих, семья имеет универсальный по отношению к обществу характер, поэтому его действие не может быть ограничено какой-то одной, в том числе частной сферой общества. Семейные отношения пронизывают все сферы общества, начиная от экономических и политических и заканчивая эстетическими и нравственными [21].

Семья остается неотъемлемым субъектом воспитательного пространства общества, обладающим мощным воспитательным потенциалом. Роль семьи как субъекта воспитательного пространства сегодня осознается иначе и самой семьей, и сферой образования. Снижается уровень доверия у семьи к школе, а у школы к семье; отношения между данными субъектами воспитательного пространства становятся иными в силу разных причин, повышаются требования их друг к другу.

Эти три общих черты связаны друг с другом и в их взаимодействии мы можем проследить, каким образом формируется семья нового типа, имеющая социокультурные основы своего существования. По сути, исчезает не семья, как социальный институт, а семья «старого, традиционного типа» в процессе взаимодействия со всеми другими развивающимися социальными институтами. Что же происходит с семьей как новым социальным институтом?

Во-первых, семья лишается оболочки необходимости, приобретая относительный и временный характер, рассчитанный на решение определенной задачи в развитии общества: коммерческой, творческой, политической и др. Вместе с оболочкой необходимости утрачивается воспитательная функция семьи, что в корне может изменить сбалансированное историческое воспитательное пространство, в котором устойчивым взаимодействующим триединством являются дети, педагоги и родители. Это обстоятельство бросается в глаза и приводит к выводу о гибели семьи. И все же семья находит ресурсы и силы для своего развития, приводя к новым формам (приемная, межнациональная, виртуальная и др.), о чем речь пойдет дальше.

Во-вторых, семья ориентирована не на продуктивную, а на информационно-коммуникационную социальную деятельность, в которой происходит развитие самой личности, ее основных духовных свойств и качеств. В массовом сознании эта установка на бездетность получила название «пожить для себя». Рождение детей как ценность отсутствует у многих современных детей и молодых людей. Семейный лад как родовая ценность [3] приобретает характер способности членов семьи «не вторгаться в личное пространство» и, что очень популярно, дать каждому «жить своей жизнью», вплоть до жизни вне семьи. Оправдывается факт измены одного из супругов, ему придается значение нормы. Вместе с тем, парадоксально, но любовь как высшая (абсолютная) духовно-нравственная ценность семьи в сознании детей сегодня имеет едва ли не большее значение, чем в сознании взрослых, и в формировании данного представления у детей огромную роль играет как раз информационная среда и массовая культура, являющиеся частью структуры воспитательного пространства, и во многих других случаях дискредитирующие семью. Новая семья находит новое социокультурное пространство для своего родительского и детского бытия.

В-третьих, семья, не утрачивая универсальности, приобретает социально локальный характер, выражаясь во внутренних социокультурных преобразованиях более динамично и без оглядки на то, что происходит в соседней стране или даже в регионе. Разумеется, существует законодательство о семье и браке и культурные нормы, но в настоящее время все эти регуляторы наталкиваются на необходимость их очень гибкого применения с учетом местных социокультурных условий, не прибегая к уравнивающей всех норме.

Таким образом, то, что часто называют распадом и гибелью семьи, является этапом ее качественного преобразования. Однако пессимизм в оценке перспектив роли семьи сейчас доминирует, так как часто считается, что раз кризис, то все пропало.

И все же существуют разные подходы в объяснении причин такой пессимистической оценки. Одни считают, что причины кризиса в самой семье, давая подробные характеристика неблагополучия семьи и возлагая всю ответственность за ее кризис на саму семью и на тех, кто ее создает.

Другие исследователи полагают, что кризис семьи – это следствие и общего кризиса общественной системы, поэтому его причины скрыты в факторах развития общества и культуры. При этом ответственность возлагается на антисемейный характер развития общества и политической системы. Имеется в виду, что если в советском обществе частные интересы, семья как таковая были подчинены политическим требованиям и на первое место выдвигались идеологические требования времени, то сейчас доминируют коммерческие интересы, которым в жертву приносится благополучие семьи и возможность ее развития как социокультурного института. Разумеется, не каждой семье, но социологию интересует благополучие большинства семей, а не избранных.

Многие полагают, что ответственность за кризис семьи лежит на ненадлежащем воспитании, организованном школой, то есть на сфере образования («школа должна была воспитать» – распространенное утверждение), хотя государство отдает преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами родителям (законным представителям), а значит – семье (ст. 44.1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации») [1]. Получается, что с точки зрения законодательства семья сама в первую очередь отвечает за то, чтобы воспитать в детях потребность в будущем образовать семью, основанную на традиционных семейных ценностях.

Мы в данной статье пытаемся показать, что кризис семьи вызван взаимодействием общих и особенных, внешних и внутренних факторов формирования и развития семьи, которые действуют как единые социокультурные факторы кризиса семьи. Сложность теоретической задачи состоит в том, что социология всегда исходила из приоритетности общества как системы отношений, законы которой определяют функционирование отдельных социальных институтов и организаций. Если бы это было не так, то социология как наука не могла бы существовать. Однако вместо того, что искать причины кризиса семьи в противоречиях общества, сейчас предлагается другой путь: поиск причин в самой семье и в гендерных отношениях, которые обусловлены социокультурными факторами, но все же семья развивается не только под воздействием гендера, но и культуры в целом. Что касается общества, то провозглашается его исчезновение как социальной системы и сведение способа его существования к локальным образованиям, требующих совершенно новых гендерных союзов, которые в корне отличаются от традиционной семьи с ее соответствующей культурой.

В отечественной литературе сложилась в целом негативная оценка культуры постмодернизма, с которой связывается кризис семьи. И все же важно не оценить, а разобраться в современных социокультурных процессах, связанных с семьей. Одним из элементов постмодернистской культуры в отношениях между супругами обычно называют, во-первых, процедуры по смене сексуальной и гендерной ориентации, которые сейчас уже никого не удивляют. Во-вторых, однополые браки и семьи, родители в которых различаются только номером в семейном союзе, а не полом. К тому же эти номера социального родительства не обладают жесткостью, поэтому могут меняться: мужчина может выполнять функции матери, а женщина – отца. Мужчины стали доказывать, что они с успехом справляются с традиционной ролью домохозяйки, а женщины – опровергать традиционный образ женщины, которая не может быть добытчицей и постоять за себя по причине своей слабости.

На этом фоне необычного для истории движения в пользу однополых браков и гендерному взаимобмену добавились кричащие факты о том, что женщины и мужчины бросают своих детей, делая их социальными сиротами [16]. Мы не ставим перед собой задачи давать какую-то статистику о сиротах, но эта статистика хорошо известна по сообщениям СМИ, по отчетам социальных учреждений и правоохранительных органов. Но для нас важно отметить, что именно наличие социального сиротства является решающим фактом в констатации распада семьи и показателем предельного снижения ее культурной ценности: если дети перестают быть главной ценностью семьи, то такой сексуальный союз с точки зрения социальной культуры не может быть назван семьей. С этим нельзя не согласиться. Еще А.И. Герцен отметил, что «семья начинается с детей» [11, с. 382], а мужчина становится мужчиной с момента появления на свет и начала воспитания собственного ребенка. Бездетные семьи есть семьи только юридически, а не социокультурно. Следовательно, надо приветствовать все, что способствует росту деторождения в семье и повышению уровня процесса воспитания детей: и это не только законодательные инициативы в поддержку многодетных семей, льготы таким семьям, программы поддержки молодых семей работающих граждан и многое другое, но в первую очередь, нужно предпринимать попытки повышения социального статуса семьи и деторождения через сферы культуры и образования. Необходима педагогическая централизация воспитательного пространства, когда в его структуре будут возникать новые связи и отношения, способствующие укреплению семьи, семейному воспитанию, формированию положительного имиджа семьи, престижности рождения детей и прочности семейных отношений: семейные клубы, лаборатории по проблемам семьи, мероприятия по повышению родительской компетентности, дополнительное образование детей и взрослых по теме осознанного родительства. При этом воспитательное пространство в части подходов к вопросу семейного воспитания должно отвечать качественным изменениям, происходящим с институтом семьи, иначе все усилия субъектов по его укреплению потерпят крах.

В современных условиях влияние семейных отношений на общество не утрачивается, но приобретает глобальный характер [17]. Происходит это не только в силу того, что возникают браки с иностранными гражданами, что было всегда в разной степени экстенсивности, но потому, что глобальные процессы проникают в сферу частной жизни. Все, что происходит в мире, через мощную систему массовых коммуникаций, скоростной транспорт, ускоряющийся процесс трудовой миграции и глобального туризма становится достоянием семьи, становясь условием ее существования и развития [18]. В результате происходит интенсивное развитие содержания частной жизни. Как отмечает У. Бек [6], «мы внезапно оказались в ситуации, диаметрально противоположной тому, что было общепринятым: дело в том, что противоположности и противоречия континентов, культур, религий — третий и первый миры, озоновая дыра и коровье бешенство, пенсионная реформа и капризы политических партий — все это вторгается в частную жизнь, ставшую незавершаемой. Глобальное подстерегает и угрожает не как «Великое Целое» где-то там снаружи — оно гнездится и шумит в самом приватном пространстве приватной жизни. Более того: оно составляет добрую часть индивидуальной неповторимости, своеобразия личной жизни. Частная жизнь есть местоположение глокального. Возможно ли это? Частная жизнь уже не привязана к какому-либо определенному месту, это уже не устоявшаяся, оседлая жизнь. Это жизнь «в пути» (в прямом и переносном смысле), кочевая жизнь, жизнь в автомобиле, в самолете, в поезде или у телефона, в Интернете, она поддерживается средствами массовой информации и несет на себе отпечаток масс-медиа, это транснациональная жизнь» [6]. Мы привели этот большой фрагмент из популярной работы У. Бека с тем, чтобы отметить, что это описание имеет прямое отношение к современной тенденции развития духовной структуры семьи. Если еще З. Бауман отмечал, что главной фигурой процесса глобализации является фланер [5, с. 133-154], то в настоящее время, когда частная жизнь сама стала глобальной, главной фигурой снова стал домашний человек, обыватель, но вооруженный современной техникой, которая позволяет присутствовать в мире глобально и реально участвовать в различных проектах и процессах. Присутствовать глобально всей семьей, но при этом мы обнаруживаем и соответствующую внутреннюю, семейную мобильность. Если

П. Бергер с интересом моделировал социологическими средствами реальные путешествия по квартире [7], то теперь эти путешествия вынесены в виртуальное пространство и семейные встречи происходят в Интернете в сетях и на форумах, по скайпу, в совместных социальных и деловых проектах и прочих приложениях, позволяющих осуществлять активную публичную деятельность, не выходя из дома и находясь реально рядом с другими членами семьи.

Значит ли это, что виртуальная семейная мобильность вытесняет реальную социальную мобильность и протекает теперь вне общества? Мы должны отметить, что развитие социокультурной формы семьи в России пошло по другому пути. В качестве социокультурной семьи стали не однополые браки, а приемные семьи, которые усыновляют детей-сирот или пожилых людей. Юридически такая форма замещающей семьи была оформлена в 2012 году, но уже сейчас развернулось активное движение в этом направлении и существует определенная литература в обобщение первого опыта в этом направлении.

Выводы. Наиболее четко выразились три тенденции в развитии культуры семьи: во-первых, консервативная, в которой утверждается, что мир спасут традиционные семьи патриархальные семьи и домохозяйки, которые формируются на основе исторических сложившихся этно-религиозных ценностях; во-вторых, трансгендерная, в которой надежда возлагается на разнообразные свободные гомосексуальные союзы и правовые институты, включая ювенальную юстицию; в-третьих, тенденция в развитии традиционной семьи, но с изменением предпосылок и духовных основ семьи в виде трансформации гендера, укрепления и развития семьи с применением новых информационных технологий и культурного потенциала национального и глобального характера.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 №273 ФЗ http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/60fe09c87bb91e8dc7f6b7bd271f0a70597bdd28.
2. Аверин Ю.П., Добренёв, В.И., Добренёва, Е.В. Неравенство российского населения в отношении качества жизни и предпочитаемый социальный порядок // Вестник Московского университета. Сер.18, Социология и политология. – 2014. – № 2. – С. 1-20.
3. Акутина С.П., Николина В.В. Формирование семейных духовно-нравственных ценностей у современных школьников: теоретико-методологический анализ проблемы/Гуманизация образования. 2009, №1. – с. 34-38.
4. Александер Дж. Смыслы социальной жизни: культуросоциология - Москва, издательство «Прагмис», 2013 г. – 630 с.
5. Бауман З. От паломника к туристу // Социологический журнал. 1995. №4. С. 133-154. Бек У. Что такое глобализация? М.: Прогресс-Традиция, 2001. 304 с.
6. Бек У. Что такое глобализация? М.: Прогресс-Традиция, 2001. 304 с.
7. Бергер П. Социология как способ времяпрепровождения // URL: <http://www.studfiles.ru/preview/431241/> (дата обращения – 28.04.2017).
8. Вагин Д.Ю. Преемственность поколений в сфере духовно-нравственных ценностей современной молодежи России: автореферат дис. кандидата социологических наук. Нижний Новгород, 2016 г. – 26 с.
9. Вагин Д.Ю. Межпоколенческая преемственность духовно-нравственных ценностей в Российском обществе Дискуссия. 2016. № 7 (70). С. 52-58.
10. Вагин Д.Ю., Немова О.А., Ретивина В.В. Ценностный выбор нижегородского студенчества // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 100-104.
11. Герцен А.И. Былое и думы. Часть 3. // Собр. соч.: В 30 тт. Т. 8. М.: АН СССР, 1956. 519 с.
12. Глогов М.Б. Поколение как категория социологии / М.Б. Глогов // Социс 2004 №10 С. 42-49.
13. Добрынина В.И., Кухтевич Т.Н. Социализация молодых россиян в сфере труда // Демографический ежегодник России, М. 2005.
14. Дубов И.Г. Ценности и поведение: анализ взаимосвязи // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – С. 182-204.
15. Зеленов Л.А., Зеленов, П.Л., Владимиров, А.А. Философские проблемы модернизации: монография. — Нижний Новгород: Изд-во ФБОУ ВПО "ВГАВТ", 2011. — 182 с.
16. Зезина М.Р. Социальная защита детей-сирот в послевоенные годы (1945-1955) // Вопросы истории. 1999. № 1. С. 127-136.
17. Кутырев В.А., Уваров А.Н. Печальная судьба философии, даже (особенно) в образовании // Вестник Мининского университета, 2016, №3.
18. Лысикова О.В. Российский туризм: глобальное и локальное. Саратов: СГТУ, 2008. 135 с.
19. Мамедов Н.М., Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н. Феномен культуры устойчивого развития в образовании XXI века // Вестник Мининского университета. 2015. №2 (10).
20. Осипова И.И. Социальное сиротство: теоретический анализ и практика преодоления. Н. Новгород: НИСОЦ, 2009. 208 с.
21. Свадьбина Т.В., Козырьков В.П., Немова О.А., Медведева Т.Ю., Танеева Г.М. Частная жизнь семьи: в поиске гармонии и смысла монография / Нижний Новгород, 2017.
22. Ermakov S.A., Svadbina T.V., Markova S.M., Nemova O.A., Tsyplakova S.A., Vagin D.Yu. Anthropological Approach to the Differentiation of Human Life Path Models // Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 8. Issue 12. December 2018. P. 387-392.

УДК 372. 881. 111.1

старший преподаватель Васильева Эльмира РаисовнаФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»,
филиал в г. Октябрьском (г. Октябрьский);**кандидат филологических наук, доцент Самигуллина Лилия Закариевна**ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет»,
филиал в г. Октябрьском (г. Октябрьский);**кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна**

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЗДАНИЕ ЕДИНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ, КАК ОСНОВНОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В современных условиях социально-экономического развития, на фоне процессов глобализации и международной интеграции во второй половине XX века ключевая роль отведена взаимодействию в поликультурной среде, как важному аспекту межкультурной и социальной коммуникации. Россия оказалась вовлечённой в процессы глобальных изменений мирового пространства в результате падения «железного занавеса». Среди основных характеристик постсоветского пространства можно отметить активное развитие межкультурных интеракций на региональном и государственном уровнях, в результате чего большое количество коммерческих и некоммерческих структур оказалось вовлечённым в разнообразные формы межкультурных коммуникаций между современной Россией и странами Запада. Кроме того, отмечается активное развитие межкультурной коммуникации и на уровне межличностных интеракций.

Ключевые слова: межкультурные коммуникации, область культурного обмена, межкультурное сотрудничество, международная интеграция, национальные традиции, процессы глобализации и интеграции.

Annotation. In the current conditions of socio-economic development, against the globalization backdrop and international integration in the second half of the 20th century, a key role is given to interaction in a multicultural environment, as an important aspect of intercultural and social communication. Russia has become involved in the processes of global changes in world space as a result of the fall of the Iron Curtain. Among the main characteristics of the post-Soviet space, the active development of intercultural interactions at the regional and state levels can be noted, as a result of which a large number of commercial and non-commercial structures turned out to be involved in various forms of intercultural communications between modern Russia and Western countries. In addition, there is an active development of intercultural communication at the level of interpersonal interactions.

Keywords: intercultural communications, the field of cultural exchange, intercultural cooperation, international integration, national traditions, processes of globalization and integration.

Введение. Разрешение вопросов, связанных с возникновением этнонациональной напряженности в современном постсоветском государстве, кризисом в экономической и политической сферах, социальной мобильностью, интенсивной миграцией, маргинализацией отдельных слоёв населения способствовало развитию научного интереса к изучению разнообразных аспектов процесса межкультурного взаимодействия. Актуальность вопросов межкультурной коммуникации обусловлена не только необходимостью адаптации общепринятых форм монокультурных интеракций к современному социальному пространству на фоне сохранения разнообразия культур, но и появлением практического интереса, связанного с организацией коммерческих структур при участии иностранного капитала, а также образовательных институтов, ориентированных на зарубежные модели обучения и привлекающих профессорско-преподавательский состав из других государств [2].

Взаимосвязь межкультурных коммуникаций с процессами, получившими своё развитие и в области культурного обмена, очевидна. На современном этапе общественного развития невозможно решить политические, экономические, социальные вопросы без межкультурного сотрудничества представителей разных этносов [3]. Конструктивный, взвешенный диалог, знание традиций и культур других народов находят своё отражение в формировании духовного и интеллектуального потенциала, что, в свою очередь, создаёт положительный образ государства в мировом пространстве.

К основным направлениям культурного обмена можно отнести международные связи в области музыки, искусства, театра и кинематографии, международные связи в области науки и образования, связи в области международного туризма и спорта, торгово-промышленные контакты. Существует множество разнообразных форм международного культурного обмена, получившие наиболее полное и последовательное развитие в условиях международной общественной интеграции. К основным формам международного культурного обмена, как правило, относятся фестивали, конкурсы, гастроли, соревнования, спортивные конгрессы, научные и образовательные конференции, программы научно-исследовательского и образовательного обмена, практика стипендий и грантов, деятельность фондов и научных организаций, выставки, ярмарки, а также совместные культурные проекты.

Международные культурные связи в области музыки, театра и кино, можно охарактеризовать как наиболее распространенное направление культурного обмена в силу своего особенного эмоционального воздействия. Бесспорно, данное направление культурного взаимодействия способно стать тем объединяющим началом независимо от социальной, религиозной, политической принадлежности, на котором возможно построение конструктивного взаимодействия и активизация взаимовыгодного сотрудничества как на межличностном, так и государственном уровнях [5].

Международные связи в области туризма и спорта также отводится ключевая роль в системе направлений современного культурного обмена. Международные спортивные связи имеют глубокие исторические корни и относятся к древнейшим формам межкультурного взаимодействия и народной дипломатии. Спорт, как интернациональное явление, по праву считается гарантом стабильности мирового правопорядка и способствует объединению народов, разрешению проблем межкультурных коммуникаций в силу своего гуманистического и миротворческого потенциала.

Международный туризм также становится существенной культурной, экономической и политической величиной на современном этапе общественного развития. Туризм, как внешний, так и внутренний, является не только важной формой межкультурной коммуникации, но и глобальным социально-экономическим и политическим феноменом, оказывающим воздействие на государственную и региональную политику.

Среди приоритетных и перспективных направлений культурного обмена можно выделить международные связи в сфере науки и образования.

Изложение основного материала статьи. Особенно актуальной межкультурная коммуникация становится в сфере высшего, в частности, университетского образования, что обусловлено активизацией международных связей. В течение продолжительного времени высшее образование считалось вопросом внутренней политики государства с присущими национальными традициями. Процессы глобализации и интеграции в новый миропорядок способствовали интернационализации образования и созданию единой образовательной платформы [7].

В условиях современной России для высшего образования характерны следующие тенденции [8]:

- Интеграция образования, что связано с возрастанием ценности образования и требованиями современного мира. В рамках Болонской декларации Европейские государства представляют собой единое образовательное пространство, дающие равные образовательные возможности гражданам независимо от национальной, языковой, религиозной принадлежности;

- Гуманитаризация образования, целью которого является подготовка не только профессионального специалиста, но и всесторонне образованного, культурного и эрудированного человека с активной жизненной позицией;

- Создание эффективной модели взаимодействия системы профессионального образования и рынка труда, взаимосвязи с работодателями, обеспечивающими интеграцию с реальным сектором экономики для решения социально-экономических проблем, разработка и внедрение в производство современных образовательных и бизнес-технологий;

- Развитие сферы высшего образования на коммерческой основе;

- Внедрение программ академической мобильности в образовательный процесс, что является самой важной формой культурного обмена в сфере образования, способствующей личностному росту, повышению качества высшего образования и научных исследований, развитию международного сотрудничества и эффективному формированию межкультурной коммуникации.

В данной статье представлены некоторые особенности реализации академической мобильности как приоритетной формы культурного обмена в сфере высшего образования. Анализируются проблемы межкультурных взаимодействий и основные барьеры, способствующие снижению эффективности интеракций (такие как особенности языковых и невербальных систем, элементов общественного сознания) [9]. Результаты проведенного исследования не позволяют распространять выводы на широкий социальный контекст, однако способствуют более глубокому пониманию проблем межкультурной коммуникации в сфере высшего образования и ведению более конструктивного диалога между современной Россией и Западом.

Известно, что иностранные студенты профессорско-преподавательский состав – это показатель престижа, востребованности и конкурентоспособности вуза в мировом образовательном пространстве. Подготовка студентов к межкультурной коммуникации направлена не только на овладение языковыми нормами, но и изучение культуры другого народа. Согласно оценкам студентов, длительная работа с американскими преподавателями способствовала, в первую очередь, к осознанию себя как личность, принадлежащую к определенной социокультурной группе. Так ответили 19% респондентов. Возможно, данное предпочтение связано с тем, что студенты в ходе работы с американцами услышали много положительной информации как о себе, так и о российском народе в целом. 31% опрошенных отметили желание к участию в диалоге культур, что подтверждается их стремлением к академической мобильности, интеграции в мировое сообщество, практической реализации своей профессиональной деятельности за рубежом. Согласно результатам исследования, 19% развили в себе чувство толерантности, эмпатии, непредвзятости к другой нации. Данные результаты соизмеримы с преодолением культурных национальных стереотипов, в пользу чего выступило 18% опрошенных [13]. Подобные предпочтения можно объяснить тем фактом, что молодое поколение в целом не подвержено формированию стереотипов и спокойно относится к политической пропаганде, звучащей с СМИ.

Таблица 1

Выявление особенностей межкультурной коммуникации в условиях академической мобильности

№	Чему, по вашему мнению, способствует взаимодействие с другими культурами?	Всего в %
1.	осознанию себя как личность, принадлежащую к определенной социокультурной группе	19%
2.	лучшему пониманию особенности национального характера жителей других стран	7%
3.	преодолению культурных национальных стереотипов	18%
4.	предупреждению осложнения во взаимоотношениях, возможного непонимания культур	5%
5.	приближению навстречу друг другу, сохраняя при этом национальную уникальность	1%
6.	развитию в себе чувства толерантности, эмпатии, непредвзятости	19%
7.	развитию способности к участию в диалоге культур	31%

Существует множество различных форм научной и культурно-досуговой деятельности в процессе реализации межкультурной коммуникации в рамках академического обмена в сфере образования. К ним можно отнести тематические вечера, праздники, массовые гуляния, спортивные мероприятия, вечера общения и знакомств, молодежные балы и дискотеки, ознакомление с художественными и историческими ценностями, памятниками культуры, концерты и фестивали, молодежные спектакли и т.д. Данные формы межкультурного обмена способствуют преодолению этнокультурных стереотипов и предрассудков, а также формированию межкультурной компетенции [10]. В частности, проведение тематических вечеров, и

совместная работа в английском тематическом клубе, совместные спортивно-культурные мероприятия способствовали созданию идеальной модели межкультурной коммуникации [2, с. 175] – общению без напряжения, стереотипов и предрассудков. Так, 71% опрошенных студентов отмечают взаимосвязь между проведением различных форм межкультурной коммуникации и эффективным взаимодействием [1].

Выводы. Таким образом, разнообразные формы культурного обмена в области образования способствуют развитию профессиональных, информационных и культурных интеракций. Участие в академическом обмене выполняет приоритетную функцию в создании межкультурной компетенции и реализации межкультурной коммуникации, что, в свою очередь, даёт возможность расширения своего кругозора, повышения конкурентоспособности на рынке труда, установления контактов с потенциальными работодателями, а также способствует формированию взаимопонимания, терпимости и уважения к культуре партнеров по диалогу.

Литература:

1. Васильева Э.Р. Комплекс педагогических условий, формирующих поликультурные компетенции студентов технического вуза средствами дисциплины "иностраный язык". Педагогический журнал. 2017. Т. 7. № 2А. С. 356-366.
2. Васильева Э.Р. Поликультурная образовательная среда как интеграционное взаимодействие в формировании высококвалифицированного специалиста нефтегазовой отрасли. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 173-176.
3. Ганиева И.Н., Нурутдинова А.Р. Анализ социолингвистических и лингвокультурологических факторов в системе высшего языкового образования. Общественные науки. 2017. № 1. С. 65-73.
4. Назырова А.С. Межкультурная компетентность как содержательная проблема готовности студентов к межкультурной коммуникации // Вестн. Чуваш. ун-та. – 2012. – № 2. – С. 240-245.
5. Нурутдинова А.Р. Модернизации профессионального образования: педагогическая интеграция (ретроспективный анализ). Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 3. С. 130-138.
6. Хуторский А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. // Народное образование. – 2003. - №2. – С. 58-64.
7. Шайдуллина А.Р., Нурутдинова А.Р. Система иноязычной межкультурной коммуникации: анализ методических направлений в обучении речевой деятельности: неязыковые вузы. Общественные науки. 2016. № 6-1. С. 6-12.
8. Aida R. Nurutdinova, Zuhra R. Zakieva, Liliya R. Ismagilova, Liliya R. Nurova, Elena A. Nelyubina, Elmira Sh. Salimzyanova, Alfia I. Konova. Skill conversion: the life-long foreign-language education in the system of continuing professional education. Modern journal of language teaching methods (MJLTM), Volume 8, Issue 11, November 2018. Pp. 565-578. <http://mjltm.org/article-1-331-en.pdf>
9. Grigoreva E.V., Nurutdinova A.R. English for science and technology: philosophy and approach (case study: educating future engineers). Общественные науки. 2016. № 3. С. 183-190.
10. Nurutdinova A.R., Dmitrieva E.V. Foreign languages in the market of further language education. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 263-266.
11. Nurutdinova A.R., Dmitrieva E.V., Amirova G. G. Ways to realise the concept of digital integration in education: design and teaching-learning. International Journal of Advanced Studies. 2018. Т. 8. № 1. С. 27-54.
12. Riemer M.J. English and communication skills for the global engineer. Global Journal of Engineering Education, 6, 2007.
13. Tukaeva R.N., Katekina A.A., Solodkova I.S., Nurutdinova A.R. Intercultural communicative competence in hospitality managers' training and regional tourism attractiveness // Educational Researcher – American Educational Research Association, 2018. – Issue 9 (2), (December). Volume 47. – Pages 979-986

Педагогика

УДК 372.8

студентка 3 курса физико-математического факультета Вдовенко Яна Сергеевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы экологического воспитания учащихся в процессе обучения в школе. В работе рассматриваются пути экологического сопровождения уроков математики в средней школе. Приводятся примеры конкретных задач, в процессе решения которых создаются условия для экологического воспитания учащихся. Особое внимание уделяется каждому из предложенных способов внедрения экологического компонента в школьную программу по математике.

Ключевые слова: экологическое воспитание, математические методы, метапредметные связи.

Annotation. The article substantiates the relevance of the problem of environmental education of students in the process of education at school. The paper considers the ways of ecological support of mathematics lessons in secondary school. Examples of specific tasks in the process of solving which create conditions for environmental education of students are given. Special attention is paid to each of the proposed ways of introducing the environmental component in the school curriculum in mathematics.

Keywords: environmental education, mathematical methods, meta-subject relations.

Введение. В настоящее время система образования всецело стоит на пороге полного обновления и модернизации. Одной из ценностных ориентаций ее развития является экологизация образования [3]. Настало время, когда понятие «экология» перестало быть лишь разделом биологии, теперь оно еще и определяет уровень культуры и образованности современного человека.

Основными целями экологизации образовательного процесса являются:

1. Стремление к сохранению качества окружающей среды и биоразнообразия нашей планеты;
2. Знание актуальных фактов об экологическом состоянии нашей планеты и умение ими оперировать;
3. Демонстрация экологического мышления, проявление экологической грамотности в различных формах деятельности;
4. Навык прогнозирования последствий деятельности человека относительно природы, умение оценивать влияние природных и антропогенных факторов риска на здоровье человека;
5. Практический навык компенсации факторов негативного влияния на состояние здоровья человека, осведомленность о способах их избегания и преодоления;
6. Адекватная оценка личного вклада в ресурсосбережение;
7. Осознание социальной значимости идей экологизации образовательного процесса;
8. Осведомленность относительно федеральных законов в области защиты здоровья и качества окружающей среды и их соблюдение;
9. Опыт социального взаимодействия по вопросам улучшения качества окружающей среды.

Экологические проблемы занимают важное место среди актуальных проблем современности. Успех решения экологических проблем во многом определяется уровнем экологического образования детей. Математика занимает в этом процессе вполне определённое и очень важное место. Использование метапредметного подхода в преподавании математики позволяет проводить анализ явлений природы и решать технические задачи в области биологии. Метапредметный подход позволяет не только овладеть системой знаний по тому или иному предмету, но и усвоить универсальные способы действий, с помощью которых учащийся сможет сам добывать информацию. Как и в экологии, в математике существуют два основных источника научных открытий: практика и потребность систематизации фактов природы, их анализ, обнаружение взаимосвязи. Математика позволяет не просто оценить состояние природных объектов и явлений, положительных и отрицательных последствий деятельности человека, но и дать их количественную оценку [4]. Экологизация математического образования означает формирование нового мировосприятия и новый подход к деятельности. Математика и экология достаточно тесно переплетаются. Экологизация математики дает возможность исследовать процесс развития человеческих знаний в пространстве и времени.

Роль математики в экологическом воспитании заключается в том, что методом целесообразно подобранных задач, функциональных зависимостей можно сформировать у учащихся отдельные экологические понятия, привить навыки рационального использования природных ресурсов, раскрыть роль математики в познании наиболее общих и фундаментальных законов природы, создать базу для формирования научного мировоззрения. С помощью этой точной науки упорядочиваются факты и строится абстрактная теория. Математика является неотъемлемой частью любой области человеческого знания и необходимым средством практической реализации в этих областях. Такая операция как «вычисление» порождает тот багаж знаний, который находит всеобъемлющее применение, является фундаментальным аспектом изучения как математики, так и биологии. Вычисления закладывают фундамент для развития такой способности, как получение из входных данных абсолютно нового знания.

Существуют разделы математики, которые были созданы для анализа явлений природы и для решения различных задач технического характера. И в экологии, и в математике основными источниками научных знаний выступают: практика и потребность систематизации и анализа выявленных фактов [1].

Изложение основного материала статьи. Внедрение экологических аспектов в школьную программу по математике требует от преподавателя новых знаний, разработки определенных методик и курсов [5].

Мы предлагаем следующие варианты использования экологического компонента на уроках математики:

1. Задачи с экологическим содержанием («эко-задачи»);
2. Задачи, самостоятельно разработанные учащимися, на основе справочно-информационного материала о состоянии окружающей среды;
3. Количественная оценка состояния различных экосистем и построение графиков динамики их состояния;
4. Эко-математические квесты;
5. Виртуальная экскурсия на тему «Взаимосвязь экологии и математики»;
6. Создание проблемной ситуации экологического характера на уроке математики;
7. Внеклассные занятия с элементами экологии.

Охарактеризуем каждый из вышеизложенных способов и приведем примеры их реализации.

1. «Эко-задачи».

При решении текстовых задач экологического характера у учеников формируется представление о некоторых природных объектах и явлениях, а также умение применять приемы сравнения, выделения главного, переноса математических и аналитических знаний в ситуацию экологического содержания, развивается внимание и память. Наиболее благоприятными темами для интеграции «эко-задач» в школьную математическую программу являются: «Пропорции», «Положительные и отрицательные числа», «Графики», «Проценты».

Пример 1. Загрязнение атмосферы и водоемов, изменение климатических условий, истощение природных ресурсов являются одними из главных экологических проблем использования топлива. В мире ежегодно добывается 1600 миллионов м³ древесины. Примерно 20% от всей древесины идет на топливо. Сколько кубических метров древесины сжигается?

Пример 2. Муравьи очищают лес от мусора, они могут переносить груз, в 10 раз превышающий собственный вес. Сколько лет живет муравей, если его продолжительность жизни составляет 1% от продолжительности жизни мамонтова дерева, если продолжительность жизни мамонтового дерева 2500 лет, а его рост иногда достигает 110 метров в высоту.

Пример 3. Самое большое млекопитающее нашей планеты – синий кит. Он не имеет зубов и питается мелкими водными животными – рачками. Когда кит набирает в рот воду, он процеживает ее через ротовые пластинки, которые называют китовыми усами, а оставшихся во рту рачков проглатывает. Таким образом, он может съесть за сутки 24 тонны пищи. Сколько пищи съедают 10 китов за неделю?

2. Задачи, самостоятельно разработанные учащимися, на основе справочно-информационного материала о состоянии окружающей среды.

Значительную роль в развитии логического мышления учеников играет их способность самостоятельно составлять задачи. Для разработки задачи обучающемуся придется освоить навык самостоятельного приобретения, переноса и интеграции знаний об окружающем мире в математическую сферу.

Пример 1. Наша школа собрала за год 20 тонн макулатуры. Сколько деревьев сохранили школьники, если из 1 дерева получают 60 кг бумаги? Сколько тетрадей могли изготовить, если из 1 т макулатуры получают 25 000 тетрадей?

3. Количественная оценка состояния различных экосистем и построение диаграмм их состояния.

Процесс построения различных графиков и диаграмм включает в себя этапы поиска нужных ресурсов, внимательного анализа имеющегося материала, отслеживание динамики состояния экосистемы, установление закономерностей их развития, грамотного и последовательного оформления работы. Во время выполнения заданий такого типа ученик не только формирует представления об экологии нашей планеты, но и тренирует навык анализа собственной учебной деятельности, непосредственно с позиций соответствия полученных результатов поставленной задаче. Для удобства, преподаватель может распределить обязанности между детьми, что значительно облегчит контроль качества выполнения работы.

Пример 1. В России более 2,8 миллиона рек и ещё почти столько же – озёр. Практически все они страдают от сточных вод, идущих от расположенных неподалёку коттеджных посёлков и предприятий. На основе более 60 гидрохимических показателей были составлены 5 классов уровня загрязнения водоемов: 1 класс – «условно чистая»; 2 класс – «слабо загрязнённая»; 3 класс – «загрязнённая»; 4 класс – «грязная»; 5 класс – «экстремально грязная». При оценке состояния реки Ангара, оказалось, что 51% её вод являются чистыми, 31% – слабо загрязнёнными, 15% – загрязнёнными, а остальные – в разной степени грязными. Чуть больше 4% вод реки Лена были признаны чистыми, около 16% – слабо загрязнёнными, 75% – загрязнёнными, остальные – в разной степени грязными. Представьте графически данные о степенях загрязнения этих двух рек, сравните какая из них больше пострадала от сточных вод?

4. Эко-математические квесты.

Педагог всегда стремится к максимально активному вовлечению всех обучающихся в учебный процесс [2]. В педагогической деятельности такая форма игровой технологии, как «квест» появилась не так давно. Данный род деятельности предлагает ученикам поэтапное командное решение математических задач для дальнейшего продвижения от одной «станции» квеста к другой. Во время неформального распределения ролей и функций между игроками команды и принятия того факта, что ответственность за конечный результат лежит на каждом из них происходит воспитание навыка сотрудничества. Участие в эко-математическом квесте научит детей выстраивать различные стратегии поиска решений задач с экологической направленностью, сравнивать и выявлять наиболее эффективный способ, а также ориентироваться в ситуациях, связанных с экологическими проблемами, и прогнозировать их.

Пример: эко-математический квест «Экологическая проблема – гибель лесов».

Станция 1. «Творческая».

Задание: как вы понимаете смысл выражения: «Чем больше дров – тем дальше лес»?

Станция 2. «Причина вырубki лесов».

Задание: из одного взрослого дерева можно получить до 60 кг бумаги. На изготовление одного учебника расходуется как минимум 500 г бумаги. Сколько деревьев необходимо срубить для того, чтобы обеспечить учебниками всех учащихся вашего класса, если каждому ученику на учебный год требуется 10 учебников?

Вопрос: предложите способы сокращения вырубki живого леса. Как можно вторично использовать бумагу?

Станция 3. «Лесные пожары».

Задача: в лесу стеклянная бутылка вызвала пожар. Сколько деревьев погибнет от пожара через 2 часа, если за 10 мин сгорает около 9 деревьев.

Вопрос: почему если оставить стекло в лесу, то может случиться пожар?

Станция 4. «Загрязнение леса».

Задача: в населенном пункте живёт около 81800 человек. Представим, что каждый двадцатый из них, побывав в соседнем лесу, бросит там пакетик из-под чипсов и пластиковую бутылку. Сколько всего пакетов и бутылок будет под каждым деревом, если в лесу 100 елей, 100 берёз, 100 осин и 100 клёнов.

Вопрос: предложите решение проблемы загрязнения леса?

Выигрывает команда, которая быстрее всех прошла все станции.

5. Виртуальная экскурсия на тему «Взаимосвязь экологии и математики».

Здесь можно познакомить класс с применением некоторых математических методов в экологии. Использование практических задач, содержащих описание способов определения значений величин на местности, и исследовательских задач, обеспечивающих учеников знаниями относительно математических закономерностей в природных явлениях, расширит их знания в области соприкосновения экологии с математикой.

Примеры тем для проведения виртуальной экскурсии: «Десятичные дроби в живой природе», «Функции в окружающем нас мире», «Геометрические фигуры в природе», «Законы математики в живой и неживой природе», «Деление в природе», «Математический взгляд на природные явления».

6. Создание проблемной ситуации экологического характера на уроке математики.

Данный метод играет существенную роль в развитии навыка принятия самостоятельных решений. Выбор или разработка оптимального решения являются предпосылками к формированию своей собственной жизненной позиции у ученика, который делает эти выводы на основе личного опыта и имеющихся представлений о установленных нравственно-этических нормах, ценностях. Он учится не только аргументировать свою позицию, но и учитывать позицию партнёра по данному вопросу.

Пример. Обведи заглавную букву того высказывания, с которыми ты согласен, составь из полученных букв слово – тема урока.

Украшение нашей планеты – чистые леса.

Издавательство над животными должно караться законом!

Красная книга – книга в которую занесены исчезающие виды растений и животных.

Ненужную бумагу лучше выбросить, чем сдать на макулатуру.

Цель экологии – улучшить состояние нашей планеты.

Фиолетовая книга – книга в которую занесены исчезающие виды растений и животных.

Использование многоразовых вещей уменьшает количество производимых отходов.

Никогда не бросайте фантики мимо контейнеров - мусоросборников.

7. Внеклассные занятия с элементами экологии.

Занятие может представлять из себя показ презентаций, подготовленных учениками, или же обсуждение некоторой экологической проблемы без демонстрации путей ее решения. Данный формат побуждает развитие интереса у обучающихся к экологическим проблемам, усиливает в их глазах значение экологического воспитания, влияет на их личностное самоопределение, развитие Я-концепции и формирует значимые для него эко-культурные ценности. Во время проведения занятия полезно будет разъяснять значения новых экологических терминов, употребляемых в ходе беседы.

Примеры тем для обсуждения: перенаселение планеты, глобальное потепление, утилизация мусора, загрязнение водоемов, сокращение биологического разнообразия, пандемии, вырубка лесов, широкое использование токсичных веществ в производстве, экологическая неграмотность населения.

Выводы. Таким образом, главной целью воспитания экологической культуры личности в процессе обучения является формирование способности и желания ученика самостоятельно реализовывать полученные навыки в повседневной жизни. Предложенные способы внедрения экологического компонента в математическую школьную программу позволяют интегрировать данные дисциплины, что, в свою очередь дает возможность повысить экологическую культуру школьников.

Литература:

1. Анахин Н.Ю., Грошев Н.Г., Онопричук Д.А. Математика в ракурсе экологии // Молодежный научный форум: Технические и математические науки: электр. сб. ст. по мат. XXXIX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10(39). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_tech/10\(39\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_tech/10(39).pdf) (дата обращения: 14.11.2019)

2. Воронин Д.М., Завальцева О.А., Хотулёва О.В. Подходы к повышению эффективности обучения биологии в школе // Проблемы современного педагогического образования, 2018, №59-4. С. 7-10

3. Дереча Н.Н. Ценностные ориентации как элемент экологической культуры подростков // Молодой учёный. № 8 (88), ООО «Издательство Молодой ученый». Казан. 2015. С. 918-921.

4. Логофет Д.О. Что такое математическая экология? // Математические модели в экологии и генетике. – М.: Наука, 1981. – С. 8-17.

5. Хотулёва О.В., Воронин Д.М., Завальцева О.А. Использование инновационных образовательных технологий в процессе обучения биологии в школе // Проблемы современного педагогического образования, 2018, №60-1. С. 357-361

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Представленная статья раскрывает сущность современных педагогических технологий, их применение при изучении основ финансовой грамотности в школе. С практической стороны раскрываются современные педагогические технологии: ИКТ, проектная технология, развивающая технология, технология проблемных ситуаций, личностно-ориентированная технология. Делается вывод, что применение современных технологий обучения, их методов и приемов на уроках финансовой грамотности более продуктивно сказывается на развитии способностей учеников.

Ключевые слова: финансовые знания, уровень финансовой грамотности, педагогические технологии, выявление проблем грамотности, финансовое образование в школе, проектные технологии, проблемное обучение, развивающее обучение.

Annotation. The presented article reveals the essence of modern pedagogical technologies, their application in studying the basics of financial literacy at school. From the practical side, modern pedagogical technologies are revealed: ICT, project technology, developing technology, problem situations technology, personality-oriented technology. It is concluded that the use of modern teaching technologies, their methods and techniques in financial literacy classes more productively affects the development of students' abilities.

Keywords: financial knowledge, the level of financial literacy, pedagogical technologies, the identification of literacy problems, financial education at school, design technologies, problematic education, developmental education.

Введение. Развитие современного общества демонстрируя постепенное видоизменение системы ценностей тем не менее на одном из первых мест при оценке личности и уровня ее сформированности оставляет уровень образованности. В процессе формирования личности на этапе обучения в средней школе в определенном возрасте у подростков должна проявляться потребность в самосовершенствовании и в саморазвитии. Вместе с этим результаты исследований отношения современной молодежи к обучению в целом позволяют проследить отсутствие общей заинтересованности и достаточно высокий уровень пассивности относительно учебного процесса. Результаты тестирования школьников показывают, что у большинства последних существует уверенность в том, что большинство знаний и информации, даваемых в образовательных учреждениях не понадобятся им в дальнейшей жизни. Вместе с этим, современное общество диктует свои требования: общество нанотехнологий и научного прогресса в первую очередь нуждается в интеллектуальных, творческих, способных широко мыслить и инициативных людях. Поэтому от будущих выпускников школ ждут желания совершенствования, готовность получать новые знания и стремиться к этому самостоятельно. Осознанное принятие решений во взрослой жизни невозможно без

багажа знаний, позволяющих свободно ориентироваться в окружающей среде и экономических изменениях. Поэтому жизненно необходимо для каждого человека перед началом своей трудовой деятельности достичь определённого уровня финансовой культуры, составляющие которой должны начинать формироваться при изучении предметной образовательной области «Основы финансовой грамотности» ещё в рамках школьной программы.

Изложение основного материала статьи. Современное развитие общества неотрывно связано с развитием каждого гражданина, приобретения им навыков и знаний, позволяющих успешно и продуктивно взаимодействовать с различными структурами современной экономики. Анализируя динамику развития процессов в настоящее время, можно с уверенностью утверждать, что одним из наиболее актуальных навыков в настоящее время выступает финансовая грамотность современного человека [2].

Каждый человек не только вовлеченный в рынок финансовых услуг испытывает необходимость в знании основных финансовых терминов, а также практического их использования, сталкиваясь в жизни с вопросами кредитования, страхования, применения пластиковых карт и т.д. Перечисленные навыки дают реальную возможность осуществлять грамотное и осознанное управление финансовыми ресурсами, осуществляя учет доходов и расходов, избегая излишней задолженности, через планирование личного бюджета, формировать сбережения. Финансовая грамотность наряду с иными знаниями финансового характера позволяет свободно ориентироваться в многокомпонентных продуктах, предлагаемых финансовыми институтами и приобретать их на основе выбора основанного на реальных знаниях и навыках, используя накопительные и страховые инструменты финансовой сферы. Дисциплина «Основы финансовой грамотности» в основном основана на практической деятельности, в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время. В настоящее время образовательным организациям представлен широкий спектр возможностей и педагогических технологий, которые могут применяться в учебном процессе. В рамках изучения вопросов финансовой грамотности и культуры безусловно необходимо использовать их на практике.

Под педагогической технологией понимается совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели [7]. Профессор Сластенин В.А. определяет педагогическую технологию как «упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса». Машарова Т.В. рассматривает педагогическую технологию как «построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития ученика с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения». По исследованиям Лихачева Б.Т. представляется «педагогическая технология» как совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса. Однако, любая педагогическая технология включает: цели обучения, содержание обучения, средства педагогического взаимодействия, организация учебного процесса, ученик, учитель, результат деятельности. Представим наиболее современные и результативные педагогические технологии, внедряемые школой при изучении практических курсов и в частности «Основы финансовой грамотности» на сегодняшний день:

– Информационно-коммуникационная технология:

Данные технологии на уроках финансовой грамотности используются для повышения качества обучения, углубления финансово-экономических знаний обучающихся, повышения интереса к предмету, для формирования ИКТ-компетентности обучающихся. Они могут использоваться на различных этапах урока. Это могут быть: красочная презентация новой темы с различными рисунками, схемами, пояснениями; видео, показывающие последовательность действий (например: формирование личного бюджета, осуществление платежей в интернете, выбор банковской карты, направлений вложения денежных средств и т.д.); контрольные задания, тесты; использование сети интернет в качестве информационного справочника, применение интерактивной доски. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках «Основы финансовой грамотности» помогает организовывать активную познавательную деятельность обучающихся, оптимизировать учебный процесс, увеличивать объем финансово-экономической информации, сообщаемой на занятии преподавателем, повысить интерес к обучению.

– Проектная технология:

Проектная технология используется для повышения интереса к процессу обучения на уроках финансовой грамотности и активного восприятия учебного материала. Формирование основ подготовки школьников к трудовой деятельности в незнакомых 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 классных и домашних заданий, применение 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 «Основы финансовой грамотности» в основном строится на практике, этот метод актуален в использовании. На любую тему учебной программы по данному предмету можно разработать и обосновать учебный проект. Подготовка личного финансового плана – один из примеров такого проекта, где обучающиеся обоснованно формируют свои личные (или семьи) доходы и расходы на перспективу. Неограниченность творческих рамок отличает урок финансовой грамотности от других, можно регулировать и изменять условия для созданного финансового плана, например, покупка в кредит крупной техники, непредвиденные расходы, потеря работы и т.д., и рассматривать изменения в расходах, которые предлагают внести обучающиеся. Учитель играет здесь роль регулятора и помогает сделать проект жизненным.

Технология проектного обучения сегодня играет важную роль в школьном 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.

– Технология проблемного обучения:

Эффективно активизировать учебно-познавательную деятельность обучающихся, овладеть опытом творческой деятельности, используя потребности ребенка открывать новое, позволяет технология проблемного обучения. Это одна из активно развивающихся современных технологий. Сегодня под

проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей [6]. Для создания проблемных ситуаций педагог при изучении вопросов финансовой грамотности подводит обучающихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения:

- представляет различные точки зрения на один и тот же вопрос (например, различные точки зрения на понятие финансового риска подталкивают одних полностью исключить и не проводить финансовые операции, а других искать операции или сделки, приводящие к минимальным рискам);

- сталкивает противоречия в практической деятельности (например, обсуждение различных подходов к управлению финансовыми рисками на конкретных примерах);

- предлагает обучающимся рассмотреть явление или процесс с различных позиций (например, с точки зрения юриста, финансиста, бухгалтера, педагога);

- побуждает обучающихся сделать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты (например, сравнить спланированные личные бюджеты, сформированные заранее, у нескольких обучающихся);

- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, оценку, конкретизацию финансово-экономической информации);

- позволяет определить проблемные теоретические и практические задания дисциплины (например, научно-исследовательские);

- предлагает ставить проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными финансовыми данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми статистическими данными, с заведомо допущенными финансовыми ошибками, с различными мнениями к представленной ситуации, с ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и т.д.) [3].

Рассмотрим пример внедрения проблемной ситуации на уроке финансовой грамотности. Задав вопрос: «Какие способы накопления денежных средств Вы знаете?», мы получим множество вариантов, мнений от учеников, тем самым постепенно вместе с ними определим цель урока (Научиться накоплению, учитывая доходы и расходы семьи). Вспомним основные понятия накопления и сбережения – активизация пройденных знаний, затем перейдем к изучению новой темы.

Использование проблемных ситуаций на уроках «Основы финансовой грамотности» не только позволяет формировать систему финансовых знаний, умений и навыков, которая предусмотрена программой курса, но и развивать у школьников творческую активность, повышать эффективность учебного процесса, производить формирование универсальных учебных действий обучающихся в соответствии с требованиями федеральных образовательных стандартов.

- Технология развивающего обучения:

В дисциплине «Основы финансовой грамотности», как и в любой иной, формирование у обучающихся основных понятий строится как движение по спирали от центра к периферии, где в центре находится абстрактно-общее представление о формируемом понятии, а на периферии это представление конкретизируется, обогащается частными представлениями и тем самым превращается в научно-теоретическое понятие [5]. Главной целью технологии развивающего обучения является не формирование финансово-экономических знаний, умений, навыков у обучающихся, а формирование определенных способностей по самосовершенствованию, обеспечению условий для развития самоизменяющегося субъекта обучения. В основе технологии развивающего обучения лежит личностно-деятельный подход. Возьмем, к примеру, тему «Кредит». Для этого обучающимся задается сложный и в то же время интересный вопрос: «Как правильно занимать деньги, что важно помнить, когда берешь кредит?». После чего обучающиеся самостоятельно (индивидуально или в парах) пытаются найти ответ на поставленный вопрос, а потом поочередно перед всеми доказывают, что изучаемый материал имеет большое значение, ведь каждый человек сталкивается с ситуацией, когда срочно нужны деньги: нужен ноутбук для занятий, сгорел холодильник и т.д.; выясняют, что кредиты могут быть разными (ипотечный, автокредит...); подводят итог о необходимости подробного изучения рынка кредитных операций и условий до выбора кредита, сравнения различных предложений на рынке. Ценностью данного методического приема является то, что обучающиеся сами начинают осознавать значимость и необходимость изучаемого материала.

- Личностно-ориентированные технологии:

Еще одной из популярных технологий настоящего времени является личностно-ориентированное обучение. Данная технология основана на том, что во главу обучения ставится личность обучаемого, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием обучения. При реализации такого подхода процессы обучения и учения взаимно согласовываются с учетом механизмов познания, мыслительных и поведенческих особенностей обучающихся, а отношения «учитель-ученик» строятся на принципах сотрудничества и свободы выбора.

На занятиях по дисциплине «Основы финансовой грамотности» это обучение также актуально, поскольку нужно учитывать все личностные качества обучающегося при решении финансово-экономических вопросов в процессе изучения курса, возможности ребенка, не следует требовать от него невозможного.

Выводы. Можно утверждать, что применение на занятиях элементов современных педагогических технологий, таких как информационно-коммуникационная, проблемная, развивающая личностно-ориентированная, проектная делают процесс образования более эффективным, активизируя познавательную деятельность учащихся средней школы. Обучающиеся становятся более компетентными в различных сферах, увереннее, универсальнее. У них развиваются творческие способности, мышление, достигаются цели изучения дисциплины в соответствии с программой, повышается уровень финансово-экономической грамотности.

Литература:

1. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2

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. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. - 1993. - 607, [1] с.: ил.
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.

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент Воробьева Ирина Глебовна

Ставропольский филиал Московского педагогического университета (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,

доцент Ионисян Александра Вилоровна

Ставропольский филиал Московского педагогического университета (г. Ставрополь)

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрена коммуникативная культура педагога в процессе профессиональной подготовки студентов. Интеграционные процессы в образовании, экономике, политике и других сферах человеческой деятельности требуют расширения коммуникативной культуры педагога на основе межличностных, межкультурных и межъязыковых контактов в учебном процессе. Коммуникативная культура педагога всегда базируется на самовоспитании и самообразовании, и в целом она является одним из основополагающих компонентов педагогической культуры. Коммуникативная культура студентов – это результат определенной работы педагогов по ее формированию.

Ключевые слова: коммуникативная культура, коммуникативные понятия, речевая позиция, нормативность речи, кодифицированные нормы, система языка.

Annotation. The article considers the communicative culture of the teacher in the process of professional training of students. Integration processes in education, Economics, politics and other spheres of human activity require the expansion of the communicative culture of the teacher on the basis of interpersonal, intercultural and interlingual contacts in the educational process. The communicative culture of the teacher is always based on self-education and self-education, and in General it is one of the fundamental components of pedagogical culture. Communicative culture of students is the result of certain work of teachers on its formation.

Keyword: communicative culture, communicative concepts, speech position, normativity of speech, codified norms, language system.

Введение. Интеграционные процессы в образовании, экономике, политике и других сферах человеческой деятельности требуют расширения коммуникативной культуры педагога на основе межличностных, межкультурных и межъязыковых контактов в учебном процессе.

Педагог в своей профессиональной деятельности всегда должен ориентироваться на такие базовые коммуникативные понятия как общительность, уместность, толерантность, доверие, вежливость, неагрессивность, нравственность, доверительность, доброжелательность.

Изложение основного материала статьи. Коммуникативный процесс будет успешным только в том случае, если педагог при общении владеет убедительной аргументацией, не применяет речевых факторов манипулятивного воздействия и, конечно же, умеет создать атмосферу сотрудничества, взаимопонимания, психологического комфорта.

Коммуникативная культура педагога всегда базируется на самовоспитании и самообразовании, и в целом она является одним из основополагающих компонентов педагогической культуры. Коммуникативная культура студентов – это результат определенной работы педагогов по ее формированию.

Речь педагога должна быть построена таким образом, чтобы в ней чувствовался высокий уровень компетентности. Современный педагогический процесс немалозначим без публичного выступления. Ежедневно используя язык как средство общения, педагог использует как лингвистические, так и паралингвистические знаки.

Но основная нагрузка падает на средства естественного языка: фонетические, акцентологические, лексические, морфологические, синтаксические, стилистические.

Можно утверждать, что культура речевого общения педагога, зависит именно от соблюдения этих языковых норм. Реальная речевая практика показывает, что в процессе коммуникативного общения педагога и обучающихся существует достаточно много нарушений в области устной и письменной речи.

И наконец, нужно отметить, что наличие теоретических лагун в этой области затрудняет процесс речевого воздействия на обучающихся.

Думается, что знание механизмов и приёмов коммуникативного воздействия, способствовало бы формированию профессиональной компетентности студентов.

Для выражения своей речевой позиции педагог использует все уровни языковой системы. Осуществление этой задачи предполагает прежде всего знания лингвистического устройства языка, его функционирования в условиях вхождения в общий корпус современного русского литературного языка в целом и в корпус русского национального языка.

Очертить в первую очередь этот комплекс вопросов – значит обратиться к установлению реального состава современного русского литературного языка в его чрезвычайно сложном и многообразном функционировании как общенационального языка с разветвленной системой разновидностей, обеспечивающей ему возможность осуществлять задачи общения в современном педагогическом коллективе с его культурными традициями.

Надо всегда помнить, что в своей педагогической деятельности, чтобы добиться определенных практических результатов, надо свои речевые действия согласовывать с нормами педагогической, коммуникативной этики. Только в этом случае такое сотрудничество приведет к взаимопониманию.

Как известно, стиль русского литературного языка в первую очередь выделяется по его функции в коммуникации. Действительно, функциональная определенность оказывается важным признаком не только таких сложившихся стилей, как деловой и научный, но и устно-разговорной разновидности литературного языка, которая призвана обслуживать широкую сферу устного общения носителей литературного языка и реализуется лишь в условиях коммуникативного задания повседневной речевой практики.

Культура педагога как личности и профессионала, довольно часто отождествляется с коммуникативной компетентностью. Тогда как речевая культура студентов – это результат определенной работы педагога по ее формированию.

С тех пор как автоматизм спонтанной устной речи стал считаться аксиомой, нормативный характер использования языковых средств, которыми она располагает, обычно не вызывает сомнений. Непроизвольность выбора говорящим готовых речевых средств и приемов сосуществует с полярно противоположным свойством речевого акта – представлять сообщение в максимально свободном, слабоформальном виде, отступающим от строгих норм грамматики и словоупотребления.

Нормативность устно-литературной речи педагога связана в первую очередь со свойством её автоматичности. Автоматический же характер воспроизведения в речи уже готовых, сложившихся, клишированных её средств, стремление не создавать каждый раз заново речевую форму для выражения сходного содержания в стандартных речевых ситуациях создает чрезвычайно благоприятную почву для упрочения нормативного характера устно-литературной речи педагога.

Напротив, слабоформальность устно-речевого построения не создает условий для складывания соответствующих норм, более того, влечет за собой многочисленные и разнохарактерные отступления от норм, уже сложившихся.

Эта двойственность природы спонтанной устной речи и обусловила не только сосуществование в её пределах фактов нормативных и ненормативных, но и особый характер её норм.

Таким образом, устно-литературная норма сосуществует в пределах устно-разговорной разновидности литературного языка с общелитературной, представленной как в её кодифицированной, так и некодифицированном виде. Тем самым в устно-литературной сфере функционируют нормы весьма разнородного характера в отличие от письменно-литературной сферы, где действует однородная кодифицированная норма.

Нормированность – признак сформированности литературного языка. В этом смысле нормированность устно-литературной речевой сферы является одним из важнейших показателей сформированности устно-разговорной разновидности современного русского литературного языка.

Можно наблюдать, как растет нормированность этой сферы, в связи с чем повышается степень сформированности и самостоятельности соответствующей разновидности литературного языка, степень её обособления от других его разновидностей.

Выделяя кодифицированную устно-литературную речь в отличие от некодифицированной устно-разговорной речи, исследователи обращают внимание на соотношения: публичность – непубличность речи, диалогичность – монологичность, адресованность – неадресованность, непосредственность – опосредственность, непринужденность, неподготовленность, неофициальность – обдуманность, подготовленность, официальность.

В разного типа публичных выступлениях педагог, как правило, человек высокообразованный, обычно произвольно допускает в своей речи в каком-то количестве и типизированные конструкции устно-разговорной разновидности и разного рода контаминации, самоперебивы, синтаксически незаконченные построения, повторы, плеонастические элементы, вводные разговорные словечки, актуализаторы, отступления от письменно-нормативного порядка слов и т.д.

Подобные отклонения от кодифицированной нормы играют и свою коммуникативную роль, хотя обычно и совершаются неосознанно. Они оживляют аудиторию, усиливают адресованность речи. Каждый лектор знает, что просто читать по написанному нельзя, не рискуя утратить контакт со слушателями.

Чтобы побудить аудиторию осмыслить информацию, иногда необходимо имитировать обстановку непосредственного рождения мысли, даже импровизировать, а это всегда сопровождается употреблением некодифицированных речевых средств.

Здесь надо заметить, что речь педагога – это особый вид публичной речи. Она более всех других форм устной речи приближается к сфере устного воспроизведения письменного текста.

Работая со студенческим коллективом, педагог всегда должен помнить, что он находится в центре пристального внимания. И поэтому очень важно контролировать свое эмоциональное состояние, т.е. быть эмоционально устойчивой личностью.

В принципе высокий уровень ораторского мастерства побуждает педагога исключить из речи те «разговорные» средства, на которых в общественном сознании лежит клеймо «неправильности».

Тем не менее речь педагога характеризуется, в частности, сознательным нахождением необходимой пропорции между кодифицированными и некодифицированными речевыми средствами.

В устной речи преподавателя в любой обстановке допускается, а иногда и нормативно узаконивается, не всегда безупречный выбор лексических единиц, нарушение логики изложения, отход от начатого сюжета и т.п., не говоря уже об отклонениях от кодифицированного синтаксиса [5; 9].

Обычно это проходит незамеченным для слушателя и не фиксируется им как недопустимое нарушение нормы, если слишком очевидно не противоречит ей. Практически ни одно публичное выступление, если только оно не является прочтением письменного текста, не обходится без тех или иных разговорных особенностей.

Таким образом, фактор публичности речи не может обеспечить существование устно-литературной кодифицированной речи, нормы которой полностью совпадали бы с письменно-литературной.

Устно-разговорная разновидность современного русского национального языка – одно из проявлений устной формы русского национального языка в целом. Она существует наряду с такими явлениями, которым свойственно лишь устное бытование, как территориальные диалекты, арг, просторечие.

Устно-разговорная разновидность, принадлежа, с одной стороны, литературному языку, с другой, относясь к устно-речевым образованиям национального языка, обнаруживает двойную обусловленность (факторами литературности и устности) и занимает промежуточное положение между внелитературными образованиями и письменно-литературным языком.

Существенным для понимания отношения устно-разговорной разновидности к устно-речевым внелитературным образованиям оказывается связанный с её промежуточным положением признак её общелитературности.

Коммуникативное и социальное назначение устно-разговорной разновидности коренным образом отличается от коммуникативных функций внелитературных устно-речевых образований.

Обслуживая весь огромный и неоднородный коллектив носителей русского литературного языка во всех разнотипных потребностях его устного общения, она тем самым выполняет общелитературные функции и служит объединяющим этот коллектив образованием.

Система языка – достояние социума, часто весьма многочисленного. Изменения в системе языка поэтому носят диахронический, исторически обусловленный характер. Вариативность речевой системы тоже подчиняется требованиям времени, особенно, когда они касаются основных параметров, определяемых развитием языка в целом.

Но в то же время вариативность речевой системы наблюдается и в синхронном аспекте в силу того, что ее носителями являются многочисленные коммуниканты, которые не в одинаковой мере соблюдают нормы языка, находятся в неодинаковых речевых ситуациях, включая их прагматическую и эмоционально-экспрессивную оценку предмета речи. Но при этом речь сохраняет свое отношение к языку как варианта к инварианту, как отдельного к общему, как явления к сущности. Из сказанного следует, что проблема соотношений между различными аспектами языка и речи требует дальнейшего всестороннего рассмотрения [6-8].

В этом причина её жизнеспособности, быстрой её консолидации и упрочения в качестве разновидности литературного языка, складывания собственных языковых характеристик. Это позволяет предсказать и перспективу её развития, которая будет определяться продолжением консолидации.

Коммуникативное назначение внелитературных образований русского национального языка – просторечия и территориальных диалектов – служить средством общения ограниченного в том или ином отношении (территориальном, количественном, образовательном и т.п.) коллектива говорящих. При этом функции этих образований также ограничены.

В этом двойном ограничении лежит главное отличие устно-разговорной разновидности от территориальных диалектов и просторечия, у которых, как представляется, в настоящее время нет перспектив самостоятельного развития.

Коммуникативные стратегии и тактики педагога – это уровень общения, на котором проходит взаимодействие на занятии между педагогом и студентами. Уровень общения выражает определенный стереотип отношений, к которому привык человек, в частности любой обучающийся или преподаватель. Знание особенностей поведения личности на том или ином уровне позволит педагогу скорректировать свою тактику коммуникативного поведения и избежать конфликтов или элементарного манипулирования со стороны общающихся [1-4].

Современная российская парадигма образования предусматривает активное внедрение в учебный процесс новых педагогических технологий, направленных на креативное коммуникативное развитие. С расширением функций русского языка межнационального общения все актуальнее становится и задача более глубокого овладения его словарными и грамматическими богатствами и более совершенного использования их в конкретных актах речевого общения. Уже недостаточно владеть только навыками правильного произношения и написания слов, употребления допустимых в языке грамматических форм и синтаксических конструкций.

Современная высшая школа должна показать информационные возможности языка, раскрыть перед обучающимися синонимические богатства всех его уровней (фонетического, лексического, морфологического, синтаксического), сообщить им определенную сумму теоретических сведений по стилистике и культуре речи, привить основные навыки стилистически грамотной организации речи (с учетом содержания, цели, адресата и условий высказывания) [1; 10; 12].

Выводы. Такая сложная задача не может быть решена на каком-то одном этапе обучения и силами лишь одного педагога. Она должна быть в центре всего педагогического коллектива.

В современном образовательном процессе фигурируют равноправные участники, осуществляющие сотрудничество в разных видах учебно-воспитательной, креативной деятельности на основе позитивного отношения друг к другу.

Умение адекватно вести себя в условиях межкультурного общения – одно из ключевых направлений педагогического процесса для современных специалистов в области коммуникации, педагогики, психологии и др.

Литература:

1. Виноградова М.В., Мальчукова Н.Н. Формирование межкультурной компетентности у студентов аграрного университета // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 118-120.
2. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Педагогическая практика как необходимое условие развития коммуникативной компетентности студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 261-262
3. Гаджиева П.Д., Раджабова Р.В. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 259-261
4. Герасимова Т.Н. Особенности педагогического мышления преподавателя военного вуза // Мир образования - образование в мире. 2017. № 1 (65). С. 52-59.
5. Игропуло И.Ф., Сёмина И.С., Сорокопуд Ю.В., Шаповалов В.К. Использование методологии Тьюнинга при проектировании магистерских программ по педагогическому образованию // Вестник университета. 2014. № 2. С. 235-238.
6. Магомедбирирова З.А., Сельмурзаева М.Р. Развитие профессиональной культуры общения будущего учителя начальных классов как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 120-121.
7. Носоченко М.А. Гуманитарное образование в современном мире: перспективы развития // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 77-79.
8. Павлова С.А., Уварова Н.Н. Проблема коммуникации студентов в межличностном общении // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 305-306
9. Саввина И.Л., Борисова И.Ф. Формирование коммуникативной компетентности первокурсников // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 101-102.
10. Семькина Р.С. Культура речи как фактор профессиональной подготовки студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 60-62.
11. Сорокопуд Ю.В. Концепция модернизации подготовки преподавательских кадров для высшей школы // Мир образования - образование в мире. 2010. № 3. С. 10.
12. Хашегульгова Ж.А. Модель формирования коммуникативной компетентности будущего учителя английского языка // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 246-248

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры программирования и инфокоммуникационных технологий Гамидов Лазер Шафтаридинович
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологий, экономики и дизайна Исаева Гачиханум Гаджимедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры информационных технологий, экономики и дизайна Зияудинова Оксана Магомедовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье изучена сущность и выявлены особенности применения электронного образовательного ресурса в обучении студентов. Электронные образовательные ресурсы характеризуются значительной практической ценностью: предоставляя преподавателям информацию по разработке и реализации занятий разнообразными способами и в любое удобное для них время, они дают больше возможностей для самооценки, а осуществление грамотного планирования и разработки занятия ведет к повышению мотивации обучающихся на занятиях. Следовательно, электронный ресурс, созданный в соответствии со всеми требованиями способен повысить качество образования, тем самым повышая и конкурентоспособность, и уровень подготовки преподавателей.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, студент, информационные технологии, интерактивные технологии.

Annotation. The essence of the article is studied and the features of the use of the electronic educational resource in student learning are revealed. Electronic educational resources are characterized by significant practical value: providing teachers with information on the development and implementation of classes in a variety of ways and at any time convenient for them, they provide more opportunities for self-assessment, and the implementation of competent planning and development of classes leads to increased motivation of students in the classroom. Therefore, an electronic resource created in accordance with all requirements is able to improve the quality of education, thereby increasing both competitiveness and the level of training of teachers.

Keywords: electronic educational resource, student, information technology, interactive technology.

Введение. Современному педагогу необходима новая инфраструктура, обеспечивающая помощь в разработке и реализации интерактивных занятий в вузе. Данная инфраструктура должна помогать преподавателям применять и реализовывать различные образовательные технологии, повышать профессионализм педагогов и трансформировать их деятельность в соответствии с современными требованиями общества. Частью такой инфраструктуры могут быть различные электронные образовательные ресурсы.

В условиях развития информационных технологий и современного общества, должно соблюдаться единство целей субъектов, методов, форм, средств и содержания образовательного процесса. Накапливая в образовательной среде такие ресурсы, как организационные, технические и программно-методические, можно создать открытую и доступную систему.

Изложение основного материала статьи. Такие компоненты, как материально-технические, учебно-методические и кадровые ресурсы, образуют систему, представляющую собой информационную образовательную среду, и обеспечивают информатизацию в учебно-воспитательном процессе, автоматизацию управленческих и педагогических процессов, своевременную передачу и обработку информации и т.д. [4].

В случае формирования учебно-воспитательного процесса в образовательной организации на применении интерактивной образовательной среды, требуется активная работа по применению и реализации интерактивных занятий от каждого преподавателя.

Для предоставления преподавателям доступных средств по проектированию и реализации интерактивных занятий, необходимо организовать доступ к электронным образовательным ресурсам, которые могут обеспечить применение и разработку в учебном процессе современных методических материалов по проектированию интерактивных занятий, а также могут быть средством для подготовки и обучения преподавателей, способных эффективно осуществлять интерактивные методы и формы обучения.

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) стали неотъемлемой частью современного образования. С одной стороны, создание и использование ЭОР в качестве средства проектирования и реализации интерактивных занятий позволяет своевременно осуществлять быструю подготовку преподавателя к занятию, с другой – создать предпосылки для повышения мотивации преподавателя за счет удобного средства проектирования и разработки занятий.

Процесс информатизации играет важную роль в развитии современного образования в России и предполагает повышение доступности и качества образовательного процесса благодаря созданию единой информационной среды, которая будет выполнять образовательные функции.

Вопрос информатизации образования является одним из основных изучаемых вопросов 21 века в силу следующих основных причин [6]:

- необратимое развитие процесса информатизации социума, которое влечет за собой значительные глобальные перемены и существенным образом воздействуют фактически на все аспекты жизни людей;
- в последние годы исключительно быстро растут функциональный потенциал и технические характеристики средств информатизации информационно-коммуникационных технологий, а их стоимость постоянно снижается, что делает эти средства легкодоступными для любого пользователя;
- дальнейшее бурное развитие информационно-коммуникационных технологий и повсеместное их внедрение в социальную действительность привели к сформированности абсолютно новой информационной среды общества, которую современные философы называют «инфосферой». Ни что иное, как «инфосфера» будет идентифицировать главные черты информационного общества, той новой культуры, которая уже сейчас формируется в успешных развитых странах и будет распространяться от них с исторической неизбежностью по всему миру.

Средства информатизации являются инструментом информатизации образования, включая электронные образовательные ресурсы (ЭОР). ЭОР считаются фундаментальным элементом информационно-образовательной среды и направлены на осуществление образовательного процесса посредством информационно-коммуникационных технологий и на применение новых методов и форм обучения, таких как: электронное обучение; мобильное обучение; сетевое обучение; автономное обучение; смешанное обучение; совместное обучение [6].

Согласно ГОСТ Р 53620-2009, информационно-образовательная среда (ИОС) - это система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий [3].

Согласно ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения» ЭОР - это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [2].

Электронный образовательный ресурс включает в себя: программные компоненты, образовательный контент и метаданные.

Образовательный контент – предметное структурированное содержимое, применяемое в образовательном процессе, основа ЭОР [2].

Программные компоненты гарантируют пользователю предъявление элементов контента в конкретных сочетаниях, а также предоставляют интерактивный режим работы с контентом [2].

Метаданные ЭОР – информация, представленная в виде структурированных данных, специализированная для описания характеристик ЭОР, компонентов образовательной технологической системы или объектов данных. В общем случае содержат стандартизованную информацию, описывающую или поясняющую другую информацию [3].

Метаданные решают несколько задач, они форсируют поиском нужной информации и предоставляют пользователю все сведения о контенте ресурса, его образовательных качествах.

Контент электронного образовательного ресурса – информационное содержание сайта (тексты, графическая, звуковая информация и др.), главная его задача представить полезную информацию, направленную на извлечение знаний.

Электронные образовательные ресурсы могут включать в себя в качестве контента контроль, практическую деятельность и какую-либо учебную информацию. Информация в электронном образовательном ресурсе может быть представлена в виде текста или иллюстраций, в свою очередь иллюстрации могут представлять собой простое графическое изображение, видео-, аудиоинформацию, а также могут быть представлены в виде анимации.

Электронный образовательный ресурс может представлять платформы для практической деятельности. Практическая деятельность осуществляется за счет онлайн-тестирования, либо какого-то динамического обеспечения сайта, это могут быть игры или модели, которые в свою очередь включают различные объекты, явления и опыты.

Контроль, так же, как и практический контент ЭОР включает в себя тест и динамическое обеспечение, которые могут включать игры и модели.

Современные информационные технологии иногда могут сократить время на подготовку занятий, в то же время значительно повышают возможности своевременного внесения уточнений и корректировок в

разработанный материал. Доступ к ЭОР становится особенно важным для преподавателей, когда они только начинают внедрять новые методы и формы проведения занятий, или имеют большую нагрузку [5].

На наш взгляд, повсеместное применение ЭОР нуждается в изменении методики ведения учебного процесса, в активной разработке и применении новых информационных технологий преподавателями, в создании удаленного взаимодействия между студентами, преподавателями, администрацией образовательной организации, в увеличении количества знаний в процессе обучения.

Применение в образовательной практике ЭОР достигается благодаря основным инновационным качествам:

- Все компоненты образовательного процесса: получение информации, практические занятия, диагностика, должны быть отражены и реализованы в ЭОР.

- Интерактивность, гарантирующая существенное расширение возможностей самостоятельной работы - продуктивной для целей образования и временных затрат. Это кардинальное новшество, привносимое IT-технологиями в образовательный процесс.

- Реализация самообразования человека в течении всей жизни, и поддержка ее на всех уровнях организации самостоятельной работы: изучение нового материала, самостоятельный контроль знаний с оценкой и выводами.

Согласно Вишняковой А.Ю. в образовательных организациях или для самостоятельного изучения могут использоваться следующие электронные ресурсы [1]:

- 1) ресурсы образовательных порталов страны, предоставленные для некоммерческого использования в системе образования РФ;

- 2) ресурсы коммерческих образовательных порталов и электронные учебные издания, приобретаемые учебными заведениями для пополнения электронных библиотек на собственные средства;

- 3) образовательные ресурсы региональных порталов;

- 4) ресурсы, созданные преподавателями.

Мы считаем, что вышеперечисленные электронные ресурсы могут применяться и на занятиях, если контент данных электронных образовательных ресурсов соответствует дидактическим целям занятия. Но, если говорить об ЭОР в качестве образовательного портала для преподавателей, то стоит отметить, что чаще всего используются ресурсы образовательных порталов страны и коммерческие образовательные порталы, например, «Портал педагога», «Соигеега», «Мой университет», «Универсариум». Такие огромные площадки для самообразования преподавателей в любой момент смогут предоставить огромное количество информации для приобретения и усовершенствования новых знаний и умений.

В значительной степени функциональные возможности применения ЭОР определяются их дидактическими свойствами. На данный момент ЭОР способны гарантировать [1]:

- поддержку всех этапов учебного процесса - практическую работу, доступ к информации, аттестацию и диагностика достижений обучающихся;

- предоставление возможности самостоятельной работы обучающихся;

- применение абсолютно новых форм и методов обучения, в том числе самостоятельного обучения;

- изменение ролей преподавателя (координация учебного процесса и активное участие в нем) и обучающихся (активное участие в учебном процессе);

- возможность координации процессов, событий и ответственность за образовательный результат.

Следовательно, данные дидактические свойства электронных образовательных ресурсов позволяют переключить процесс получения знаний с транслирующего на самостоятельное приобретение, что соответствует функциям интерактивных занятий – самостоятельное приобретение знаний.

Мы выделили следующие преимущества использования электронно-образовательных ресурсов в качестве средства проектирования и реализации занятий в образовательной организации:

- активизация разработки и внедрения преподавателями новых организационных форм и методов обучения, за счет этого происходит активизация мотивации студентов к обучению за счет оптимального проектирования спроектированного занятия;

- обеспечение гибкости разрабатываемого занятия в соответствии с программными целями и с учетом полученных результатов прошлых занятий (принцип системности и последовательности);

- обеспечение возможности рационального распределения преподавателями временных, физических и умственных ресурсов, а значит и благоприятных условий для проектирования и реализации занятий (принцип доступности с учетом личностного подхода).

На наш взгляд, среди перечисленных положительных качеств применения ЭОР как средства проектирования и реализации занятий, мотивация студентов к обучению в следствие грамотного спроектированного занятия является основным преимуществом.

Проблема низкой мотивации у обучающихся на данный момент является действительно актуальной, так как студенты часто игнорируют самостоятельную работу, или выполняют их за счет заимствования готовых работ, не думая о некачественном выполнении, а также, невозможности формирования необходимых компетенций.

Конечно, кроме описанных преимуществ использования электронно-образовательных ресурсов в качестве средства проектирования и реализации занятий, мы выделили и недостатки, такие как [5]:

- необходимость использования специального оборудования и программ, а также подключения к сети Интернет для доступа к электронной информационно-образовательной среде. И то, и другое может иметь перебои в работе, сломаться или отключиться, из-за этого ЭОР оказывается не самым безопасным и надежным средством проектирования занятий;

- необходимость повышения квалификации или переквалификации научно-педагогических работников по применению ЭОР;

- не все ЭОР могут быть качественно разработаны и основаны на достоверных научных данных, так как проверку стандартов качества современные сайты не проходят.

Однако соответствующее материально-техническое обеспечение и дополнительные рычаги мотивации способны решить большинство из описанных возможных проблем.

Выводы. Исходя из вышеупомянутого можно сделать вывод, что электронные образовательные ресурсы характеризуются значительной практической ценностью: предоставляя преподавателям информацию по

разработке и реализации занятий разнообразными способами и в любое удобное для них время, они дают больше возможностей для самооценки, а осуществление грамотного планирования и разработки занятия ведет к повышению мотивации обучающихся на занятиях. Следовательно, электронный ресурс, созданный в соответствии со всеми требованиями способен повысить качество образования, тем самым повышая и конкурентоспособность, и уровень подготовки преподавателей.

Литература:

1. Вишнякова А.Ю. Разработка электронного образовательного ресурса в составе информационно-методического обеспечения учебного курса «Инструменты бизнес-планирования»: магистерская диссертация / А.Ю. Вишнякова; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Институт "Высшая школа экономики и менеджмента", Кафедра анализа систем и принятия решений. - Екатеринбург, 2017. - 95 с.
2. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. - Москва: издательство стандартов, 2006. - С. 4
3. ГОСТ Р 53620-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения. - Москва: издательство стандартов, 2009. - С. 2.
4. Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы - Ялта, 2016.
5. Кочисов В.К. Электронный образовательный ресурс как новый педагогический инструмент в условиях развития межпредметных связей [Электронное издание] - Режим доступа. - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnyy-obrazovatelnyy-resurs-kak-novyy-pedagogicheskiy-instrument-v-usloviyah-razvitiya-mezhpredmetnyh-svyazey>
6. Крицкий А.В. Создание единого информационного пространства в колледже [Электронное издание] - Режим доступа-URL: <https://www.gyurnal.ru/library/ru/obshee/6/12/3/9/>

Педагогика

УДК: 378.046

доктор педагогических наук, профессор Горюнова Лилия Васильевна

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

аспирант Хамзах Ася Саллах Хамзах

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

УСЛОВИЯ СТАРТОВОГО ПЕРИОДА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образование во многом зависит от стартового периода, основной характеристикой которого является повышенная степень доступности к образованию. Авторы статьи, используя дескриптивный метод работы с научно-педагогическими источниками выявили необходимые условия стартового периода реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. Первая группа условий связана с необходимостью разработки образовательных программ на основе принципов гибкости, вариативности, гармонизации. Вторая группа условий, связана с системным планированием образовательного процесса в условиях его инклюзивности. Третьей группой условий является подготовка кадров к реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзия, образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, условия реализации инклюзивного образования.

Annotation. The inclusion of students with disabilities in inclusive education largely depends on the start-up period, the main characteristic of which is an increased degree of access to education. Using the descriptive method of working with scientific and pedagogical sources, the authors of the article have identified the necessary groups of conditions for the start-up period of the implementation of inclusive education for people with disabilities. The first group of conditions is associated with the need to develop educational programs based on the principles of flexibility, variability, harmonization. The second group of conditions associated with systemic planning of the educational process in the context of its inclusiveness. The third group of conditions is related to the training of personnel for the implementation of inclusive education for people with disabilities.

Keywords: inclusion, education of persons with disabilities, conditions for the implementation of inclusive education.

Введение. Инклюзивное образование в настоящий момент является приоритетным направлением развития многих стран мира. Однако как отмечают учёные [1], существенным препятствием на пути инклюзивности являются особенности общества, а не материальные или иные барьеры. Именно не готовность общества принимать идеологию инклюзии замедляет процесс ее развития в современном мире. Формирование инклюзивных обществ, есть ответственность всех на планете. Концепция инклюзивного общества, это по своей сути этическая социальная концепция, в основе которой лежат принципы здоровьесбережения, правозащиты. Инклюзивная политика государства реализуется в трех направлениях: во-первых, предоставляет возможность для опыта взаимодействия лиц с ограниченными возможностями здоровья и нормотипичными сверстниками; во-вторых, увеличение шансов социального принятия людей с ограниченными возможностями здоровья обычными людьми; в-третьих, предоставление достаточно возможностей для моделирования поведения всех членов общества. Инклюзивное движение в образовании детерминировало серьезный сдвиг в предоставлении образовательных услуг обучающимся всех нозологических групп в пространстве обычной школы, как в России, так и в ряде стран Ближнего Востока.

Следует отметить, что наилучший способ удовлетворения особых образовательных потребностей всех без исключения людей, это глобальные инициативы ряда международных организаций, таких как: Организация объединенных наций, Международная организация по культуре, науке и образованию,

Всемирный банк и неправительственные организации. Тенденция к интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социальные институты стала глобальной идеей современного человечества, поскольку позволяет формировать новое мышление у всех, в том числе и у тех, кто занимается планированием и внедрением инклюзивных образовательных услуг на всех этапах жизни человека.

Целью проведенного исследования являлось выявление групп условий реализации моделей эффективного включения лиц с ограниченными возможностями здоровья в пространство инклюзивного образования. В ходе исследования нами использовался дескриптивный метод работы с научно-педагогическими источниками.

Изложение основного материала статьи. Рассматривая инклюзивность как тренд современного образования, позволит нам определить основы проектирования и развития новой системы образования как «образования для всех». Движение современных социальных институтов, в том числе и образования в сторону инклюзивности, позволяет предоставлять образовательные услуги обучающимся с ограниченными возможностями здоровья совместно с нормально развивающимися сверстниками. Включение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивное образование во многом зависит от стартового периода, основной характеристикой которого является повышенная степень доступности к образованию.

Анализ основных документов, определяющий характер становления и развития инклюзивного образования в ряде стран, позволил выделить основные составляющие его функционирования по мнению ученых и практиков. Ученые (M. Abu-Hilal, F.G. Aloia, M. Alsulaimani, J.R. Beaver, I. AL-Qaryouti, F. Al-Zarad, F.W. Pettus, S.J. Salend) в своих работах выделяют условия реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые мы объединили в группы. Мы обобщили данные условия и сформировали три группы основных условий, необходимых для реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Первая группа условий, связана с необходимостью разработки образовательных программ на основе принципа гибкости и вариативности, поскольку гибкие программы характеризуются высокой степенью регулирования и являются гармонизированными, что способствует результативности образовательного процесса и эффективности процесса интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Принцип гармонизации, есть еще один принцип, с опорой на который должны быть выстроены образовательные программы для лиц с ограниченными возможностями здоровья, поскольку образовательная программа должны быть гармонизирована с потребностями обучающихся, а не наоборот.

Вторая группа условий, связана с системным планированием образовательного процесса в условиях его инклюзивности. Успешная инклюзия в образовании требует тщательного планирования. Существуют достаточно попытки внедрить различные модели образования лиц с ограниченными возможностями здоровья. На основе проведенного анализа выделим присущие всем моделям основные элементы. В качестве обязательного элемента модели инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья выступает мониторинг, проводимый с целью выявить у обучающихся потребности в особых условиях и адаптированных образовательных программах. Критерии оценки формируются междисциплинарной командой, что бы отразить весь спектр необходимых специальных условий обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в пространстве инклюзии. На основании результатов мониторинга междисциплинарная команда, в российской системе образования это члены психолого-педагогического консилиума образовательной организации, формируют коллегиальное заключение, в котором определяют уровень необходимости создания специальных условий и необходимость разработки адаптированной образовательной программы. Так же, в своем заключении команда указывает рекомендуемую форму получения образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья: в обычном классе и постоянно; в обычном классе не постоянно и частично в ресурсной комнате; в специальных классах [6]. Следует отметить, что в российской системе инклюзивного образования так же получили распространение ресурсные классы. Именно ресурсный класс, представляющей собой специальную модель обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, позволяет сочетать инклюзивное и индивидуальное обучения. Степень и интенсивность сочетания и чередования зависит от индивидуальных возможностей и потребностей обучаемого. Ресурсный класс (зона) позволяет индивидуализировать образовательный маршрут ребенка с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью в условиях инклюзивной образовательной организации. Вторым значимым элементом модели инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выступает система подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к успешному освоению образовательной программы в условиях инклюзивной образовательной организации [2]. S.J. Salend, отмечает, что после того как в коллегиальном решении междисциплинарная команда отметила, что обучающийся данной категории может присоединиться к процессу освоения образовательной программы в инклюзивном образовательном пространстве образовательной организации, педагоги и другие специалисты должны подготовить обучающегося к эффективной адаптации и интеграции в инклюзивное образовательное пространство в целом образовательной организации и в частности класса [6]. Третьим, не менее значимым элементом модели инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выступает организованный процесс принятия и адаптации нормотипичных обучающихся к обучению в инклюзивном образовательном пространстве совместно с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Поскольку, ситуация эффективного взаимодействия обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с их сверстниками и одноклассниками ведет к коллективному принятию таких обучающихся [4], что есть залог успешной социализации всех. Четвертый элемент представляет собой систему межсубъектного взаимодействия, в основе которой, лежит процесс эффективного взаимодействия всех субъектов инклюзивного процесса: родителей, обучающихся, педагогов, волонтеров, администрации и др. Выстроенная сеть, обеспечит успешность процесса сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их родителей в ходе реализации обучения в инклюзивной образовательной организации. Данная сеть функционирует по принципу вариативности, т.е. при определенных ситуациях в нее могут включаться любые специалисты и организации, например медики. Пятым элементом модели выступает адаптация и модификация методик и технологий обучения и воспитания. Осуществление образовательного процесса в инклюзивном классе, где обучаются лица с ограниченными возможностями здоровья совместно с нормально развивающимися детьми, может детерминировать необходимость модернизации стратегий, методик, технологий [3]. В качестве шестого элемента модели инклюзивного

образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья выступает настройка и адаптация образовательного контента. Измененный образовательный контент с учетом индивидуальных особенностей и потребностей обучающегося обеспечит снижение учебной нагрузки на обучающегося, позволит учащимся при выполнении задания распределять свою деятельность на сегменты активности. Чередования серии активностей с отдыхом, позволит обучать такую категорию детей длительное время [5]. Такой способ работы создаст условия для формирования и развития навыков самоорганизации у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Седьмым элементом модели является проектирование и дальнейшая «настройка» социально-эмоциональной среды инклюзивной образовательной организации. Такая среда характеризуется учеными как «здоровая поведенческая среда», способствующая эффективности обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в обычном классе инклюзивной школы. Совместное пребывание в такой среде обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья позволит снизить риски непринятия и приведет к конструктивному взаимодействию всех субъектов образовательного процесса в условиях инклюзивности [6]. Разработка программы управления поведением в инклюзивном классе позволит изменить поведенческую среду, в сторону ее соответствия индивидуальным психофизическим особенностям обучающихся. Так же необходимо разрабатывать и внедрять программы формирования у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и их сверстников навыков социального поведения. И последним элементом модели является адаптация методов оценки и фондов оценочных средств, обучающихся с особыми образовательными потребностями. Изменение методики оценивания в сторону учета индивидуальных психофизических особенностей обучающихся данной категории позволит объективно оценить уровень успеха обучающихся и разработать при необходимости коррекционную программу или программу психолого-педагогического, тьюторского сопровождения. Изменению подлежат как инструкции к проведению процедуры оценивания, сами задания, так и дизайн заданий. Необходимо вносить поправки в организационные части оценивания: увеличение времени подготовки или выполнения задания; пространственного дизайна; модификации методов выставления оценок; компоновка заданий по видам и т.д. Итак, для эффективности процесса оценки уровня сформированности знаний, умений и навыков у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья формируется пакет альтернативных диагностических заданий и инструментария. Возможна разработка индивидуальной программы оценивания степени достижения обучающимся с ограниченными возможностями здоровья целей обучения и воспитания.

Третьей группой условий реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья, выступает подготовка педагогического коллектива к реализации образовательных программ в условиях инклюзивности. Одним из факторов, ведущих к успеху обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в обычном классе, является предоставление педагогам условий для формирования и развития педагогических навыков, обеспечивающих им реализацию инклюзивного образования. Реализация инклюзивного образования привела к формированию целого веера требований к современному учителю и увлечению количеством функций, которые он должен выполнять в ходе своей профессионально-педагогической деятельности. Одной из важных компетенций, которые необходимо сформировать современному учителю инклюзивной школы – это адаптация образовательной программы и разработка индивидуального учебного плана для обучающегося с ограниченными возможностями здоровья; так же владение инструментарием позволяющим выявлять у таких обучающихся особые образовательные потребности и учитывать их в дальнейшей работе. Не менее важны организаторские компетенции учителя, связанные с проектированием и реализации урока в классе, где находится учащийся с ограниченными возможностями здоровья. Все это, безусловно, оказывает существенное влияние на процесс профессиональной подготовки педагогических кадров в вузах и определяет ряд требований к изменению содержания подготовки и ее результатов.

Выводы. Предварительное планирование всех аспектов инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на стартовом периоде реализации обеспечит эффективность ее функционирования в современных условиях общего образования: анализ реальных условий образовательной организации через призму инклюзивности; подготовка архитектурной доступности образовательной организации к реализации инклюзивного обучения; подготовка педагогических кадров к реализации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы, а так же построение системы сопровождения педагогов, которая обеспечит своевременную помощь и поддержку в решении возникающих профессиональных задач; разработка и адаптация локальных актов, образовательных программ, дидактического материала, методик и технологий под потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; повышение осведомленности общества о особенностях и возможностях инклюзивного образования.

Литература:

1. Кирютина Н.В. Проблемы формирования инклюзивного общества в России: основы нормативно-правовой базы инклюзивного образования // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). — Краснодар: Новация, 2016. — С. 55-60. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9621/> (дата обращения: 15.11.2019).
2. AL-Qaryouti, I. Differences between normal and learning disabled students in auditory and visual discrimination at the first stage in Muscat schools. University of Bahrain. Journal of Educational and Psychological Sciences, 2010. 11, 13-37.
3. Al-Zarad, F. Learning disability among elementally stage at UAE schools. UAE. Journal of AL Khalij, 1991. 37, 121-178.
4. Aloia, FG; Beaver, JR; Pettus, FW. The situation of a disabled child in an integrated class: interaction and influence. Available at: https://www.researchgate.net/publication/310139310_Position_of_nonhandicapped_child_in_an_integrated_classroom_interaction_and_influence [as of November 20, 2019].
5. Al-Qaryout, I., Abu-Hilal, M., Alsulaimani, M. Psychometric properties of a newly developed learning difficulties scale in the Omani society. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2013. 11(3), 771-786. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.31.13039>
6. Salend, S.J. Factors Contributing to the Development of Successful Mainstreaming Programs. Exceptional Children, 1984. 50 (5), 409-416. <https://doi.org/10.1177/001440298405000503>

УДК 378

старший преподаватель кафедры романских языков Гусева Наталья Валентиновна

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проектирования системы мониторинга качества обучения иностранному языку и перспективы повышения эффективности педагогической диагностики в военном вузе. Автором описана технология критериального оценивания учебных достижений курсантов и показаны её педагогические возможности. В статье делается вывод о том, что технология критериального оценивания учебных достижений курсантов представляет собой реальную возможность разработки нового инструментария оценивания, при применении которого результат обучения иностранному языку возможно проконтролировать, измерить и оценить.

Ключевые слова: качество обучения, педагогическая диагностика, иностранный язык, военный вуз.

Annotation. The article discusses the design of the system for monitoring the quality of foreign language learning and the prospects for improving the effectiveness of pedagogical diagnostics in a military university. The author describes the technology of criterion assessment of the educational achievements of cadets and the reason for its pedagogical capabilities. The article concludes that the technology of criterion assessment of the educational achievements of cadets represents a real opportunity to develop a new assessment tool, in which the result of learning a foreign language it is possible to monitor, measure and evaluate.

Keywords: quality of teaching, monitoring, pedagogical diagnostics, foreign language, military university.

Введение. В XXI веке мы являемся свидетелями становления гуманистической компетентностной образовательной парадигмы, переход на которую был заявлен в 90-ых годах прошлого столетия. Новая образовательная парадигма выступает в качестве методологической основы функционирования системы высшего образования. Процесс обучения иностранному языку не только в военном, но и в любом другом вузе, должен соответствовать культурным, социальным и общественным потребностям современного общества, и находить отражение в учебно-методических и дидактических требованиях. Несомненно, что такой процесс может осуществляться сам по себе, но если он контролируется и совершенствуется, то он является эффективным. Помимо этого успешность процесса означает не только эффективность, но и повышение его качества.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время понятие качества становится особенно актуальным, так как оно отражает социально-экономическое и научно-техническое развитие страны [2; 3; 9; 10 и др.]. И, следовательно, изменения в развитии образования влияют на процесс обучения иностранному языку.

Основной целью обучения иностранному языку, как мы полагаем, является повышение качества иноязычной подготовки средствами современной и систематической диагностики результатов обучения.

Традиционно, педагогическая диагностика базируется:

- на проведении текущей, промежуточной и итоговой аттестации;
- на оценке, выставленной преподавателем за какой-либо вид деятельности;
- на активности студента (курсанта).

Анализ всей представленной информации в виде контрольной работы, самостоятельной работы, устных ответов имел свои сложности, но в то же время давал возможность индивидуального подхода к каждому отдельному студенту. На наш взгляд, применение более инновационных технологий позволит оптимизировать процесс обучения иностранному языку и повысит качество педагогической диагностики.

К инновационным технологиям, которые успешно применяются в последнее время в процессе обучения иностранному языку можно отнести:

- систему мониторинга для обязательной и необязательной самостоятельной работы курсантов. Она позволяет сформировать собственную траекторию получения знаний вместе с требованиями преподавателя, и в то же время контролирует выполнение всех обязательных заданий;
- рейтинговую систему, позволяющую регулировать порядок изучения дисциплины, способ получения оценки;
- систему критериев и показателей учебных достижений в процессе обучения иностранному языку, что соответствует запланированным результатам обучения.

Все это необходимо для проектирования процесса обучения за счет усложнения поставленных задач для обучающихся и последующего количественного и качественного оценивания результатов обучения.

В результате встаёт вопрос о том, как повысить эффективность изучения иностранного языка в военном вузе?

Одним из путей повышения эффективности образовательного процесса, является проведение мониторинга качества обучения на основе критериального оценивания. Рассмотрим суть данной технологии.

В современных условиях основная функция оценивания результатов обучения - это установление обратной связи, которая позволит выявить особенности протекания процесса обучения иностранному языку, с последующей коррекцией этого процесса, при необходимости.

Критерии являются важным стимулирующим фактором обученности, он характеризует реальные достижения обучающихся. При этом критерии вносят ясность в цели иноязычного обучения для каждой категории обучающихся, позволяют планировать самостоятельную учебную деятельность на протяжении всех лет обучения [2].

Критерии являются мощным стимулирующим фактором обученности, так как вносят ясность в цели иноязычного обучения, позволяют планировать самостоятельную учебную деятельность студентов (курсантов) на протяжении всех лет обучения [5].

Как отмечают учёные [1; 2; 5; 9], оценка, основанная на критериях, позволяет следующее (табл. 1):

Педагогические возможности оценки, основанной на критериях

№	Возможности оценки
1.	предоставить студентам (курсантам) возможности демонстрировать сформированную иноязычную коммуникативную компетенцию;
2.	учитывать концептуальный, процессуальный и поведенческий аспекты обучения;
3.	более чётко определять объем содержания предоставляемого материала для усвоения;
4.	оценивать обучение как целостный процесс, как совокупность содержания или взаимосвязанных компетенций, входящих в иноязычную коммуникативную компетенцию;
5.	реализовывать индивидуальную или групповую оценку;
6.	ставить объективную оценку;
7.	ориентировать процесс обучения на непрерывную форму оценивания.

В результате данной технологии достигнутые успехи студентов (курсантов) по овладению иностранным языком оцениваются как уровни сформированности компетенций по конкретным дисциплинам. При этом создаются общие критерии оценки учебных достижений и дается подробное описание каждой компетенции на всех уровнях.

Нами технология оценивания реализуется в процессе преподавания иностранного языка курсантам «Военного университета».

Как показал наш опыт, а так же опыт ведущих учёных России [8], оценка, которая основана на чётких критериях, позволяет:

- возможность курсантам демонстрировать в полной мере сформированную иноязычную коммуникативную компетенцию;
- учитывать процессуальный, концептуальный, поведенческий аспекты обучения;
- ставить более объективную оценку;
- ориентировать процесс обучения иностранному языку на непрерывную форму оценивания [8].

Приведём критерии оценки эссе, написанного на иностранном языке, применимые как в гражданском, так и в военном вузах [6].

Критерии оценки эссе, написанного на иностранном языке

№ уровня	Его характеристика
Уровень 1.	Demonstrates a lack of focus and lack of contextualization of the topic which shows minimal knowledge and understanding; minimal organization and structure and an inability to assemble appropriate evidence / data / information, hindered by unclear communication which does not use language appropriate to the subject; work that is ineffectively descriptive or irrelevant to the topic; no evidence of argument
Уровень 2.	Demonstrates limited focus and contextualization of the topic which shows limited knowledge and understanding; limited organization and structure and a limited ability to assemble evidence / data / information, hindered by unsatisfactory communication which generally does not use language appropriate to the subject; work that is largely descriptive with little evidence of argument.
Уровень 3.	Demonstrates a satisfactory focus and partial contextualization of the topic through satisfactory knowledge and understanding; some degree of organization and structure and some ability to assemble relevant evidence / data / information, supported throughout by satisfactory communication, generally using language appropriate to the subject; work that is largely descriptive and with limited argument / analysis / evaluation.
Уровень 4.	Demonstrates focus and contextualization of the topic through good knowledge and understanding; clear organization and structure and an ability to assemble evidence / data / information in an intelligent and academic way facilitating analysis and evaluation, supported throughout by good communication using language appropriate to the subject; some evidence of independent thought; some persuasive and effective argument.
Уровень 5.	Demonstrates sharp focus and good contextualization of the topic through very good knowledge and understanding; a high level of organization and an effective ability to assemble evidence / data / information in an intelligent and academic way facilitating analysis and evaluation, supported throughout by excellent communication, using language appropriate to the subject; clear insight and understanding leading to evidence of

Помимо критериального оценивания учебных достижений курсантов по дисциплинам, нами ведётся работа по разработке и внедрению в учебный процесс «Военного университета» следующих оценивающих материалов:

- выполненных курсантами рефератов,
- разработанных и представленных презентаций,
- выполненных проектов,
- НИРС и др.

Применение технологии критериального оценивания в процессе обучения курсантов иностранному языку позволило существенно повысить мотивацию курсантов и их стремление выполнить задания более качественно.

Выводы. Реализация такого подхода к повышению эффективности технологий педагогической диагностики позволяет:

- повысить познавательную и творческую активность курсантов;
- дифференцировать процесс обучения иностранному языку;
- формировать индивидуальную образовательную траекторию курсанта;
- способствовать пересмотру курсантом самооценки интеллектуальных способностей и результатов своей учебной деятельности;
- преподавателю контролировать и корректировать ход учебного процесса;
- повысить гибкость критериев и показателей для последующего определения вида учебной деятельности и организации процесса обучения иностранному языку курсантов военных вузов.

Изложенный подход не ставит своей целью кардинально изменить технологии педагогической диагностики. Его основная цель – поиск механизмов управления качеством иноязычной подготовки [1]. В настоящий момент технология критериального оценивания учебных достижений курсантов представляет собой реальную возможность разработки нового инструментария оценивания, при применении которого результат обучения иностранному языку возможно проконтролировать, измерить уровень учебных достижений по иностранному языку.

Литература:

1. Безукладников К.Э., Крузе Б.А., Вахрушева О.В. Обучение иностранному языку курсантов военного вуза в условиях самоорганизации // Язык и культура. 2018. № 41. С. 217-240.
2. Безукладников К.Э., Новоселов М.Н. Формирование лингвострановедческой компетенции полилингвальной и поликультурной личности будущего учителя в профессионально ориентированном иноязычном пространстве // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 39-43.
3. Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы - Ялта, 2016.
4. Ефремова Н.Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание. М., 2012. 416 с.
5. Жигалев Б.А., Безукладников К.Э., Крузе Б.А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // Язык и культура. 2017. № 37. С. 153-165.
6. Колегова Е.Д. О планировании результатов обучения в рамках компетентностно ориентированных ООП // Научный диалог. 2014. №2 (26): Педагогика. С. 91-101.
7. Grade descriptors. Interantional Baccalaureate. September 2014. 25 p.
8. Zhigalev B.A., Iikulina V.A, Bezukladnikov K.E. Pedagogical Measuring Of Education Quality // Life Science Journal. 2014. T. 11, № 7. P. 356-359.
9. 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. T. 14. № 3. С. 959-976.
10. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. T. 97. № 14. С. 217-226.

Педагогика

УДК: 378

старший преподаватель кафедры «Дизайн и художественное проектирование интерьера» Даськова Юлия Викторовна

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

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ПОДГОТОВКА КРЕАТИВНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «творческая самостоятельность» через специфику и особенности профессиональной деятельности дизайнеров, обосновывается особая актуальность формирования творческой самостоятельности при подготовке студентов направления 54.00.01 «Дизайн». Специфика и особенность профессиональной деятельности дизайнера определяется объектами и задачами проектирования и предусматривает интеграцию достижений из различных областей человеческой деятельности. Рассматривая специфику и особенности профессиональной деятельности дизайнеров, а именно процесса проектирования, в статье обосновывается важность формирования творческой самостоятельности у студентов-дизайнеров, определяя как целенаправленную, управляемую самим студентом учебную деятельность, характеризующуюся творческим мышлением, сформированными профессиональными знаниями и умениями, мотивацией к импровизации и комбинированию в процессе проектирования. В структуре творческой самостоятельности выделяются когнитивный, проектировочно-деятельностный, мотивационно-ценностный компоненты.

Ключевые слова: сущность и особенности профессиональной деятельности дизайнера, дизайнерское проектирование, творческая самостоятельность студентов-дизайнеров.

Annotation. Considering the specifics and peculiarities of professional activity of designers, the article justifies the importance of formation of creative independence in students-designers, defines its essence and structure.

Keywords: Essence and peculiarities of professional activity of designer, design, creative independence of student designers.

Введение. Главной задачей профессионального образования современного этапа является подготовка инициативного, творческого, самостоятельного профессионала, умеющего свободно мыслить и ориентироваться в стремительно меняющихся технологиях. Педагогическая деятельность работника высшей школы направлена на формирование именно этих качеств, особенно в условиях оценки вуза по показателям востребованности выпускников. Особую актуальность эта задача приобретает при подготовке специалистов в области дизайнерской деятельности, где востребованы специалисты, обладающие креативным и продуктивным мышлением, гибким подходом к работе, способные к быстрому обучению и изменению траектории профессиональной деятельности.

По нашему мнению, сложившийся запрос общества будет удовлетворен ориентацией процесса обучения на формирование творческой самостоятельности. Необходимость формирования творческой самостоятельности подтверждается реальными требованиями работодателей к кандидатуре на должность дизайнер, где наряду с практическими навыками проектирования, макетирования, компьютерных технологий, наличием знаний по эргономике и инженерного конструирования и ценятся творческие: желания и умения работников их активность, целеустремленность и желание прогрессировать. Попав в условия реального производства, выпускник-дизайнер должен суметь быстро проявить личные и профессиональные качества.

Известно что, часть студентов выпускаются с этими качествами, сформированными благодаря их отношению к обучению, врожденным чувством ответственности, сложившейся в довузовский период художественной подготовкой, воспитанию и культурой семьи. Но, в большинстве случаев, студент чувствует себя не совсем уверенно в новой жесткой профессиональной среде, когда на него возлагаются задачи и выполнить их необходимо в срок, качественно и что немаловажно, наиболее эффективным способом. В реальной ситуации чаще всего таких задач много, и решать их приходится все, и сразу. В этой ситуации не обойтись без необходимости самостоятельно узнать, изучить, освоить, и практикующему дизайнеру приходится самостоятельно отвечать за процесс познания, где необходимо знать, как узнать и тут он может полагаться исключительно на творческую самостоятельность. И сформировать ее важно не в производственных обстоятельствах, в сущности, в стрессовой обстановке, а в период обучения.

Исследователи Гарунов М.Г., Шамсиева А.А., Качалова А.В, Челябинова О.А. и др., определяют творческую самостоятельность как специфичную деятельность, где важно не только увидеть проблему и генерировать множество путей ее решения, но и уметь осуществить выбор и провести проверку. В.В. Дрозина определяет творческую самостоятельность как созидующую творческую деятельность, когда ученик, обученный творчески действовать в одной области деятельности распространяет (как бы экстраполирует) это в другую область деятельности. Творчество и самостоятельность, проявляемые личностью в настоящей деятельности, закладывают основные принципы формирования творческой самостоятельности. Исследователи выделяют значимые признаки творческой самостоятельности: потребность в новейших познаниях, стремление изучить методы их получения; умение критически подойти к результатам собственной деятельности, а также результатам деятельности и точки зрения других людей; умение генерировать несколько возможных решений и делать отбор оптимальных; потребность и способность к импровизации; ориентация на самовыражение. Расширяя понятие «творческая самостоятельность студентов-дизайнеров» с позиций структурного состава (компонентов) необходимо обратить внимание на специфику и особенность дизайнерской деятельности.

Изложение основного материала статьи. Термин "дизайн" может относиться не только к дизайнерской деятельности, но и к процессу ее выполнения. Он может обозначать и метод, и результат деятельности. Объектами современного дизайна могут являться разнообразные изделия, комплексы, системы, окружающей человека предметно-пространственной и информационной среды. Профессиональная дизайнерская деятельность современного периода, направлена не только на формирование эстетической предметно-пространственной среды для жизнедеятельности человека, но и изменение внутреннего мира человека, воспитывая его эстетический вкус. Особенность дизайнерской деятельности состоит в создании проекта. Специфика профессиональной деятельности дизайнера определяется объектами и задачами проектирования и предусматривает интеграцию достижений из различных областей человеческой деятельности. Для успешного проектирования дизайнеру требуется применение большого объема знаний. Причем, одновременно для успешного решения проекта могут быть востребованы одновременно знания из области социологии и культурологии, истории и искусствоведения, техники и инженерного конструирования, технологии и материаловедения, а также других. Дизайнерский проект - продукт деятельности дизайнера, выполненный с помощью графического языка, относится к особому виду проектирования, основное содержание, которого можно выразить следующими позициями.

Во-первых, явно выраженная гуманистическая направленность, что объясняется необходимостью создания продукта человеком и для человека. Характерной чертой объекта проектирования является польза - он всецело направлен на человека, удовлетворение его потребностей. Как известно, пользователем дизайнерской деятельности могут быть все и каждый. Создавая объект проектирования дизайнеру важно существенную часть проектной работы выполнять с позиции потребителя, всецело удовлетворяя его потребности, помочь человеку стать успешнее, счастливее, умнее, жизнерадостнее через облагораживающее воздействие Красоты и Целесообразности. Эта особенность повышает внимание дизайнера не только к вопросам эргономики и безопасности, но и обращается к социально-культурным вопросам. Что выводит дизайнерскую деятельность на высокий интеллектуальной, инновационно-мыслительный уровень.

Во-вторых, выступая посредником между культурной традицией и современными формами жизни человека, дизайнерское проектирование, вынуждено учитывать современные средовые ценности, предлагать прогрессивные, актуальные качества в проектируемых объектах. В этом смысле объект дизайнерского проектирования определяет стиль и образ жизни. При этом важно предвидеть положительное воздействие на поведение, настроение, эмоции людей. Вместе с тем, продукт проектирования должен отвечать этическим и эстетическим нормам своего времени и культуры.

В-третьих, процесс создания проекта зарождается в виде концептуального мыслительного образа, что требует наличие развитого пространственно-образного мышления. Первичный вид пространственно-образного мышления - это умозрительное воспроизведение будущего объекта с последующим графическим или макетным воплощением. Визуализация концепции осуществляется в процессе ручного эскизирования. Отсюда вытекает четвертое положение. Наличие художественно-творческих способностей.

Художественно-творческие способности дизайнера, являются инструментом визуализации идеи и одновременно заставляют и позволяют дизайнеру думать над формой. Управляя мышлением средствами графического языка, а именно с помощью линий, форм, цвета, колорита, композиции, материала, фактуры, текстуры и декора, дизайнер создает авторскую идею проекта. Профессиональный дизайнер, в полной мере владеет различными графическими формами подачи эскизных разработок и умеет пользоваться ими целесообразно на каждом из этапов проектирования. Графический язык позволяет дизайнеру воплотить идеи, порождаемые воображением дизайнера, в реальный продукт.

Графический язык дизайнерского проекта - возможность выстраивать успешные профессиональные коммуникативные отношения, как с коллегами, так и с заказчиками, погружаясь в атмосферу коллективного сотворчества, создание которой зависит от способности дизайнера учитывать человеческие стереотипы восприятия и непосредственно влиять на их эмоциональную сферу. Что определяет пятую особенность дизайнерского проектирования - учет феноменологии восприятия. Глазычев В.Л. относит проектирование в дизайне к креативному виду деятельности. Так как восприятие тоже является определенным видом потребления, в процессе проектирования происходит создание модели визуальной (или предметно-пространственной) среды и одновременно модели человека-потребителя. Это обусловлено знаково-коммуникативной способностью объектов дизайнерского проектирования, а именно способностью быть носителями информации и передавать утилитарную и эстетическую информацию, в форме «закодированных» художественно-образных символов. Профессиональному дизайнеру важно хорошо ориентироваться в возможностях воздействия информации, осуществляемой за счет художественных образов, знаков и символов.

В-шестых, профессиональное творчество, как способность к прогнозированию и использованию модных технологических и конструктивных тенденций в процессе проектирования, выступает как необходимость его «сочинения». Дизайнерское проектирование, можно считать творческой лабораторией, площадкой для экспериментальных поисков новых формообразующих концепций, где, объект проектирования зарождается в воображении дизайнера и воплощается в виде эскизов. В таких эскизных сочинениях дизайнер думает, продвигаясь от определения функции к форме, а затем возвращаясь от формы к функции разрабатывает конструкции, обеспечивающие применение этой функции.

Итак, профессиональная дизайнерская деятельность представляет сложный многоаспектный механизм самоорганизующейся творческой деятельности. Творческая самостоятельность профессиональной деятельности дизайнера является ее значимой характеристикой, обеспечивая креативность стиля и оригинальность объекта проектирования. Рассматривая деятельность дизайнера как систему проектирования, мы можем выделить следующие основные ее компоненты:

- *художественно-проектировочный* (обладание творческими методами дизайнеров; умение создавать художественный образ и принятие композиционных решений, выполняя поисковые эскизы; обладание практическими навыками изобразительности и различными способами проектной графики);

- *организационно-управленческий* предполагает организацию и управление работой, осуществление контроля за процессом выполнения в соответствии с авторским;

- *информационно-технологический* - запас и использование знаний художественно-промышленного производства и инженерного конструирования; технологий изготовления и принципов художественно-технического проектирования, макетирования и компьютерных технологий, методов антропометрии и эргономики. Таким образом, дизайнерская деятельность представляется в виде, взаимосвязанных компонентов, нацеленных на выявление оптимальных путей выполнения проекта. Каждый компонент имеет свою задачу, реализация которой возможна определенными методами. Перечисленные особенности профессиональной деятельности дизайнера, связанные с творческим процессом проектирования, нашли отражение в компетенциях выпускника-дизайнера образовательного стандарта нового поколения, среди них: владение культурой выработки цели и выбора путей ее реализации; умение организовать и управлять реализацией проектного решения в нестандартных условиях; способность взять ответственность; стремление на саморазвитие; обладание мотивацией и стремлением к оригинальности; способность анализировать и выработать варианты подходов к выполнению дизайн-проекта; способность разработать идею, основанную на концептуальном, творческом подходе и др.

Выводы. Основываясь на выявленных особенностях профессиональной деятельности дизайнера, а именно процесса проектирования и анализе научных источников, близких нашей проблеме, определяем творческую самостоятельность студентов-дизайнеров как целенаправленную, управляемую самим студентом учебную деятельность. Важной характеристикой такой деятельности необходимо принять наличие творческого мышления, сформированных профессиональных знаний и умений, мотивации к импровизации и комбинированию в процессе проектирования. В связи с этим, структуре творческой самостоятельности мы выделяем следующие компоненты:

1. Когнитивный, т.е. целостная система знаний о науке дизайна, способов и методов дизайнерской деятельности, знания и владения эвристическими методами генерирования новых идей.

2. Проектировочно-деятельностный, т.е. умение организовать проектную деятельность от предпроектного анализа до его реализации; умение предложить оригинальные, прогрессивные технологии разработки и презентации.

3. Мотивационно-ценностный, т.е. устойчивое стремление и мотивация к творчеству, что проявляется в комбинировании и импровизировании; нацеленность на создание прорывных идей. Таким образом, структура творческой самостоятельности студентов-дизайнеров выступает как система взаимосвязанных компонентов, основанная на общекультурных и профессиональных знаниях, умениях и навыках, имеющих творчески-мотивированную направленность и обеспечивает качество подготовки будущих дизайнеров в вузе.

Литература:

1. Гарунов М.Г. Развитие творческой самостоятельности специалиста. / Высшее образование в России. - 1998. - №4. - С. 83-86

2. Глазычев В.Л. Дизайн как он есть - М.: Европа, 2006. – 32 с.
3. Даськова Ю.В. Творческая самостоятельность студентов-дизайнеров: сущность и структура [Текст] / "Научное обозрение: гуманитарные исследования" - 2016. - № 12, с. 98-102
4. Дрозина В.В. Теория и практика формирования и развития творческой самостоятельной деятельности учащихся общеобразовательной школы автореферат дис. ... канд. пед. наук, 13.00.08 / Дрозина В.В. - Челябинск, 2000. – 37 с.
5. Шамсиева А.А. автореферат, Формирование творческой самостоятельности студентов в процессе обучения иностранному языку в неязыковых вузах автореферат дис. ... канд. пед. наук, 13.00.08 / Шамсиева А.А. - Казань, 2005. – 22 с.
6. Шимко В.Т. Основы дизайна и средовое проектирование: учеб. пособие. – М.: Издательство «Архитектура-С», 2004 – 160 с.
7. Челябинова О.А. Формирование творческой самостоятельности студентов в культуросообразной среде педагогического вуза: автореферат диссер. канд. пед. наук. – 13.00.08 – Шуя, 2012 – 24 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн (квалификация (степень) «академический бакалавр», утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «11» августа 2016 г. №_1004.

Педагогика

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры лингвистики Дахунова Фатима Каплановна
Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия (г. Черкесск)

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ ЛАТИНСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению фразеологических единиц в современной лингвистике латинского, английского и русского языков. Фразеологическая единица определяется как сочетание слов, отличающихся постоянным единством и семантическим своеобразием. Ее признаками являются: смысловая целостность, то есть единство, развивающееся вследствие ослабления слов, входящих в ее состав; устойчивость сочетания слов, представляющее собой воспроизведение ее в готовом виде.

Ключевые слова: семантическое своеобразие, фразеологические единицы, лингвистика, латинский, английский и русский языки.

Annotation. The article is devoted to the study of phraseological units in modern linguistics of Latin, English and Russian languages. Phraseological unit is defined as a combination of words characterized by constant unity and semantic originality. Its signs are: semantic integrity, that is, unity that develops as a result of the weakening of the words that make up its composition; the stability of a combination of words, which is a reproduction of it in a finished form.

Keywords: semantic originality, phraseological units, linguistics, Latin, English and Russian languages.

Введение. Актуальность избранной темы определяется тем, что за последнее время возрастает значимость изучения языков в нынешнем мире. В связи с этим возрастает необходимость современного человека во всестороннем и полноценном изучении иностранного языка, которое невозможно не только без базовых знаний грамматических правил, различных слов, терминов, словосочетаний и способности применять их в речи, но и без умения использования и понимания различных фразеологических оборотов.

В методике преподавания языков вопрос формирования лингвистического чутья студентов является одним из главных. Даваемое количество информации многим студентам трудно усвоить. А исследование слов при помощи этимологии дает им возможность понять смысл слова при помощи рассмотрения его строения. Оно также помогает осознать его семантические связи с остальными словарными единицами современного языка.

Цель статьи: обосновать необходимость применения фразеологических единиц латинского, английского и русского языков.

Из этого вытекают следующие задачи:

- раскрыть содержание понятия «фразеологическая единица»;
- освоить и обобщить методические приемы, которые способствуют более глубокому и осознанному изучению фразеологических единиц латинского, английского и русского языков.

Изложение основного материала статьи. Фразеологические единицы латинского происхождения в современном английском и русском языках, представляющие собой выражения, несущие переносное значение, обрели его не сразу. Вначале они имели прямой смысл, а только позднее стали употребляться в переносном значении:

Scientia potential est Знание сила

Vita brevis, ars longa Жизнь коротка, искусство вечно

Volens-nolens Волей неволей

Немало выражений латинского происхождения, ставших фразеологическими оборотами в современном английском и русском языках, употреблялись в религиозных текстах или при совершении священных обрядов в прямом смысле [4, с. 81].

Некоторые фразеологические единицы латинского происхождения связаны с поверьями.

Переводы ряда фразеологических единиц латинского происхождения:

Historia est magistra vita История – учительница жизни

Dum spiro, spero Пока дышу - надеюсь

Per aspera ad astra Через тернии к звездам

Английское выражение *a crooked sixpence* возникло от следующего распространенного в Англии суеверия: считалось, что погнутый шестипенсовик приносит счастье его владельцу. Позднее этот оборот приобрел значение «талисман», «предмет, приносящий его хозяину счастье». Выражение *a black sheep* («паршивая овца») означает сейчас «позор в семье». Оно восходит к старинному поверью, согласно которому

черная овца отмечена печатью дьявола. Фразеологизм *an unlicked cub* (русский вариант – «зеленый, желторотый юнец») связан со средневековым поверьем о том, что медвежата рождаются бесформенными и родители, облизывая их, придают им должный вид [3, с. 28].

Есть выражения, которые были частью традиции или обычая. Английский оборот *to give one the cold shoulder*, не имеющий русского варианта и переводимый как «давать кому-то холодное плечо», имеет в наши дни значение «не замечать кого-либо». Он произошел от следующего средневекового обычая: если попросивший приюта путник задерживался долго в доме, ему на стол выставляли холодное баранье плечо вместо горячего обеда. Это служило сигналом к тому, что пора уходить [3, с. 223].

Русский фразеологизм «*остаться с носом*», который на-английский язык переводится в виде обычного выражения «*to be made a fool*», означает «обмануться в ожиданиях». В старину этот оборот употребляли по отношению к родителям жениха, которые шли в дом невесты с подношением (с носом). Если же родители не принимали, то они оставались с тем, что принесли [4, с. 79].

Некоторые выражения употреблялись в прямом значении в играх или состязаниях. Английский оборот *to show the white feather*, не имеющий русского варианта и переводимый как «показать белое перо», означает «струсить». Его происхождение связано с теми временами, когда были популярны петушиные бои. Белое перо у петуха было признаком принадлежности к плохой породе, и, таким образом, ассоциировалось с трусостью [4, с. 87].

Примеры латинских выражений:

Terra incognita Неизвестная земля

Homo sapiens Человек разумный

Sina era est studio Без гнева и пристрастия

Другое английское выражение, тоже не имеющее аналогов в русском языке, *that isn't cricket*, обозначает «нечестно», «обманным путем». Оно возникло в Великобритании, где крикет – не только игра, но и образ жизни [2, с. 286].

Есть выражения, которые отражают реальные исторические факты. Так, фразеологизм *перейти Рубикон* (*to cross (pass) the Rubicon*), означающий «принять безоговорочное решение», произошел от следующего исторического события. В 49 г. до н.э. будущий император Юлий Цезарь находился с одним легионом перед речкой Рубикон, которая отделяла его от Рима. Он стал думать о том, что если ее не перейдет, то это станет началом бедствий для него, в противном случае – бедствия обрушатся на всех. Затем Юлий Цезарь стремительно перешел Рубикон [1, с. 176].

Русский оборот *лодыря гонять*, не имеющий английского варианта и употребляющийся в значении «лентяйничать», произошел от фамилии придворного врача Александра I Лодера [8, с. 56].

Другое русское выражение, *потемкинские деревни*, не существующее в английском языке, возникло следующим образом. Так назывались мифические деревни, которые создал фаворит Екатерины II Потемкин-Таврический на пути следования императрицы в Крым. Позднее этот оборот стал иносказательным обозначением показного и мнимого благополучия [Ларин, 2002: 379].

Ряд выражений пришли к нам из классических произведений. Так, английский оборот «*the green-eyed monster*» («зеленоглазое чудовище» или «зеленоглазая ведьма»), употребляется в значении «ревность». Этот образ использовал У.Шекспир в пьесе «Отелло», приводя следующие слова Яго (перевод Б.Пастернака):

«Ревности остерегайтесь,

Зеленоглазой ведьмы, генерал,

Которая смеется над добычей». (Шекспир).

Некоторые фразеологические единицы употреблялись в прямом значении в сказках, песнях и баснях. Оборот *an open Sesame* («сезам, отворись») возник из сказки «Али-Баба и сорок разбойников». Это были магические слова, с помощью которых открывалась дверь в пещеру разбойников. В настоящее время фразеологизм имеет смысл «быстрый и легкий способ достижения чего-либо». Английский фразеологизм *keep the whole house burning*, означающий «находиться в доме, семье» был взят из песни, популярной во время первой мировой войны [3, с. 81].

Русское выражение *медвежья услуга*, не имеющее английского варианта, означает «искренняя, но неумелая услуга, которая приносит не пользу, а огорчения и вред». Оборот возник из басни И.А. Крылова «Пустынник и Медведь». В ней рассказывается, как медведь, желая согнать муху со лба пустынника, ударил его камнем по голове [3, с. 32].

Часть оборотов связана с карикатурами, опубликованными в печати. Так, английское выражение *the curate's egg*, означающее «что-то нехорошее, имеющее и некоторые положительные стороны» возникло так. В 1895 г. в английском юмористическом журнале «Панч» был помещен иллюстрированный анекдот о помощнике приходского священника, получившего от епископа испорченное яйцо и заявившего, что часть этого яйца была великолепна [3, с. 56].

Ряд оборотов включала в себя имена и фамилии ученых, изобретателей, и т.п., а также названия улиц, городов и пр. Например, английский фразеологизм *according to Cocker* (дословный перевод – «как по Коккеру») связан с автором английского учебника арифметики, широко распространенного в XVII в., Э.Коккера. Позднее, этот оборот приобрел смысл «по всем правилам». Английское выражение *a Sally Lunn* означает «сладкая булочка». Так звали женщину-кондитера конца XVIII в. Еще одно выражение *Wandour-street English* произошло от названия лондонской улицы, где находится много антикварных магазинов [3, с. 28].

Некоторые выражения использовались в повседневной жизни, в быту, в хозяйстве, при обозначении различных предметов и т.п. Английский оборот *a strange bedfellow*, означающий «случайный знакомый», произошел так. В Англии в Средние века, а также в XVI и XVII вв. отдельные кровати являлись редкостью. Поэтому люди даже одного пола спали вместе [2, с. 27].

Латинское выражение *Cogito ergo sum* переводится как *мыслю, следовательно существую*;

Non scholae sed vitae discimus переводится как *мы учимся не для школы, а для жизни*;

Bis dat qui cito dat переводится как *дважды дает тот, кто дает быстро*.

Русский фразеологизм «*попасть впросак*» (по-английски переводится обычным словосочетанием «*to make a fool of oneself*») возник следующим образом. В старину просаком называли прядильный станок. Если человек по неосторожности попадал в этот станок, то он проявлял себя как неумелый работник. Отсюда

пошел и более общий, переносный смысл этого выражения: по своей оплошности оказаться в невыгодном, неприятном или смешном положении [3, с. 80].

Есть фразеологические единицы, которые применялись людьми определенной профессии, рода деятельности в прямом значении. Так, оборот *to pull the strings (wires)* (русский вариант – *дергать за веревочки*) поначалу использовался как свободное словосочетание в прямом смысле профессиональными актерами, показывающих кукольные представления. Со временем данное выражение утратило с этим связь [Гинзбург, 1979: 87].

Часть фразеологизмов произошла на основе сравнения с чем-либо, возникновения определенного образа или представления. Так, английское выражение, не имеющего варианта в русском языке «*to have a bee in one's bonnet*», дословно переводится как «иметь пчелу в чьей-то шляпе». Реальный же его смысл – «иметь навязчивую идею, быть чудаковатым и немного сумасшедшим». Метафорическое сравнение с человеком, внимание которого сосредоточено на пчеле, жужжащей вокруг его головного убора, впоследствии наполовину забылось, и те, кто используют это выражение, не думают о пчелах и шляпах, но применяют его в переносном смысле.

Перевод некоторых латинских выражений:

Clavus clavo pellitur Клином клином вышибают

Errare humanum est Человеку свойственно ошибаться

Repetitio est mater studiorum Повторенье – мать ученья

Еще одно английское выражение *to stick to one's guns* означает «быть верным каким-либо взглядам или убеждениям». Здесь возникает образ солдат с ружьями, которые не бросают их, даже когда возможный исход боя – поражение. Оборот *to set one's cap at somebody* (русский вариант – «*строить глазки кому-либо*») означает «пытаться привлечь внимание мужчины». Оно употребляется среди девушек и женщин. Образ в английском языке, который сейчас расплывчатый, относился к ребенку, пытающемуся поймать бабочку кепкой, или к девушке, надевавшей красивую шапочку, чтобы привлечь внимание определенного человека [1, с. 230].

Наряду с термином «фразеологическая единица» используется термин «идиома». Данное понятие широко применяется зарубежными учеными. Имеется точка зрения В.Х. Коллинза, согласно которой, идиома в стандартном письменном и устном английском языке обозначает основной упрочившийся элемент, который в случае его осторожного применения обогащает и украшает язык. Только недавно этот термин нашел свое место и в российской фразеологии, но он используется только по отношению определенного типа фразеологических единиц. Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова отмечают, что его и в нашей стране, и за рубежом употребляют по отношению к фразеологическим единицам с полностью противоположным значением [1, с. 227].

Несмотря на разнообразие подходов, можно выделить следующие основные особенности фразеологических единиц: устойчивость сочетаний слов; целостность; переносный смысл.

Выводы. Обобщая все вышеизложенное, мы приходим к следующему выводу. Первоначально фразеологические единицы в английском и русском языках были обычными выражениями. Они употреблялись в различных мифах, религиозных текстах, классических произведениях, баснях, сказках, песнях, были частью традиций, обычаев, поверий, священных обрядов, игр, состязаний, карикатур, имели отношение к историческим событиям, применялись в быту, хозяйстве, при обозначении предметов и орудий труда, связывались с именами и фамилиями известных людей, названиями различных мест.

Кроме того, некоторые выражения описывали определенный образ, возникали на основе сравнений и представлений. Однако позднее они утрачивали прямое значение и приобретали переносное.

Со временем фразеологические единицы привлекли внимание отечественных и зарубежных лингвистов. Само понятие «фразеологическая единица» впервые стало применяться российским академиком В.В. Виноградовым [1, с. 228].

На сегодняшний день накоплено немало данных в области фразеологии.

По словам профессора А.В. Кунина, фразеологическая единица представляет собой устойчивое сочетание слов, с полным или частично переносным значением. А.В. Кунин выделял несколько видов устойчивости:

- *устойчивость употребления*, характеризуемая тем, что фразеологизм – это языковая единица, а не индивидуальное образование;

- *структурно-семантическая устойчивость* – это наличие в таких выражениях не менее 2-х слов, а также отсутствие типового значения, то есть невозможность создания аналогичных оборотов речи;

- *семантическая устойчивость* – это стабильность переосмысления значения, наличие тождественного смысла во фразеологических вариантах, а также одинаковое значение в структурных синонимах и всех изменениях той же самой фразеологической единицы;

- *лексическая устойчивость* – полная незаменимость компонентов или их замена в случае образования фразеологических синонимов с сохранением их значения;

- *синтаксическая устойчивость* – полная незаменимость порядка слов фразеологической единицы или его изменение в рамках вариативности, грамматическая инверсия [4, с. 7].

Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова отождествляли фразеологические единицы с идиомами, подчеркивая, что термин «идиома» употребляется за рубежом. Согласно их точке зрения, фразеологические единицы или идиомы – это сочетания слов, имеющие двойной смысл: обычное значение составляющих их слов и реальный смысл, ничего не имеющего общего с ним [1, с. 226].

Согласно точке зрения Л. Крысина, фразеологизмы – это такие устойчивые выражения, в которых составляющие их слова нельзя заменить другими [3, с. 79].

В связи с этим мы формулируем такое определение фразеологических единиц:

Фразеологические единицы – это выражения, характеризующиеся устойчивостью сочетания слов, их целостностью и переносным значением.

Литература:

1. Антрушина Г.Б. Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка, – М.: Дрофа, 2005. – 286 с.

2. Клементьева Т.Б. Устные темы по английскому языку. 8-9 классы // Большой справочник по английскому языку для школьников и поступающих в вузы. – М.: Дрофа, 1998. – С. 261-288.

3. Крысин Л. Вместе и врозь. Сочетаемость слов // Энциклопедия для детей: в 22 т. / гл. ред. М.Д. Аксенова. – М.:Аванта+, 1998. – Т. 10. – С. 77-82.
4. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка – М.: Международные отношения, 1972. – 288 с.
5. Латинский язык: Учебник для студентов педагогических вузов. / Под редакцией В.Н. Ярхо, В.И. Лободы. - М.: Высшая школа, 1994.
6. Ларин Б.А. Очерки по фразеологии // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 370-381.
7. Мокшенко В.М. Славянская фразеология // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 381-389.
8. Степанов Ю.С. Основы общего языкознания. – М.: Просвещение, 1975. – 271 с.

Педагогика

УДК 378

преподаватель физики и информатики Джуртубаева Фатима Хамитовна
ГБПОО «Политехнический колледж» (г. Карачаевск)

ИЗУЧЕНИЕ ПРИЧИН ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ НА ТЕРРИТОРИИ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация. Статья посвящена чрезвычайным ситуациям, которые могут произойти в Карачаево-Черкесской республике и проведению большого комплекса организационных и инженерно-технических мер по их предотвращению. Предпосылкой успешной защиты от природных катастроф является ознакомление взрослого населения и детей, обучающихся в образовательных учреждениях с причинами возникновения чрезвычайных ситуаций. Мониторинг, своевременный и точный прогноз катастроф - наиважнейшая предпосылка эффективной защиты населения.

Ключевые слова: формирование, чрезвычайная ситуация, спасение, жизнь, сохранение, здоровье люди, предупреждение, чрезвычайная ситуация, ущерб, потеря, заблаговременно.

Annotation. The article is devoted to emergency situations that may occur in the territory of the Karachay-Cherkess Republic and to a large complex of organizational and engineering measures to prevent them. A prerequisite for successful protection against natural disasters is to familiarize residents and students in educational institutions with the causes and knowledge of emergency mechanisms. Monitoring, timely and accurate forecast of disasters is the most important prerequisite for effective protection of the population.

Keywords: formation, emergency, saving lives, preserving people's health, preventing emergencies, damage, loss, in advance.

Введение. Под чрезвычайной ситуацией (ЧС) мы понимаем опасность, угрожающую жизни людей и их здоровью. Опасность имеет вероятную характеристику, это значит - она может возникнуть в любое время и в любом месте. Обстоятельства, которые позволяют потенциальным опасностям стать реальными - это причины. Возможная опасность от причины реализуется в случай, т.е. в чрезвычайную ситуацию, имеющую различные последствия для людей, которые проживают на территории, где это происходит: смерть и болезнь, материальный ущерб и так далее. Знание причин, их выявление является основой для предотвращения таких ситуаций в жизни общества [3].

Чрезвычайные ситуации происходят почти каждый день в различных частях нашей планеты; их число удвоилось за последние 20 лет. И, как следствие, растет число человеческих жертв и материального ущерба, как в промышленности, так и на транспорте, в быту, в армии и так далее. Наиболее опасными являются крупные катастрофы, крушения на промышленных точках и транспорте, а также катастрофы стихийного и экологического характера.

Актуальность этой темы заключается в том, что, зная причины и характер чрезвычайных ситуаций, можно заранее принять защитные меры при разумном поведении взрослого населения и детей, значительно сократить все виды потерь. Изучение данной проблемы определяется также необходимостью подготовки каждого школьника еще с раннего возраста к возможным чрезвычайным ситуациям и мерам гражданской обороны.

Целью исследования является рассмотрение факторов, вызывающих чрезвычайные ситуации и меры их предупреждения и предотвращения, уменьшения потерь и ущерба от них.

В связи с этим решаются следующие задачи:

- изучить государственную политику в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций;
- анализировать государственную программу, разработанную на основании перечня государственных программ, утвержденную распоряжением Правительства Карачаево-Черкесской Республики от 22.01.2019 № 20 по "Обеспечению мероприятий гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах Карачаево-Черкесской республики" [7].

Изложение основного материала статьи. Одна из частых чрезвычайных ситуаций - стихийное бедствие. Для государства и для тех районов, где возникают стихийные бедствия - это трагедия. Большинство людей страдают от потопов (40%), бурь (20%), землетрясений и засух (по 15%) [3].

Стихийные бедствия, которые имеют характер опасных природных явлений или процессов (землетрясения, наводнения, сели, оползни, сугробы и лавины, а также засухи, продолжительные проливные дожди и т.д.). Они приводят к нарушению образа жизни большинства людей проживающих в этих регионах, к человеческим жертвам, материальным потерям. Причинами стихийных бедствий являются: быстрое движение вещества (землетрясения, оползни), выброс внутренней энергии (вулканическая активность). Ими также являются повышение количество воды после обильных длительных осадков в реках, озерах, морях (наводнения, цунами), последствия необычайно сильных ветров (ураганы, циклоны).

Чрезвычайных ситуаций имеют скорость распространения опасности, они делятся на [5]:

1) внезапные (землетрясения, взрывы, дорожно-транспортные происшествия);
2) быстрые (пожары, аварии с выбросами газообразных веществ);
3) умеренные (наводнения, извержения вулканов, аварии на объектах с последствием выброса радиоактивных веществ);

4) плавные (засухи, эпидемии, загрязнение почвы и воды);

По шкале распределения:

1) локальные - происходят на одном объекте народного хозяйства;

2) местные - распространяются на населенный пункт, город, область;

3) региональные - охватывают несколько областей;

4) национальные - включают экономические районы, республики;

5) глобальные – ситуации имеют глобальный характер, выходят за пределы страны.

Территория Карачаево-Черкесской Республики подвержена влиянию широкого круга природных процессов и явлений опасного характера. Самые опасные из них представляют наводнения и штормы, оползни и селевые потоки, лавины.

Наводнение - это фаза водного режима реки, которая может повторяться многократно в разные сезоны года и характеризуется интенсивным, как правило, кратковременным увеличением расходов и уровня воды и вызвана дождями или таянием снегов во время оттепелей. Катастрофическое наводнение - это наводнение, возникающее в результате быстрого таяния снега, ледников, а также интенсивных дождей, вызывающих сильный подъем воды, приводящий к массовой гибели населения, сельскохозяйственных животных и растений, повреждению или уничтожению материальных ценностей и ущербу для окружающей среды. Термин «катастрофический паводок» также применяется к наводнениям, которые вызывают те же последствия.

В Карачаево-Черкесии присутствуют четыре климатические зоны. Для формирования гидрологических, метеорологических, геологических и других процессов большую роль играют эти зоны и географическое положение республики. В основном циклический характер имеют чрезвычайные ситуации природного характера. Сильные осадки в виде снега, дождя, града в сочетании с сильными ветрами, в частности метелями, являются причиной возникновения стихийных бедствий в Карачаево-Черкесии.

Создается опасность схода снежных лавин в Карачаевском и Зеленчукском районах, где территория в основном покрыта горами.

При резких длительных оттепелях зимой, при выпадении обильных дождей весной и летом могут усиливаться экзогенные процессы (сели, оползни). Наблюдаются явления обледенения в осенне-зимний период, длительные морозы и резкие сильные перепады температуры воздуха после кратковременных оттепелей, сильные локальные перепады температуры до критических уровней (ниже - 20°C), продолжительный высокотемпературный фон (+ 38°C).

На Западном Кавказе, в частности в районе горнолыжного поселка Домбай существуют несколько оледенений, что влечет за собой суперпозицию нивальных процессов на блочных (тектонических) структурах и образование нескольких ярусов каров, способствующих накоплению снега и приводящих к значительным опасным лавинам.

В снежные годы лавины выходят из каров, часто собирая до 60-80% снежных запасов, образуя лавины гигантских объемов до 2-3 миллионов м³.

Для территории республики характерны экзогенные геологические процессы в весенне-летний период, они активизируются в оползневых процессах.

Территория Карачаево-Черкесской Республики насчитывает 13 оползневых опасных зон. Зона возможных селей в Карачаево-Черкесской Республике включает 2 муниципальных района, 2 населенных пункта, 102 жилых здания с населением 612 человек. Спуск селей объемом 6-8 тысяч м³ с правой стороны р. Теберда во время и после проливных дождей постоянно отмечается метеорологами в селах Нижняя и Новая Теберда, в зоне разгрузки которых имеется несколько домохозяйств, а также на участке федеральной трассы Лермонтов-Домбай.

Высокую активность селевые процессы проявляют на правом берегу р. Уруп в северной части станицы Преградной Урупского муниципального района. Жилому сектору, коммуникациям, линиям связи и линиям электропередач грозит опасность селевого воздействия. Высокая активность также отмечена в северо-западной части а. Хурзук. На правом берегу р. Кубань, в опасной зоне селевого процесса находятся домохозяйства и участок трассы. Чрезвычайные ситуации происходят на местном уровне, они связаны с дорожно-транспортными происшествиями на местных и федеральных дорогах.

В Карачаевском районе наблюдается высокая активность оползнево-осыпных процессов в районе села Малокурманский, в зоне воздействия - участок автомобильной дороги а. Каменность, МЦО Архыз; на федеральной трассе Невинномысск-Домбай, на западной окраине с. Джингирик; на 2-х участках шоссе Кисловодск-Карачаевск; на 9-м и 28-м километре Карачаево - Учкуланского шоссе в Карачаевском муниципальном районе. Высокая активность оползневых и осыпных процессов наблюдается также на участках вдоль шоссе Зеленчукская - Архыз на 0,5 км выше поселка Буково в Зеленчукском муниципальном районе. Факторами активации являются осадки.

Повышение уровня воды в горных реках, которое может нанести вред населению и экономике республики, наиболее вероятно в июне-августе, когда случаются проливные дожди, когда волна паводков накладывается на волну половодья. С развитием неблагоприятного сценария весенне-летнего паводка существует вероятность затопления 5 населенных пунктов: а. Эркен-Юрт (Ногайский район), со средним уровнем наводнения будут подтоплены до 50 жилых зданий с населением 200 человек. 75 из них – дети.

С максимальным уровнем наводнения, число жилых домов, которым грозит подтопление, увеличивается до 150 с населением 600 человек, 205 из них - дети. Станица Кардоникская (Зеленчукский район), со средним уровнем паводков 54 жилым домам грозит опасность подтопления с населением 250 человек, 94 из них – дети, с максимальным уровнем наводнения 158 жилым зданиям с населением 750 человек, из которых 294 дети. Город Карачаевск (Карачаевский городской округ), со средним уровнем наводнения 54 домам с населением 800 человек в опасной зоне также грозит опасность подтопления, 250 из них - дети, с максимальным уровнем наводнения 128 жилым зданиям с населением 1500 человек, 490 из них – дети. Село Псемен (Урупский район), со средним уровнем наводнения, жилые здания не попадают в зону наводнения, максимальный уровень наводнения составляет угрозу 2 жилым зданиям с населением 9 человек, 3 из них –

дети. В городе Черкесске (Черкесский городской округ), со средним уровнем наводнения до 76 домов с населением 500 человек попадают также в опасную зону, 150 из них - дети, с максимальным уровнем наводнения 294 жилых зданий с населением 2000 человек, из них 700 человек составляют дети. Основной причиной наводнения является наложение быстрого снеготаяния на проливные дожди.

Современный этап развития государственной политики в которой основная цель в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций характеризуется обеспечением гарантированного уровня безопасности личности, в том числе общества и государства в рамках научно обоснованных критериев приемлемого риска.

Формировать и реализовывать эту политику необходимо с учетом следующих основных принципов [4]:

- защита от чрезвычайных ситуаций необходима всему населению Российской Федерации, иностранным гражданам и лицам без гражданства, которые находятся на территории страны;
- федеральные и местные органы государственной власти должны подготовить и реализовать меры по защите от чрезвычайных ситуаций;
- в случае чрезвычайной ситуации приоритет отдается спасению жизни и сохранению здоровья людей;
- основная масса мер направляется на предупреждение чрезвычайных ситуаций, а также на максимально возможное уменьшение суммы урона и потерь;
- органы местного самоуправления, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации ликвидацию чрезвычайных ситуаций различного характера осуществляют силами и средствами, выделенными им, на территориях, где произошла чрезвычайная ситуация.

Готовность к возможным чрезвычайным ситуациям в регионе, городе, районе, на каждом конкретном предприятии достигается путем подготовки и проведения широкого спектра организационных и инженерных мероприятий. На практике определенная последовательность этих мер разработана и теоретически подтверждена, определены приоритеты при их подготовке и реализации. Необходимым условием успешной защиты от стихийных бедствий является знание причин их возникновения и механизма их действия. Зная суть процессов, мы можем их прогнозировать. Своевременный и точный прогноз бедствий является наиболее важной предпосылкой эффективной защиты.

Правительство Карачаево-Черкесской Республики приняло постановление государственной программы от 22 января 2019 г. N 20 «Об обеспечении мер гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, пожарной безопасности и безопасности человека на водных объектах Карачаево-Черкесской республики». Государственная программа разработана на основании перечня государственных программ, утвержденного распоряжением Правительства Карачаево-Черкесской Республики от 24.10.2018 № 501.

В программе говорится, что возможные военные угрозы, последствия использования современных средств уничтожения на экономических объектах, а также риски и последствия чрезвычайных ситуаций (далее - ЧС) природного и техногенного характера и пожаров могут представлять значительную угрозу населению, обществу и государству, его обороне и национальной безопасности. Они могут принести огромный материальный ущерб (прямой и косвенный), иметь долгосрочные экологические и социальные последствия.

На территории Карачаево-Черкесской Республики сохраняется высокий уровень вероятности возникновения чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера. Значительные риски стихийных бедствий вызваны изменением климата и многими другими природными процессами, есть и другие причины их возникновения. Ситуации техногенного характера возникают, если изнашиваются основные и производственные фонды, защитные системы, персонал плохо подготовлен и не имеет практические навыки, слабо взаимодействуют заинтересованные государственные органы и организаций, слабо финансируется материально-техническая база по защите и прогнозированию ЧС, падает качества текущего обслуживания и так далее.

Повышение общего уровня общественной безопасности, правопорядка и минимизация экологического, общественного и экономического ущерба, ущерба окружающей среде, наносимого ЧС людям на определенной территории Карачаево-Черкесской Республики от природных и техногенных чрезвычайных ситуаций, предотвращения пожаров и инцидентов на водных объектах, биологической и химической опасностей - цель реализации государственной программы.

Достижение основной цели - обеспечение устойчивого экономического развития Карачаево-Черкесской Республики - должна в конечном итоге выражаться в реализации целевых показателей (показателей) государственной программы. Полная реализация государственной программы позволит:

- повысить эффективность работы государственных органов и сил гражданской обороны;
- обеспечить дальнейшее развитие системы мониторинга и прогнозирования чрезвычайных ситуаций;
- поднять уровень реагирования сил и средств территориальной подсистемы единой государственной системы на предупреждение и ликвидацию чрезвычайных ситуаций в Карачаево-Черкесской Республике;
- сократить время прибытия на место возникновения аварий, стихийных бедствий;
- уменьшить количество погибших и раненых.

Объем финансовой поддержки по госпрограмме составит 618389,70 тыс. рублей, в том числе: 2019 году - 132134,10 тыс. рублей; 2020 году - 121563,90 тыс. рублей; 2021 году - 121563,90 тыс. рублей; 2022 году - 121563,90 тыс. рублей; 2023 году - 121563,90 тыс. рублей. Объем финансирования госпрограммы за счет средств республиканского бюджета определяется ежегодно в пределах возможностей доходной части республиканского бюджета [7].

Выводы. Приоритетами государственной политики в области гражданской обороны являются: совершенствование системы обучения взрослого населения и детей в образовательных учреждениях, подготовка руководящих органов гражданской обороны, экстренных служб и формирований.

Основными направлениями деятельности с точки зрения разработки системы быстрого реагирования на экстренные ситуации являются: разработка унифицированных оперативно-диспетчерских служб для повышения оперативности реагирования на чрезвычайные ситуации. Порядок обеспечения гласности (открытости) информации о реализации государственной программы проводится размещением ежеквартальных отчетов на официальном сайте Управления Карачаево-Черкесской Республики по обеспечению мер гражданской обороны, предотвращения и устранения чрезвычайных ситуаций.

Литература:

1. <http://www.mchs.gov.ru/>Официальный сайт МЧС России
2. <http://www.oksion.ru/zakluchenie.html> - электронное учебное пособие «Предупреждение и ликвидация чрезвычайных ситуаций»
3. Безопасность жизнедеятельности: Учебник / Под ред. Проф. Э.А. Арустамова. - 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательский Дом «Дашков и К», 2000. – 678 с.
4. Хван Т.А. Безопасность жизнедеятельности. Серия «Учебники и учебные пособия» / П.А. Хван. - Ростов н/Д: «Феникс», 2003. - 416 с.
5. Сычев Ю.Н. Безопасность жизнедеятельности в чрезвычайных ситуациях: учеб. пособие. - Москва: Финансы и статистика, 2007. – 224 с.
6. Сапронов Ю.Г. Безопасность жизнедеятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Ю.Г. Сапронов, А.Б. Сыса, В.В. Шахбазян. - Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.
7. Обеспечению мероприятий гражданской обороны, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, пожарной безопасности и безопасности людей на водных объектах Карачаево-Черкесской республики. Государственная программа от 22 января 2019 года N 20 [электронный ресурс, дата обращения 10.11.19].

Педагогика

УДК: 373.1

магистрант Добрынина Елена Сергеевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Егорова Галина Викторовна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена вопросу организации учебно-исследовательской и проектной деятельности в школе на уроках биологии с приведением примеров проектов, реализованных на базе МОУ СОШ №16 г.Орехово-Зуево. Технология проекта рассматривается как форма организации совместной деятельности ученика и руководителя, направленная на реализацию поставленных цели и задач для получения итогового продукта.

Ключевые слова: проектная деятельность, проект, ФГОС ООО, личностно-ориентированный подход.

Annotation. The article is devoted to the organization of educational, research and project activities in the school at biology lessons with examples of projects implemented on the basis of school No. 16 in Orekhovo-Zuyevo. The technology of the project is considered as a form of organization of joint activities of the student and the head, aimed at the implementation of the goals and objectives to obtain the final product.

Keywords: project activity, project, personality-oriented approach.

Введение. Изменения, происходящие в обществе, требуют изменений в образовании. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года ставилась задача по формированию «целостной системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевых компетенций, определяющих современное качество содержания образования» [2]. Современное образование ставит перед собой задачу не только обучение и воспитание в рамках общепринятых норм и законов, но и развитие профессиональной личности, способной ставить перед собой определенные цели и задачи, находящей нестандартные решения ситуаций, готовой обучаться и получать собственный опыт, творчески проявлять себя. Поэтому перед образованием стоит новая проблема: воспитать личность, способную существовать в новом информационном мире, ориентироваться в обилии информации, способной раскрыть свои способности [4]. Решить ее позволяет личностно-ориентированный подход к обучению, в котором ученик выступает как главное действующее лицо. Данный подход основан на том, что любая личность универсальна и основной задачей воспитательной работы становится формирование индивидуальности и создание условий для становления творческого потенциала. Одной из форм реализации личностно-ориентированного подхода является исследовательская и проектная деятельность.

Изложение основного материала статьи. Проектная деятельность представляет собой совместную, учебно-познавательную деятельность учителя и учащихся, направленную на достижение определенных целей и задач. Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых обучающиеся могут пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных, творческих и практических задач [3]. Такая деятельность позволяет учащимся лучше узнать окружающий их мир вместе с учителем, приобрести личностный опыт, определенные навыки работы с техникой и т.д. Знания учащиеся добывают самостоятельно или совместно с другими ребятами в группе. Исследовательская и проектная деятельность учащихся является частью инновационной образовательной методики и часто служит средством комплексного решения задач развития личности, образования и воспитания в современном мире, внедрения методик и содержания научных изысканий в образовательную систему.

Отличительная особенность проектной деятельности заключается в том, что в результате создается конкретный материальный продукт (проект). Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, что позволит четко определить цель и поставить задачи для получения успешного выполненного проекта.

Концепция «проект» не является новой и датируется 18 веком. Она возникла в школах архитектуры и техники в Европе. В то время выпускники этих школ должны были уметь применять навыки и знания, которые они получили в ходе учебы, к проблемам, которые им пришлось решать на практике, например, при

проектировании памятника, создании парового двигателя. Уже в начале 20-го века известный американский педагог Уильям Херд Килпатрик расширил проектную деятельность до философии образования. С течением времени метод претерпевает изменения, выдвигаются различные модели организации учебной деятельности, но все они, так или иначе, подводят учащихся к достижению четко поставленной цели и получению итогового продукта.

Сегодня проектная деятельность приобретает еще большую актуальность, т.к. каждый учащийся среднего звена обязан выступить с итоговым проектом и защитить его для прохождения ГИА. Это связано с тем, что ФГОС ООО предполагает обязательное ведение проектной и исследовательской деятельности в основной школе. От результатов защиты проекта и результатов защиты ОГЭ зависит итоговая оценка учащегося по предмету. Учащиеся должны продемонстрировать достижения в самостоятельном освоении содержания и методов выбранных областей знаний и/или видов деятельности и способность проектировать и осуществлять целесообразную и результативную деятельность.

Актуальность данного метода также обусловлена методологической значимостью. Приобретенные знания и умения в школе в будущем станут основой для научно-исследовательской деятельности в вузах, колледжах, техникумах и т.д.

Для организации проектной деятельности необходимо активизировать когнитивную деятельность ребенка. При создании проекта следует соблюдать определенные требования:

1. наличие значимой проблемы или задачи, требующей поиска решения (например, собрать и систематизировать знания об эпигенетике, ее методах, объектах изучения и значения);
2. значимость предполагаемых результатов исследования (например, план мероприятий по очистке местных водоемов, выпуск газеты в рамках внеурочной деятельности);
3. самостоятельная деятельность учащихся;
4. формулировка конечных целей;
5. освоение знаний из различных областей, необходимых для работы над проектом;
6. формирование структуры содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов);
7. использование современных исследовательских методов.

Последний пункт является одним из самых важных, т.к. не обладая навыками владения технологией сложно говорить об успешном выполнении проекта.

Не только к учащимся выдвигаются определенные требования, но также и к учителям. Учитель примеряет на себя роль консультанта, специалиста, координатора, эксперта. Задачи для педагога ставятся следующие – активизировать познавательную деятельность, затем – обеспечение ее реализации. Учитель должен обладать набором определенных навыков: умением ставить задачи, знать структуру и этапы исследовательского проекта, обладать терпимостью к ошибкам, а также способностью предложить свою помощь, если учащиеся не могут продвинуться в своем исследовании дальше.

Чтобы развивать и совершенствовать данные умения и навыки, необходимо идти в ногу со временем, учиться и учить других чему-то новому. В реальной практике зачастую педагоги допускают такие ошибки, как неумение различать исследование и учебу, переоценивают или, наоборот, недооценивают результат проекта, владеют навыками исследовательской деятельности в недостаточной степени, чтобы соответствовать требованиям.

Технология проектного обучения применима в рамках изучения любой школьной дисциплины. Проектный подход сложнее и для учителя, но он живее, интереснее, чем инструкционный. Совсем не просто научить школьников выдвигать гипотезы, воспитать в них готовность к тому, что для получения ответа необходимо заглянуть в учебник, справочник, что-то исследовать, проанализировать, дать оценку полученным результатам.

Учебный проект с точки зрения учителя биологии выступает зачастую как дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать универсальные учебные действия, а также специфические умения проектирования и исследования биологических и экологических явлений и объектов. Учебное задание, сформулированное в виде проблемы, не только направляет деятельность учащихся для исследования данного вопроса, но и превращается в увлекательную для них деятельность.

В биологии на школьном уровне исследовательский проект может охватывать изучение особенностей проявления глобальных закономерностей на частном уровне, в конкретных условиях. Учащиеся могут сравнивать одни явления с другими [5]. Выбор тем обширен, т.к. объектом исследования могут выступать не только живые организмы, их сообщества и сам человек, но и различные процессы, происходящие в них. Проекты по биологии могут носить как описательный, так и практический характер, результаты которых можно реализовать в ходе урока, внеурочной деятельности, внеклассных мероприятиях, повседневной жизни. Начинать использовать метод можно и даже необходимо еще с начальной школы, где закладываются основные навыки учебной деятельности. Переходя на следующую ступень образования, дети начинают более углубленно изучать окружающий их мир, а процессы, явления и иные закономерности в нем вызывают дополнительный интерес. Имея начальные представления о создании проекта, учащимся необходимо только отрабатывать и совершенствовать навыки, приобретенные ранее, для достижения результата своей исследовательской деятельности. Основные этапы организации проектной деятельности представлены на схеме (рис. 1).

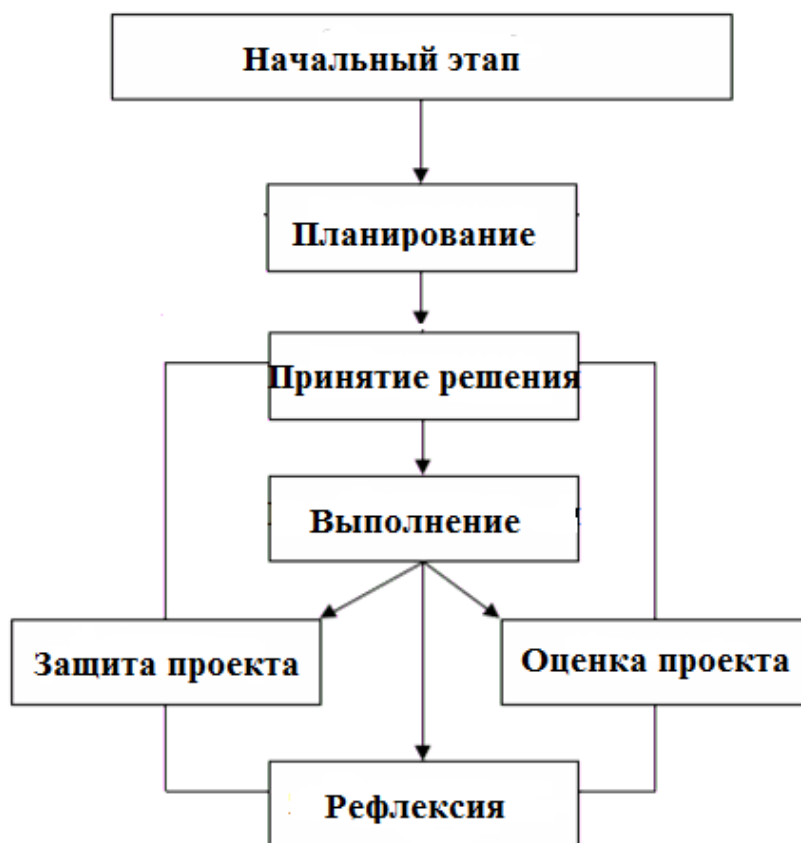


Рисунок 1. Основные этапы выполнения проекта

Каждый этап проекта выполняет определенные задачи, предполагает конкретный вид деятельности учащихся и учителя. Основной задачей начального этапа является выбор проекта, его типа, количества участников. На этом этапе роль учителя сводится к мотивации учащихся, объяснению цели проекта. На этапе планирования школьники формулируют задачи проекта, выбирают критерии оценки результатов, распределяют обязанности в группе. На этом этапе учитель может помочь в анализе проблемы, формулировке задач. На этапе планирования продумываются варианты исследуемых проблем в рамках определенной тематики. На этом этапе возможно использование тактики «мозгового штурма» с последующим коллективным обсуждением. На этом этапе учитель выполняет лишь роль консультанта. На стадии выполнения проекта учащиеся самостоятельно проводят исследования, оформляют проект. По ходу выполнения проекта возможно промежуточное обсуждение в группах. Последний этап объединяет стадии защиты проекта, его оценку и рефлексию. На стадии защиты проекта готовится и оформляется доклад, презентация. На стадии оценки учащиеся осмысливают мотивы работы, анализируют свои действия, дают оценку проекта. На стадии рефлексии происходит осознание трудностей, осмысление своей роли в проекте. Учитель помогает в анализе, направляет, если это необходимо.

В ходе выбора предмета и тематики будущего проекта многие учащиеся сталкиваются с определенными трудностями, несмотря на то, что ФГОС ООО предполагает создание в ходе всего обучения подобных работ, но не все учащиеся полностью понимают, что требуется от них для создания и успешной защиты своих проектов. Это говорит о том, что за годы обучения в среднем звене учащиеся так и не смогли до конца освоить методику создания проектов. Объяснить это можно следующими причинами: недостаток времени у педагогов для подготовки и реализации метода на уроках, отсутствие дополнительных средств или оборудования для постановок экспериментов, учащимся трудно определить самостоятельно проблему проекта, неверная постановка цели, задач или гипотезы для достижения желаемого результата, теоретический материал, подобранный учащимися, может быть недостоверным и т.д. Задача учителя в таком случае эффективно организовать ход работы, помочь грамотно вывести основную цель и задачи исследования, вместе с учеником/учащимися проанализировать имеющуюся информацию. В помощь самим педагогам приходят различные пособия с рядом рекомендаций для улучшения процесса обучения с помощью внедрения проектной работы, опыт других педагогов, подготовительные курсы, тематические семинары и т.д.

В качестве примеров в данной работе представлены проекты учащихся МОУ СОШ № 16 г. Орехово-Зуево, выполненные как во внеурочной деятельности, так и для защиты итоговых индивидуальных проектов. Данные исследовательские проекты носили информативный характер.

Учебный проект «Теории возникновения жизни на Земле» создавался в рамках изучения темы «Биосфера и человек» по биологии в 9 классе. Основная цель проекта - выяснение, какая из существующих гипотез является наиболее убедительной, т.к. все предположения о возникновении жизни на Земле не имеют достаточно твердых доказательств. Практическая значимость состояла не только в вопросе о происхождении жизни, который интересен сам по себе, но и в ознакомлении другими учащимися с главными теориями. В ходе работы над проектом был проведен социологический опрос учащихся 8-11 классов на знание различных гипотез о происхождении жизни, их личной точки зрения по изучаемому вопросу. После сбора и уточнения имеющейся литературы, а также анализа опроса была организована работа в группах на уроке «Гипотезы

возникновения жизни». Каждая группа учащихся выполняла задание по одной из перечисленных тем: «Креационизм», «Самопроизвольное зарождение», «Биогенез», «Теория стационарного состояния», «Теория панспермии», «Биохимическая эволюция». Основными методическими приемами на уроке были: работа с текстами дополнительных материалов, фотографиями, рисунками, выполнение теста с последующей взаимопроверкой, ответы на поставленные вопросы по текстам дополнительного материала и формулировка выводов. Оценивая полученные результаты, стало ясно, что цель исследовательской работы была достигнута. На выполнение проекта положительно сказалась возможность проведения в рамках урока интерактивного занятия в нескольких параллелях 9-х классов, затронув большое число учащихся.

Данный проект позволил развить творческое мышление школьников, умение приобретать знания из различных источников, анализировать факты, делать обобщения, высказывать собственные суждения, критически относиться к чужому мнению.

Учебный проект «Эпигенетика» создавался в рамках изучения темы «Генетика» по биологии в 9-х и 11-х классах. Целью проекта было собрать и систематизировать знания об эпигенетике, ее методах, объектах изучения и значении, как о неизвестной на уровне школы науке. Создание подобных проектов позволяет учащимся расширить собственный кругозор, узнать о новейших разработках и открытиях в науке, привлечь молодых выпускников к исследовательской деятельности уже на базе вузов. Этим объясняется практическая значимость проекта. В ходе работы над проектом также был проведен социологический опрос среди учителей и старшеклассников на знание основных генетических закономерностей, а также о науке эпигенетика. Результаты опроса показали, что если в рамках школьной программы ученики и некоторые учителя обладают необходимыми знаниями по теме «Генетика», то об эпигенетике слышали единицы. В рамках уроков 9-11 классов было проведено интерактивное занятие, позволяющее раскрыть и приобрести учащимся знания об этом разделе науки. Ученики работали с дополнительным материалом, фотографиями, рисунками, ставили вопросы, формулировали выводы. В результате удалось не только получить знания об эпигенетике, но также познакомить других участников учебного процесса с тематикой данного проекта.

Выводы. Известно, что для эффективного привлечения обучающихся к проектной и научной деятельности необходимо использовать как инновационные технологии, так и новые подходы к изучению предмета [1]. Исследовательские работы и проекты подобного рода способствуют повышению уровня ключевых компетенций у учащихся, т.к. требуют решения сложных задач из разных научных и социальных областей, привлечения знаний, полученных из различных источников, быстрой реакции, навыков сотворчества, понимания, умения работать в команде, аргументации решений и отстаивания своего собственного мнения.

На протяжении все своей истории метод проектов претерпевал различные изменения. Но сегодня за счет повсеместной доступности инновационных средств обучения данный метод является наиболее показательным, прогрессивным, а главное действенным в образовательной системе. Для успешной реализации данного метода учитель должен четко знать и представлять все этапы организации исследовательской и проектной деятельности, контролировать и корректировать работу учащихся по мере необходимости. Благодаря данному методу, мы можем воспитать личность, способную не только выполнять определенные рабочие действия, но способную креативно и творчески мыслить, предлагать нестандартные решения ситуаций, совершенствовать и разрабатывать новые технологии.

Литература:

1. Воронин Д.М., Завальцева О.А., Хотулёва О.В. Подходы к повышению эффективности обучения биологии в школе // Проблемы современного педагогического образования. Ялта, 2018. - №59-4. С. 7-10.
2. Концепция модернизации Российского образования до 2010 года. – М.: АПКИПРО. – 2002.
3. Леонтович А.В. Исследовательская и проектная работа школьников 5-11 классы / А.В. Леонтович, А.С. Савичев / Под ред. А.В. Леонтовича. – М.: ВАКО, 2014. – 160 с. – (Современная школа: управление и воспитание).
4. Полянская И.В., Суматохин С.В. Проблема достижения метапредметных результатов при организации проектно-исследовательской деятельности учащихся по биологии // Сборник материалов Международной научно-практической конференции. – СПб., 2014. – 388 с. (с. 213).
5. Суматохин С. В. Учебно-исследовательская деятельность по биологии в соответствии с ФГОС: с чего начинать, что делать, каких результатов достичь // Биология в школе. – 2014. – № 4.С. 23-29

Педагогика

УДК 378

заместитель начальника кафедры физической подготовки и спорта,

кандидат педагогических наук, доцент Епифанцев Андрей Анатольевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г.Краснодар)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме подбора оптимальных векторов развития системы современного высшего образования с учетом реалий спроса со стороны целевой аудитории на новый вектор развития современной образовательной среды в высшей школе.

Ключевые слова: высшее образование, содержание и цели педагогической инноватики, сущностная характеристика педагогической инноватики, качество высшего образования, инновационный менеджмент в образовании.

Annotation. The article considers approaches to the problem of selection of optimal vectors of development of the system of modern higher education taking into account the realities of demand from the target audience for a new vector of development of the modern educational environment in higher education.

Keywords: higher education, content and goals of pedagogical innovation, essential characteristics of pedagogical innovation, quality of higher education, innovation management in education.

Введение. Российская система обучения, за пятнадцать лет претерпела существенные изменения. Эпоха перемен началась в 2003 году, когда было принято решение «подогнать» отечественную систему под европейские стандарты. Россия стала участницей Болонского процесса, цель которого – формирование единой зоны европейского образования. Последствия данного решения вызывают неоднозначную реакцию, по сей день.

Тем не менее, российские ВУЗы, в соответствии с западными стандартами теперь выпускают магистров и бакалавров. Несмотря на все изменения, качество образования существенно снизилось, стоимость повысилась, окончание ВУЗа перестало быть гарантией успешного трудоустройства, а российский диплом за границей в большинстве случаев, приходится подтверждать. Перед выпускниками все чаще встает вопрос о необходимости поступления в ВУЗ. Для ответа, на который, следует взвесить все достоинства и трудности подобного вида обучения.

Педагогическая инноватика является быстро развивающимся и востребованным разделом педагогики. В этой междисциплинарной научной области с особым вниманием изучаются закономерности появления педагогических инноваций, новые технологии и процессы развития школы. Эта научная область располагается на стыке педагогики, психологии, экономики, философии, информатики и целого ряда других дисциплин. Она направлена на поиск методов повышения эффективности преподавательской деятельности в учебных заведениях.

Изложение основного материала статьи. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представляет данные опроса о значимости высшего образования для россиян.

Высшее образование является существенным подспорьем в построении успешной карьеры и осуществлении жизненных целей – уверены 63% наших сограждан. Однако на протяжении последних десяти лет по данному вопросу прослеживается отрицательная динамика (снижение с 76% в 2008 г.). Среди людей старшего поколения эта доля выше (73%), чем среди 18-24-летних (52%).

Тех, кто не согласен с тем, что для успешной карьеры необходимо иметь высшее образование, становится все больше среди молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет (рост с 20% в 2008 г. до 47% в 2018 г.) и среди 25-34-летних (рост с 22% в 2008 г. до 46% в 2018 г.)

В то же время, все больше опрошенных склонны думать, что значимость диплома вуза зачастую преувеличивают, так как устроить удачно жизнь можно и без него (рост с 45% в 2008 г. до 56% в 2018 г.). Молодежь в возрасте от 18 до 24 лет (72%) чаще придерживается той позиции, что в наше время и без диплома можно подняться по карьерной лестнице. Среди 25-34-летних и 35-44-летних также наблюдается положительная динамика (рост с 48% в 2008 г. до 66% в 2018 г. и с 46% в 2008 г. до 65% в 2018 г. соответственно).

Каждый второй россиянин (51%) опровергает тезис о том, что без высшего образования человек обречен на низкооплачиваемую и непрестижную работу. Среди молодых людей в возрасте от 18 до 34 лет эта доля выше (по 66%). Старшее поколение, наоборот, думают, что без высшего образования на хорошую работу устроиться невозможно. Среди 45-59 летних и 60лет+ наблюдается положительная динамика – рост с 42% (2008г.) до 50% (2018 г.) и с 42% (2008г.) до 56% (2018 г.) соответственно [2].

Но недовольство качеством высшего образования – это не только наша отечественная проблема. Сегодня это коснулось уже многих государств. И свидетельствует это в принципе о крахе той идеи, что высшее образование может быть всеобщим. Все люди разные. И подход системы массового образования, основанный на том, что каждого можно обучить чему угодно, было бы у него желание и трудолюбие, ошибочен в корне. У людей, от природы не предрасположенных к чему-то, желание, а тем более усердие вдруг не возникают. Это можно проследить на примере нашей страны. Когда в 90-х открыли шлюзы высшего образования, то диплом о высшем образовании получали практически 8 человек из 10. Но обучить необучаемых невозможно. Произошла резкая девальвация университетского диплома. Потом пришло отрезвление. И началась большая кампания по сокращению вузов. Более или менее успешно она продолжается с середины нулевых по сей день.

Сегодня она еще перекрывается встречной кампанией за перестройку системы среднего профессионально-технического образования. Резко возросшее число студентов техникумов и колледжей и рост проходного балла ЕГЭ помогают сегодня исчезать вузам.

ВЦИОМ обращает наше внимание на то, как разнятся оценки людей старшего возраста и молодых. Но в этом ничего особо удивительного нет. Если во времена СССР средняя нагрузка доцента составляла 350 часов в год, то в настоящее время общий фонд рабочего времени – это 1500 часов в год, причем большая часть этой нагрузки – аудиторная. Нагрузка обычного доцента в региональном вузе в рамках 900-950 часов означает, что в день он должен провести около четырех-пяти пар. А в университете за рубежом – это две лекции в неделю.

Второй причиной, благодаря которой резко меняется наше образование, является реформа образовательных программ и стандартов. Советская система высшего образования была жестко регламентирована. И старшее поколение видит в этом нечто полезное и хорошее. Был четкий порядок, который дисциплинировал как студента, так и преподавателя, считают респонденты. Были четкие критерии – «знать, уметь, владеть», благодаря которым можно было легко оценить степень освоенности основных разделов любой дисциплины.

Третья серьезная причина ухудшения качества образования – низкие доходы преподавателей. Иногда сверхнизкие. Вспоминается недавний случай, когда преподавателю московского престижнейшего вуза предложили работать бесплатно. Из-за маленьких зарплат преподаватели вынуждены искать дополнительные источники заработка. О важности и необходимости получения образования в ВУЗе выпускникам твердят родители и педагоги, и это не случайно. Такой диплом действительно увеличивает шансы на успешное будущее. Попытаемся разобраться с лейтмотивами данного процесса. Во-первых, это решение проблемы трудоустройства.

Невзирая на то, что современные работодатели зачастую реальный опыт и практические навыки ценят выше теоретических знаний, диплом все же дает конкурентное преимущество. Это отличный показатель обучаемости человека, не говоря уже о системных знаниях и широком кругозоре. С точки зрения работодателя такой сотрудник более перспективный, а обучить его специфике работы не составит труда.

Во-вторых, это маркеры выбора профессии. Для тех, кто принципиально не хочет провести пять-шесть лет жизни, за учебниками, осваивая теоретическую подготовку, доступ в некоторые профессиональные сферы будет попросту закрыт. В первую очередь это, конечно медицина, педагогика и юриспруденция. Не

имея необходимых знаний сложно стать, например, архитектором или биофизиком, получить профессию инженера или дипломата [1].

В-третьих, это карьерный рост. Если провести сравнительный анализ определенного количества крупных компаний, можно заметить, что руководители среднего звена, а тем более топ-менеджеры имеют одно, а чаще несколько высших образований в различных сферах. И делается это не для престижа, а для получения знаний, которые просто необходимы для грамотного руководства бизнесом в условиях жесткой конкуренции. Сотруднику, не имеющему диплома, достаточно сложно продвигаться по карьерной лестнице, так как при одинаковом уровне профессионализма, повышение будет предложено более «образованному» коллеге.

В-четвертых, это предиктор профилактики профессионального и эмоционального выгорания, единственно доказывающий свою эффективность-возможность заниматься любимым делом. Получать удовольствие от ежедневной рутины, можно только в случае большой любви к своему делу. Поиск своего направления и профессии у некоторых людей продолжается довольно долго, и высшее образование может посодействовать в этом вопросе. Имея на руках один диплом, гораздо проще и быстрее можно получить другую профессию или пройти переквалификацию.

Несмотря на неоспоримую пользу, человек, решивший закончить ВУЗ, тем не менее, столкнется с определенными проблемами и трудностями. В первую очередь, это, конечно, снижение доступности обучения за счет высокой стоимости. Пройти обучение за государственный счет можно только один раз, имея для поступления нужное количество баллов. В случае получения второго образования или недостаточном количестве баллов за обучение придется платить. Причем попасть на коммерческое отделение государственного ВУЗа тоже не просто, в основе зачисления также лежит конкурс.

Стоимость образовательных услуг будет зависеть от выбранного факультета, региона и непосредственно учебного заведения, однако за последнее время суммы значительно выросли. Студенты, родители которых, не могут полностью оплачивать обучение, зачастую вынуждены совмещать работу и учебу, что является серьезной нагрузкой. Еще одной сложностью является длительность обучения.

Основное понятие педагогической инноватики - инновационный процесс, т.е. деятельность, направленная на разработку, тестирование и внедрение новшеств в образовательную программу и методы обучения. Инновационные процессы в сфере образования принято исследовать в следующих аспектах: социально-экономическом; психолого-педагогическом; организационно-управленческом. Они формируют те условия, на фоне которых протекают инновационные процессы. Эти условия могут как помогать, так и препятствовать течению инновационного процесса. Другое важное понятие - инновационная деятельность. Под этим термином понимают совокупность предпринимаемых мер для поддержания инновационного процесса на каждом из уровней образования. Задача, стоящая перед инновационной деятельностью, сложна: замена устаревших методов, целей и средств педагогического процесса на новые, соответствующие требованиям современного общества. Новшество и нововведение - еще 2 понятия педагогической инноватики. Под термином «новшество» здесь понимают идею или метод. Нововведением же называют процесс или результат внедрения новшества. Синонимом понятия «нововведение» часто выступает слово «инновация».

Главная цель, стоящая перед педагогической инноватикой как наукой, - доказательно обосновать и обеспечить постоянное непрерывающееся развитие образования, сделать так, чтобы оно соответствовало запросам современного общества. Кроме того, перед инноватикой в образовании стоит еще ряд сопутствующих задач. Исследователи этой области для удобства делят их на следующие группы: задачи описательно-объяснительного характера, призванные описать то, что происходит в современном образовании, и подвести под это теоретическое обоснование; задачи, связанные с необходимостью разработки новых программ, образовательных модулей и форм обучения; задачи, направленные на нахождение методов развития инновационной деятельности; систематизация новых направлений педагогических исследований; задачи, связанные с исследованием межличностных взаимоотношений, возникающих в ходе инновационной деятельности в школе.

Инноватика в сфере образования представляет собой область научного знания, исследующую образовательный процесс и методы его воплощения в жизнь. Исследования ученых, трудящихся в этой сфере, направлены на поиск новых решений, позволяющих улучшить качество образования и сделать его максимально соответствующим современным требованиям. Инноватика в данной области является востребованным научным направлением, т.к. каждые 5 лет у системы образования появляется потребность частичного пересмотра и реорганизации ее структуры. Если подобные реорганизации не проводить, то в скором времени система образования перестанет отвечать запросам современного общества.

Педагогическая инноватика включает в себя учение о неразрывной взаимосвязи 3 компонентов инновационного процесса: разработка образовательных новшеств, их тестирование и внедрение, применение на практике и распространение. Объектом инноватики в образовании называют процесс разработки и внедрения инноваций в образовательный процесс с целью получения положительных изменений в качестве образования. Предметом педагогической инноватики считают совокупность средств и закономерностей в области разработки и внедрения педагогических новшеств в образовательных учреждениях.

В чем же проявляются отличия педагогической инноватики от типичной инноватики. Инноватикой называют междисциплинарную научную область, предметом изучения которой является изобретение и продвижение новых средств решения различных вопросов. Инноватика в первую очередь применима в социально-экономических аспектах жизни общества. Некоторые высшие учебные заведения обучают специалистов по инноватике. На этих программах студентов учат находить новые решения и разрабатывать услуги, в которых нуждается рынок, просчитывать заранее риски и траты, вычленив из общего потока наиболее популярные мировые тенденции и реализовывать их в новом формате.

Инноватика в образовании во многом схожа с типичной инноватикой, т.к. возникла на ее основе и является ее дочерней дисциплиной. Однако, как и у любой другой науки, у инноватики в образовательном процессе есть свои особенности и отличительные черты. Взяв за основу принципы и методы типичной инноватики, инноватика в сфере образования применила их, трансформировав под свои нужды и потребности. Основной отличительной чертой инноватики в сфере образования является то, что она не разрабатывает новые товары и услуги и не связана с коммерцией. Она нацелена на поиск наиболее действенных методов передачи информации от учителя к ученику. Несмотря на то что изначально

инноватика была близка к экономическим дисциплинам, в сфере образования она опирается в первую очередь на педагогику и психологию.

Выводы. Таким образом, можно прийти к выводу, что инновации в педагогике очень важны, поскольку они направлены прежде всего на повышение эффективности преподавания, в частности, и образования, в целом, особенно в современных условиях. Чем более интересными и креативными будут педагогические методики - тем легче и лучше будет усваиваться учебный материал. Сегодня нужно больше внимания уделять развитию дистанционного обучения, на данный момент, это довольно востребованное направление, причем его популярность с каждым годом будет только расти. Также немаловажно привлекать в педагогику молодые кадры, они более охотно воспринимают все инновационное.

За несколько лет проведенных в стенах ВУЗа формируется теоретическая база, но практические навыки и опыт также необходимы при трудоустройстве, что вынуждает студентов устраиваться на работу. Еще одним минусом современной образовательной системы в России является ее качество. Количество частных вузов неуклонно растет, действительно высокий уровень обучения и хорошую репутацию, имеют немногие.

В результате потратив приличную сумму и время на обучение, выпускник подобного ВУЗа не получает необходимых знаний. Поэтому, при поступлении, важно обращать внимание на государственную аккредитацию и лицензию рассматриваемого образовательного учреждения. Слишком низкая оплата предоставляемых услуг и месторасположение учебного корпуса также должны насторожить будущих студентов и их родителей.

О плюсах и минусах получения высшего образования можно спорить бесконечно. В результате, окончательное решение каждый принимает сам, в зависимости от планов на будущее. Если есть цель сделать карьеру в российской или зарубежной крупной компании, освоить серьезную профессию или получить ученую степень, получение диплома ВУЗа будет необходимым этапом на пути к этой цели. Современные реалии, однако, таковы, что даже при наличии огромного желания не у каждого сейчас есть возможность получить данный вид образования.

Сегодня педагогическая инноватика диктует ряд критериев, обозначенных в ФГОС 3+-. В первую очередь, это требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся. Проведение регулярной внутренней оценки с привлечением работодателей, преподавателей и иных лиц (обучающимся предоставляется возможность оценивания условий, содержания, организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных дисциплин (модулей) и практик); внешняя оценка (на добровольной основе). Внешняя оценка качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе может осуществляться в рамках профессионально-общественной аккредитации, проводимой работодателями, их объединениями, а также уполномоченными ими организациями, в том числе иностранными организациями, либо авторизованными национальными профессионально-общественными организациями, входящими в международные структуры, с целью признания качества и уровня подготовки выпускников, отвечающими требованиям профессиональных стандартов (при наличии) и (или) требованиям рынка труда к специалистам соответствующего профиля [3].

Литература:

1. Подпорин И.В. Специфика формирования мотивации профессионального самообразования курсантов вузов МВД // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2015. № 2 (158). С. 202-207.
2. <https://wciom.ru> – Официальный сайт Всероссийского центра изучения общественного мнения граждан
3. <http://www.consultant.ru> – Федеральный государственный образовательный стандарт ФГОС 3+-

Педагогика

УДК:371.481.022

доктор педагогических наук, профессор Захарищева Марина Алексеевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко» (г. Глазов)

МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКА В РОССИИ: НЕПОНЯТАЯ ИЛИ НЕПОНЯТНАЯ?

Аннотация. В статье на основе документов первой трети XX века автор представляет историю освоения Монтессори педагогики в России, деятельность Ю.И. Фаусек, содержание дискуссии о педагогике Монтессори, динамику отношения Н.К. Крупской к Монтессори педагогике.

Ключевые слова: Мария Монтессори, педагогика Монтессори в России, опыт детских садов, дискуссии о Монтессори педагогике.

Annotation. In the article, based on documents from the first third of the twentieth century, the author presents the history of the development of Montessori pedagogy in Russia, the activity of Yu.I. Faussek, the content of the discussion on Montessori pedagogy, the dynamics of the attitude of N.K. Krupskaya to Montessori Pedagogy.

Keywords: Maria Montessori, Montessori pedagogy in Russia, the experience of kindergartens, discussions about Montessori pedagogy.

Введение. По мнению ЮНЕСКО, итальянка Мария Монтессори (1870-1952) является одним из четырёх педагогов, определивших особенности педагогического мышления в XX веке. Она сама и её педагогика вот уже более ста лет вызывают неизбывный интерес педагогической общественности всего мира. Исторически сложились весьма необычные отношения между российской педагогикой и педагогикой Монтессори.

Изложение основного материала статьи. Судьба Монтессори в России оказалась весьма необычной. Её педагогика находила в нашей стране искренних поклонников и не менее искренних противников. Она пережила и осторожное внедрение, и явно неудачную попытку приспособить её к русской культуре, и желание сделать её единственно «правильной», отвечающей духу времени, и полное забвение. И всё это происходило в течение всего лишь пятнадцати лет, но эти годы совпали с революцией, войной, строительством новой школы в России.

Юлия Ивановна Фаусек (1863-1942), известная в дореволюционной России монтессорианка, была первым педагогом, которому удалось внедрить Монтессори-педагогiku в дореволюционные годы. Первая волна интереса к этой педагогике совпала с периодом так называемой первой русской революции и востребованности идей свободы в педагогике. Идея создания свободной демократической школы захватила русских педагогов в период революционных событий начала XX века. В отечественной педагогике чётко обозначилась тенденция развития теории и практики свободного воспитания, с последующей её трансформацией в «разумное свободное воспитание». В этот период большое влияние на российский педагогический педагогика оказали К.Н. Вентцель, А.С. Симонович, М.Х. Свентицкая, Е.И. Тихеева, Л.К. Шлегер и другие.

Наиболее диалектично к пониманию свободы и её необходимости подошла Ю.И. Фаусек, хорошо знакомая лично с Марией Монтессори и её педагогикой. Именно она была тем человеком, который первым познакомил российских коллег с Монтессори педагогикой. Фаусек считала, что ребёнку можно предоставить лишь «относительную» свободу в процессе приобретения знаний, поскольку свобода детей имеет пределом общие интересы коллектива. По её мнению, система Монтессори являлась спасательным маяком к движению вперёд. Цель образовательной работы с детьми Фаусек видела в подготовке их к жизни [14]. Занятия с дидактическим материалом Монтессори составляли основу содержания дошкольного образования детского сада Фаусек.

Отметим, что её понимание свободы и практическая деятельность вступали в некоторое противоречие с принципами самой системы Монтессори. Фаусек видела основную роль воспитательницы в содействии свободному развитию ребёнка, ратовала за невмешательство в работу ребёнка с дидактическим материалом. Хотя на практике она не столько помогала детям в самостоятельной работе, как у Монтессори, сколько обучала их путём проведения индивидуальных уроков. Отличительной особенностью детского сада являлось то, что Фаусек проводила с детьми не только индивидуальные занятия, но и групповые. Вокруг воспитательницы собиралась группа детей, которые состязались, кто быстрее, лучше сделает или угадает, чего так же не было в системе Монтессори.

Имели место и такие занятия, на которых сами дети выступали в роли руководительницы, давали друг другу материал, задания и сами их проверяли. А также дети имели возможность самостоятельно изобретать упражнения в различении цветов, размеров предметов, организовывали коллективные игры по отгадыванию любимых цветов [15]. Часто дидактический материал давался детям в свободное пользование, и они манипулировали им, как и сколько хотели.

Мы считаем, что детский сад Фаусек был удачным примером развития «разумной свободы» в содержании дошкольного образования, отражающим колорит времени.

В начале 20-х годов XX века Н.К. Крупская как один из руководителей Народного комиссариата по просвещению советской России так определяла значение Монтессори педагогики для советских детей: «Школа должна с самого раннего детства укреплять и развивать внешние чувства: зрение, слух, осязание и пр., так как это те органы, при помощи которых человек познает внешний мир. От их остроты, совершенства, развития зависит сила и разнообразие восприятия. Педагоги, особенно Фребель, давным-давно указывали на то, что необходимо с самых ранних лет давать детям достаточное количество слуховых, зрительных, мускульных и других впечатлений, систематизировать их, давать ребенку возможность постоянно упражнять свои внешние чувства. Очень рано ребенок стремится наблюдать. Надо научить его это делать. Система игрушек Монтессори и направлена к тому, чтобы не словами, а подбором игрушек приучить самых маленьких детей к наблюдению и упражнению своих внешних чувств» [5]. С помощью дидактического материала, как верно подметила Крупская, можно организовать упражнение упражнения внешние чувства детей.

На примере детского сада Фаусек можно показать также развитие идеи народности в содержании дошкольного образования. Она адаптировала систему Монтессори к русским условиям. На начальных этапах её работы имели место отступления от дидактических принципов Монтессори. Так, за неимением дидактического материала, его готовили сами педагоги, которые отражали в нём особенности русской национальной культуры.

Об этом же вспоминала Н.К. Крупская, правда уже в 1932 году: «Например, у Монтессори есть занятие: вкладывание одного ящика в другой – ребята могут с этим возиться до бесконечности. Вот такие занятия дают определённые навыки. Я, конечно, плохо знаю это дело, сама никакого отношения к дошкольному делу не имею, и поэтому я и пособий Монтессори не видела, но где-то мельком читала, читала о том, как приспособивают к русским условиям пособия Монтессори. Я думаю, что надо сейчас обратить внимание на пособия Монтессори и приспособить их к нашим российским условиям. А мы чему учим в детсаде? Всю осень листья собираем. Мы должны и на пособия Монтессори обратить внимание и взять то, что нам подходит. Конечно, мы будем своими методами работать, но то, что нам подходит, надо взять, над этим подумать и самим уже дальше идти» [6]. Справедливости ради следует заметить, что пособия Монтессори «приспособивались» к российским условиям от нищеты и бедности, а не из педагогических соображений.

В детском саду применялись русские кустарные игрушки – вкладные яйца, матрёшки, для обострения различительной способности восприятия цветов был сделан ящик с сотней мячиков, связанных цветной шелковистой бумагой (размер диаметра от 1 до 5 см.) [3]. Для раскладывания мячей были созданы специальные тарелочки. Некоторый материал был упрощён: вместо набора из 64 цветных катушек для различения цветов и оттенков в детском саду употреблялся набор из 36 катушек (при этом были удалены самые нежные оттенки). Фаусек самостоятельно изготовила набор из 48 цветных кубиков и шаблонов, по которым маленькие дети подбирали цветные кубики и делали постройки.

Детский сад Фаусек существовал в Москве для детей интеллигенции. Один из современников отметил, что детский сад, работающий по системе Монтессори, привлекал тех богатых родителей, которые хотели, чтобы их дети «как можно быстрее научились уму» [3]. Открытие подобных детских садов шло медленными темпами по ряду причин: достаточно высокая плата за пребывание в детском саду; отсутствие специального дидактического материала Монтессори. К 1918 году количество садов Монтессори выросло незначительно: в Петрограде – 3, Москве – 2, на Вятке – 1, в Тифлисе – 4 [15].

Содержание образования дети усваивали в процессе самостоятельной работы с дидактическим материалом, который позволял определять отвлечённые свойства предметов, и был разработан для сенсорного развития. Дети обучались грамоте, счёту и письму методами Монтессори. Два раза в день дети занимались дидактическим материалом, с ними проводились уроки тишины, ритмичные движения под музыку или свободные игры. Каждый урок состоял из трёх моментов: 1) ассоциация сенсорного восприятия с

названием; 2) распознавание предмета, соответствующего признаку; 3) запоминание слова, соответствующего предмету. Такой ход индивидуального занятия является психологически обоснованным и ценным, применимым также в современном детском саду.

Таким образом, всё выше сказанное говорит о некотором несоответствии реальной практики детского сада Фаусек дидактическим принципам системы Монтессори. Несмотря на это, мы считаем, что опыт работы данного детского сада имел положительное влияние на развитие отечественной теории и практики дошкольного образования всего дореволюционного периода. А именно, было обращено внимание педагогов на проблему развития органов чувств с помощью дидактического материала, на сенсорное воспитание детей, которое считалось составной частью умственного воспитания. Педагогами стали изучаться методы наблюдения за детьми в процессе воспитательно-образовательной работы. Использование национальных игрушек приближало систему Монтессори к русским условиям.

Хотя интерес к педагогической системе Монтессори в дореволюционной России был преимущественно теоретическим, она явилась одним из перспективных вариантов образования детей дошкольного возраста. В подтверждение сказанному отметим, что в первой половине 20-х годов XX века данная система претендовала на статус единственно возможной и оптимальной системы дошкольного образования Советской республики. Лишь в 1926 году появились выводы о несовместимости системы Монтессори с принципами новой коммунистической педагогики.

После Октября 1917 года наблюдался процесс переориентировки старых педагогических систем с учётом новых идеологических условий для успешного продвижения в направлении коммунистического воспитания детей дошкольного возраста. Наиболее отчётливо это проявилось на системе Монтессори.

Система Монтессори пережила достаточно интересный этап в первой половине 20-х годов XX века, когда она претендовала на статус единственно возможной и оптимальной системы дошкольного образования Советской республики. Диапазон мнений по этому поводу был достаточно широк.

В.В. Таубман определила её «кульминационным пунктом современной педагогики» [11], поскольку при разработке основных её положений были использованы все дисциплины, изучающие ребёнка. Она полагала, что систему Монтессори «по справедливости можно считать революционной предтечей марксистской педагогики» [12].

В.М. Торбек, напротив, указывала: «в результате монтессориевских методов воспитания мы получаем пассивных, покорных, подавленных авторитетом руководительницы, почти загипнотизированных детей» [13], пытаясь этим доказать, что система Монтессори не имеет права на безраздельное воцарение из-за несоответствия целям и задачам, поставленным руководством перед советским образованием.

Г.С. Ивантер, поставивший задачу подвергнуть систему Монтессори критическому анализу с точки зрения советских принципов воспитания в целях корректировки позиции «заблуждающихся» педагогов, искренне считавших систему Монтессори образцом педагогической революционности и научной обоснованности, воздал ей должное. Он признавал, что «система Монтессори была до известной степени шагом вперёд в области воспитания детей дошкольного возраста» [4], поскольку её теоретическое обоснование некоторых принципов воспитания основывалось на данных научной психофизиологии, антропологии и педологии, а не на господствовавшей в педагогике метафизике. Из сказанного можно сделать вывод, что, не признавая её соответствующей принципам марксистского воспитания, они отдавали должное научным истокам «экспериментальной педагогики Монтессори».

Но наряду с вышеизложенными мнениями существовала и другая точка зрения, которая нам представляется важной в плане осмысления содержания образования. С.И. Гессен считал, что «ограниченность Монтессори состоит именно в том, что она основывает свою систему исключительно на физиологии и психологии, пренебрегая совершенно философской стороной вопроса» [2], и наглядно показал это на примере развития, которое, по его мнению, сводилось у Монтессори исключительно к развитию сил и способностей организма: развитие мускулов, грудной клетки, зрения, осязания, слуха и т.д. Гессен считал, что вопрос о целях образования, как чисто философский вопрос, Монтессори не затрагивался, а понятие образования всецело определялось ею дидактическим материалом. Однако мы не готовы безоговорочно согласиться с Гессеном, на наш взгляд, система Монтессори интересна именно тем, что представляет собой органичный синтез философских, психологических и педагогических идей.

Столь противоречивые суждения послужили причиной неоднократного тщательного анализа основных аспектов содержания образования: цели, роли педагога и педагогической среды, игры, труда и других видов деятельности ребёнка – в системе Монтессори. В 1925-26 годах была проведена внимательная дискуссионная проработка педологии и педагогики Монтессори.

С одной стороны, в это время ещё предпринимались попытки педагогов «защитить систему свободного воспитания и Фребеля, как системы, отвечающие требованиям современности» [10].

С другой – наблюдалось отторжение прошлого как отжившего. Например, в Ленинграде в 1923 году писали, что «искусственный дидактический материал системы Тихеевой и Монтессори применяется всего лишь в 30% учреждений, а в отчётах учреждений за 1923-24 год уже ни разу не встречается ссылка на работу по системам Монтессори и Тихеевой» [9].

И даже работа по системе Монтессори в детском саду Ю.И. Фаусек была подвергнута политической корректировке. Так, в отсутствие самой Фаусек, путешествующей по европейским школам Монтессори, В.В. Таубман – врач, образованный физиолог, но по духу марксистский педагог, «совершила дворцовый переворот», начав вместо монтессориевских занятий преподавать политграмоту, проводить «грудничковые» отчётно-выборные собрания, «сплачивать коллектив» [1]. И уже в 1925 году были закрыты кафедры по системам Тихеевой и Монтессори, а при реорганизации Петроградского института дошкольного образования в Ленинградский педагогический институт их объединили в кафедру советской дошкольной педагогики.

На основании анализа комиссии по Монтессори при ГУСе были сделаны следующие выводы: педагогика Монтессори, как законченная и замкнутая система, неприемлема для советского общественного дошкольного образования; отдельные методы Монтессори можно использовать с целью наиболее быстрого и рационального упорядочения ребёнка и организации его личности. Из системы Монтессори предлагалось взять образец строжайшей упорядоченности всей среды детского учреждения, пример серьёзного, глубоко продуманного внимания ко всем мелочам жизни; механизмы «овладения» ребёнком; некоторые части дидактического материала. При этом предлагалось, используя основные принципы Монтессори, создать материал более интересный и более жизненный.

Стоит обратить внимание на любопытный факт: стремление постановки практики системы Монтессори на марксистско-ленинскую основу с целью соответствия духу времени. Так, на заседании дошкольной подсекции научно-педагогической секции ГУСа при решении проблемы о закрытии единственного в 1924 году в Москве детского сада, работавшего по системе Монтессори, М.М. Виленской было высказано мнение: «Необходимо сделать ещё попытку привлечения партийных монтессорианок в работу этого учреждения» [16]. По-видимому, полагалось, что партийные педагогические кадры способны идейно реорганизовать работу детского сада. В этом процессе мы видим неудачную попытку соединения в единой целое принципиально несовместимых педагогических позиций системы Монтессори и идеологических установок, основанных на философии марксизма.

Дискуссия о Монтессори-педагогике была закончена в 1926 году, когда на заседании научно-педагогической секции Государственного Учёного Совета (ГУС) был окончательно решён вопрос о невозможности организации работы всех дошкольных учреждений по системе Монтессори. Заседание проходило в бурных дебатах и противоборстве мнений, где с острой, буквально сокрушительной критикой педагогики Монтессори выступил педолог А.Б. Залкинд, а на защиту системы поднялись П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.П. Пинкевич и другие педагоги и психологи. В результате дискуссии было решено, что по целому ряду параметров Монтессори педагогика не отвечала требованиям современного дошкольного образования: вся система чужда идеологически, не вводит ребёнка в современность, не воспитывает коллективиста, в ней отсутствует связь с жизнью и общественно-полезным трудом. ГУСом было рекомендовано ограничиться экспериментальной работой в 1-2 дошкольных учреждениях.

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогика Монтессори достаточно сильно взбудоражила в 20-е годы теоретиков, практиков, руководителей народного образования, объяснением чему послужили следующие причины. В её основе лежал научный метод; большое внимание уделялось наблюдению за детьми, анализу антропометрических данных, изучению особенностей их психического развития. В условиях поступательного развития педологии данный факт не мог не привлечь к себе пристального заинтересованного внимания со стороны специалистов. В связи с развитием идей политехнизма в педагогике 20-х годов особую актуальность приобрели вопросы трудового воспитания дошкольников, которые в системе Монтессори были методически представлены лишь хозяйственно-бытовым трудом.

Дискуссия не прекратилась и в следующем десятилетии. Разгромную оценку Монтессори педагогике дала Крупская в середине 30-х годов XX столетия: «И фребелевские и монтессориевские детские сады насквозь пропитаны духом буржуазного патриотизма, способствуют целиком воспитанию подрастающего поколения в направлении, диктуемом властью помещиков и капиталистов их страны» [7]. Но буквально через несколько лет она же с сожалением писала: «Почему исчезли «без вести» Песталоцци, Фребель, Монтессори, весь европейский и американский опыт? Он нам очень полезен» [8]. Она совершенно правильно советовала критически изучить и опыт Фребеля, и опыт Монтессори, и весь советский многолетний опыт, чтобы построить жизненную, интересную программу занятий для дошколят, с учётом их круга знаний, их развития, их интересов. Но советы её уже некому было услышать.

Выводы. Выводы о несовместимости педагогики Монтессори с основными принципами новой коммунистической педагогики были выражением мнения официального органа управления, они имели характер постановлений. Педагогика, нацеленная на развитие свободного самостоятельного ребёнка, на короткое время очаровавшая российских педагогов, так и осталась непонятой, невостребованной новой советской властью, и потому непонятой. Монтессори педагогика после отшумевших споров и дискуссий надолго оставила нашу страну, до самого конца советской эпохи.

Литература:

1. Богуславский М.В., Сороков Д.Г. Юлия Фаусек: 30 лет по методу Монтессори. – М., 1994.
2. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995. – С. 113.
3. Детский сад по системе Монтессори // Дошкольное воспитание. – 1915. - №1. – С. 42.
4. Ивантер Г.С. Система дошкольного воспитания Монтессори и Советская педагогика – Л., 1926. С. 6.
5. Крупская Н.К. К вопросу о социалистической школе. (1918) // Педагогические сочинения. В 6-ти т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1980. – С. 11.
6. Крупская Н.К. О нулёвке. (1932) // Педагогические сочинения. В 6-ти т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1980. – С. 147-148.
7. Крупская Н.К. Пройденный путь. (1936) // Педагогические сочинения. В 6-ти т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1980. – С. 157.
8. Крупская Н.К. Замечания к материалам по дошкольному воспитанию. (1937) // Педагогические сочинения. В 6-ти т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1980. – С. 197.
9. Леушина А., Махлина М., Тумим Н. Пролетарский Ленинград в борьбе за дошкольное воспитание // Дошкольное воспитание. – 1932. - № 10-12. – С. 35.
10. Суровцева А.В. Итоги педагогической работы в дошкольных учреждениях в связи с пересмотром. – М., 1926. – С. 13.
11. Таубман В.В., Фаусек Ю.И. Теория и практика детского сада Монтессори. – Пг. -М., 1923. – С. 73.
12. Таубман В.В. Система Монтессори с точки зрения марксистской педагогики // В помощь дошкольному работнику. Сб. ст. / Под ред. Н. Альмединген и Г. Тумим. – Л., 1925. – С. 54.
13. Торбек В.М. Педологический анализ системы Монтессори // Педология и воспитание. Сб. ст. / Под ред. А.Б. Залкинда. – М., 1928. – С. 206.
14. Фаусек Ю.И. Детский сад Монтессори. 2-е изд. – М.-Л.: Гос. изд., 1926. – 224 с.
15. Научный архив Российской Академии образования. Фонд 53, Опись 1, дела 48,49,50,51. Личный фонд И.В. Чувашева. История дошкольной педагогики (до октября 1917 г.).
16. Центральный государственный архив РФ, Фонд А-298, Опись 1, Ед. хр. 61. Протоколы заседаний дошкольной подсекции № 1-39 за 1924-1925 гг. (подлинные и копии) и приложения к ним. (Методические разработки, производственные планы). Л.2 (об.)

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Александра Ивановна

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

кандидат педагогических наук, доцент Романов Николай Николаевич

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

ВЕРА. ЛИЧНОСТЬ. ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация. В статье акцентируется мысль, что глубинный сущностный смысл понятия «личность» кроется в нашей вере. Вера и есть культура, образование и собственно сам народ и сейчас можно лишь утверждать о нашем становящемся отношении к понятию «личность». И здесь возникает необходимость осмысления нашей веры и образования в контексте становления феномена личности.

Ключевые слова: Вера, личность, образование, содержание образования, метод (технология) обучения.

Annotation. The article emphasizes the idea that the deep essential meaning of the concept of "personality" lies in our Faith. Faith is culture, education and the people themselves and now we can only say about our becoming attitude to the concept of "personality". And here there is a need to understand our Faith and education in the context of the emergence of the phenomenon of personality.

Keywords: Faith, personality, education, content of education, method (technology) of learning.

Введение. Когда вспоминается притча о личности («лицо», «личина», «личико», «лицедейство», «маска»), то тут же вспоминается Василий Александрович Сухомлинский, который выделял 8 проблем всестороннего развития личности:

1) каждый человек уже в годы детства и особенно в отрочестве и ранней юности должен постичь счастье полноты своей духовной жизни, радость труда и творчества; 2) знания, образованность, приобщение к богатствам человеческой культуры должны мыслиться и переживаться как величайшее благо нашего строя, нашего общества; 3) воспитание потребностей; 4) воспитание культуры желаний; 5) человека получающего среднее образование, надо подготовить, «настроить» на «простой», «черновой», будничные труд рабочего и крестьянина; 6) усвоение прочных, глубоких, осмысленных знаний, воспитание на всю жизнь неискоренимого человеческого желания знать больше, чем я знаю сегодня; 7) высокая педагогическая культура семьи; 8) воспитание моральной зрелости.

Любая попытка формулирования определения личности всегда обречена на неизбежную открытость, двусмысленность, одним словом – на неопределенность.

В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой находим: «Личность, -и, ж. 1. Человек как носитель каких-н. свойств, лицо (в 3 знач.). Неприкосновенность, свобода личности. Светлая л. Роль личности в истории. Установить чью-н. л. (узнать, что за человек, его имя; офиц.). 2. мн. Обидные замечания, намеки (устар.). Прошу без личностей. Перейти на личности. || прил. личностный, -ая, -ое (к 1 знач.; книжн.). Личные качества. [1]. В словаре русского языка включены три стороны понятия «личность»: «Личность, -и, ж. 1. Совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность...; 2. Отдельный человек в обществе; индивидуум. 3. Прост. То же, что лицо (в 1 знач.). Глаза [у Катавасова] красные, личность бледная, словно с перепугу, весь дрожит. Чехов, В бане. – Ты, паренек, не из третьей роты? Личность твоя мне, будто, знакомая. Шолохов. Они сражались за Родину. Перейти на личность – сделать обидные замечания по чьему-л. адресу в выступлении, речи и т.д. [2]. Великое множество определений понятию «личность» у психологов и педагогов можно условно разделить по ключевым терминам: «деятельность», «поведение» (впервые вместо термина «поведение» М.Я. Басов предложил термин «деятельность»), «отношения» и «социальное». Но каждый уважающий себя автор будет продолжать считать нужным формулировать свое определение обязательно, столбца, тем самым, какой-то свой «участок». Из зарубежных авторов чаще всего ссылаются на А. Маслоу (гуманистическая концепция личности), Ч. Кули («Я-концепция»), К.Роджерса (психологические особенности, которые важны для личности), Маргарет Мид («базовая личность»), Р.Линтона («модальная личность»). Выделение базового или модального типов личности как нельзя лучше подходит к нынешней реальной действительности, пока есть люди, живущие в своей культуре («базовые личности») и маргиналы («модальные личности»), формирующие свои черты как личности в данном обществе (домене). Хотя существует и промежуточная точка зрения Парсонса Толкотта, что вследствие взаимодействия «Я» и «Второго» система культуры внедряется в систему личности, благодаря чему получается стойкая и стабильная социальная система. В результате такого внедрения возникает система социализации личности. Индивиды могут выходить из своих собственных представлений и ценностных ориентаций, но, в конце концов, побеждает ориентация на ожидание второго [3].

Если соглашаться с мыслью, что личность – это неповторимость, то нужно следовать и далее, переходя, к примеру, на индивидуальное обучение, хотя бы начиная со старших классов школы что, кстати, должно произойти к 2020 году, когда по ФГОС мы обязаны переходить к индивидуальным учебным планам по профильному обучению с 10 класса. Обсуждения о возможности постановки проблемы личности проходят в формате вокруг, казалось бы, вопросов совершенно практической направленности, связанных с переходом, например, на образовательные стандарты нового поколения, формированием и развитием компетенций. Но, чем больше и глубже мы пытаемся их обсуждать, тем яснее проявляется необходимость определения методологического основания для всех этих обсуждений, детерминированных постановкой проблемы личности. Так, на примере формирования компетенции можно сказать, что любая компетенция проявляется только тогда, когда что-то я делаю для достижения поставленной цели, как надо (как это нужно другим, не всегда только мне самому), самостоятельно и в случае возникновения ситуации неопределенности.

Все сказанное выше относится к тому, что мы пытаемся называть содержанием образования или то, чему мы «должны» и «обязаны» учить. Следуя философии И. Канта, можно иносказательно выразиться, что не свыше рожденное является к нам, а явившееся к нам рождается свыше. Философское, что ли, по И. Канту, это

можно называть противоречием (что потом было описано Гегелем в духе диалектических закономерностей), а точнее, антиномией. По И.Канту, любая мысль всегда имеет свое же исключение, а не исключительность.

У учителя содержание образования никогда не должно задаваться раз и навсегда, не обдумываться бессонными ночами, а являться, рождаться тут и сейчас, спонтанно, на виду у всех и со всеми участниками образовательного процесса. Это как в театре, когда на сцене разыгрывается постановка не по заготовленному заранее кем-то сценарию, а в импровизации, как у Чарли Чаплина или Л.С. Выготского. Возможно, это позволит нам понять, что нет метода объяснения, а может существовать только метод понимания. Тем более, когда принятие тех или иных идеалов, образцов, ценностей должно происходить не только через подражание личному примеру учителя. Формирование идеалов, образцов, ценностей, видимо, происходит как преодоление себя, преодоление жизненных проблем. Проблемы детей и их разрешения в нас, в учителях, но, если в отличие от их родителей, мы сумеем уберечь детей от нас самих. Поэтому, стоит говорить об разделенности личности учителя, воспринимаемая это двояко: с одной стороны, учитель готов к диалогу с учениками, с другой стороны, учитель не всегда готов идти с учениками вместе, до конца, до победы над проблемой и самим собой. Можно даже допустить мысль, что учитель как рассказчик, должен входить в такое психо-эмоциональное состояние, когда он начнет вещать, как бы, не от себя. А сам ученик не должен уподоблять из себя некоего иконописца от лица учителя. Иконописец – не автор картины, он даже разводит краски прямо на доске, а не берет с палитры. И нынешней школе сугубо протестантского типа, с латинской логикой построения учебных предметов, с романо-германским содержанием образования пора понять, что при всем этом, системе образования никак нельзя оставаться откровенно консервативной – в протестантском мире сначала было дело, а не слово, как это было воспринято еще во времена Гете.

Духовная мощь людей давно раздается сиюминутными материальными нуждами, материализованными ценностями. Дух человеческий не просто стал немощным, а обнищал – дети не ведают естественного человеческого общения, не умеют даже обращаться друг к другу, не говоря уже об обращении к незнакомому человеку. Можно даже заметить связь между знанием или обидой. Все дело в том, что человек не может воспринимать (и не только пятью чувствами) слишком много или просто много, иначе, мы не смогли бы элементарно выжить. Поэтому воспринимается только то, к чему человек внутренне готов, например, как знание или обида. По этому поводу очень метко высказывался С.Л. Рубинштейн, что «внешние причины всегда действуют через внутренние условия». Иными, научными, что ли словами, существует не привычная причинно-следственная зависимость, а опосредованность внешних воздействий внутренними, специфическими закономерностями любых явлений и сущностей. Хотя всегда существуют антиномии, противоречия, детерминированность, определенные установки, включая ценностные. Так, Л.Н. Толстой считал, что «ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями», а ему противоречит С.Л. Рубинштейн, который считал, что «внешние причины всегда действуют через внутренние условия». Но, изменение смысла действия меняет и побуждение к нему. Если раньше говорили, что мир познается и преобразуется умом и сердцем, то сейчас мы должны готовить детей входить «не только в мир знаний, но и в мир людей», и относиться к знанию как «к капиталу, а не как к сокровищу» (по В.К. Бадыну). К примеру, чтобы «увидеть» содержание любого учебного предмета (дисциплины, образовательной или предметной области) требуется искреннее проникновение в содержание. А кем? Не самим же учителем... Каждый возраст ученика итак наполнен своим содержанием. Но, становящееся содержание образования ученика постоянно натывается на препятствия личностного выбора. Это и есть так называемые зоны ближайшего развития, когда учитель и может педагогически стимулировать созревающие психические функции ученика. Поэтому, если между учеником и учителем не возникают продуктивные противоречия во взглядах, то ни о каком образовании не может идти речь.

Образование, как и культура и т.д., возникает на стыках, границах самых разных мировоззрений. Если следовать четырем антиномиям Канта, то человеческое мышление обречено с самого начала времен на противоречивость, что не дает возможности создавать непротиворечивые теории. Поэтому, любая теория, любое учение только и могут основываться на противоречии, к примеру, между: внешним и внутренним в человеке, произвольны и произвольным действием, зависимым и независимым и т.д. А по большому счету, предмет разговора, беседы, содержания возникает, является, а не задается раз и навсегда во все времена и для всех народов. Задаются чужие, мертвые знания, лишённые духа, жизни. Человек понимает индивидуально и в беседе, собеседовании, диалоге. И чтобы понять, что знаешь, нужно пробовать, испытывать, примеряя к себе или по себе, совершать чудо ошибки как личностного признания в этом самому себе, но через других. Раби этого и нужен учитель для детей. И здесь возникает необходимость осмысления нашей Веры и образования.

В ходе проведения исследования были использованы методы сравнительного, сопоставительного анализа, анкетирование, а также внедрение прикладного практикума в русле освещения оригинальных идей с целью акцентирования практической значимости публикуемой статьи.

Изложение основного материала статьи. В формулировках термина «личность», записанных в анкетах, заполненных преподавателями и студентами педагогических колледжей и педагогического института, можно выделить следующие позиции. В ответах подчеркивается отличие человека от других, его особенности и способности (к примеру, иметь свое иное мнение), которые выделяются другими; указывается на социально-психологические качества человека. Если собрать вместе все вписанные в анкетах записи, то основными ключевыми словами, характеризующими личность станут следующие слова и выражение: «лично я», «существо», «особа». Некоторые респонденты исходят из стремления связывать понятие «личность» с обликом человека (человеческим обликом), что вполне можно было бы ассоциировать и со словом «образ». И, как известно, со словом «образ» связано понятие «образование» («воспитывать по своему образу и подобию»), что исходит от нашего религиозного. Подчеркиваются отличительные особенности человека, которыми он наделен с момента своего рождения.

Респондентами также выделяется индивидуальность, как основная черта личности. Обозначаются и отличительные особенности личностного сознания (самосознания), проявляющиеся в мировосприятии. При этом, происходит связывание сознания с наличием (постановкой, установкой) цели (места) в жизни. Порой осознанное мировосприятие стоит рядом со вдумчивым отношением к жизни (окружающей действительности). Естественно, что приняты нами еще с советских времен, не обходится и без подчеркивания личности как субъекта общественных отношений. Интересно, что волевые качества человека четко не выделяются и обозначаются вскользь, как дополняющие.

Остаются и другие выражения, которые могут, как попадать в круг выделенных выше характеристик, так и стать отдельными характеристиками: «воспитанность», «нравственность», «достигший своего совершеннолетия», «гражданин».

Как было уже указано, что если даже по словарям трудно разбираться не то, что в этимологии, но и в дословных переводах слов, то особенно сложно переводить, если разные слова являются однокоренными. К примеру, на немецком языке слова «бытие» и «сознание» являются однокоренными. И как потом понимать изречение К. Маркса о том, что «бытие определяет сознание»? Что, произошла путаница между словами «быть» и «быт»? И как быть с работой Сергея Леонидовича Рубинштейна «Бытие и сознание»? Поэтому немецкое «Dasein» по Гегелю и «Da-sein» по М. Хайдеггеру не могут переводить понятно и понятийно на русский язык. Вариантов много: «со-бытие», «присутствие» и т.д. Можно даже утверждать о наличии проблемы неверности, а не просто сложности перевода с немецкого языка на русский. Примеров множество и без «Dasein». Перевод А.В.Луначарского, что «искусство должно быть понятно народу», на самом деле, означает как «искусство должно быть понято народом», а по Ленину – «искусство принадлежит народу». Известное всем кантовское понятие «вещь в себе» Владимир Борисович Микушевич переводит как «вещь как таковая, вещь сама по себе». То же самое происходит, когда пытаются переводить на русский язык с английского. Самое известное изречение Гамлета «to be, or not to be?» переводится как «быть или не быть?» Но по В.Б. Микушевичу перевод может означать «быть или не быть после смерти, что будет там, откуда никто не приходил» (из его видео-лекции).

По В.Б. Микушевичу существует особая форма древнейшего стиха, от которого происходит, возможно, поэзия, но и сам человеческий язык – в ней совпадает звучание слова и значение слова – поэзия во все времена всегда стремилась к такому совпадению. Это т.н. аллитерационный стих: когда соответствуют друг другу не концы слов, как в рифмованном стихе, а их начало или акцентный стих древней германской и кельтской поэзии, основанный на аллитерации – в каждой строке по меньшей мере два слова должны начинаться с одного и того же звука. Такое стихосложение было присуще германской, английской, скандинавской и кельтской древней поэзии, а также казахской, киргизской, бурятской и др.

Почему так трудно реализовывать действительно востребованные самими учениками образовательные программы?

А все дело в нереальности осознания и неприятия нами же протестантской этики труда. Человек, далекий от иудаизма, никогда не воспримет ни устно и не письменно (что не легче) Тору, изложенную когда-то Моисеем в пяти священных Книгах и которую должен знать любой мальчишка-еврей и, тем более, Талмуд, текст которого обязаны были знать отец и дед этого мальчишки. Человек, далекий от христианства никогда не будет отделять друг от друга мировоззрения католика и протестанта (тем более, лютеранина, баптиста, пятидесятника и, вообще, любого сектанта). Человек, далекий от конфуцианства, никогда не заинтересуется дзен-буддизмом. Человек, далекий от ислама, никогда не воспримет Шариат.

Но, человек, никоим образом не связанный с какой-либо мировой религией (язычник, шаманист), никогда не станет искать для себя некий материально созданный храм. Его Храм – это Природа, то, что его повседневно окружает, для него этот мир не создавался, изобретался (моделировался, проектировался и конструировался в основном из глины (земли)) богом-демиургом за шесть дней, а существует изначально («ваш бог на небе, мой бог – это небо»). Поэтому язычник так трудно воспринимает все новое, проектное, непонятное, неизвестное. Желать – одно, а проектировать – это совсем иное, когда нужно менять, ломать, а не просто переделывать или модернизировать старое лишь на современный лад. Если европейцы отделили слово от дела, то в России нечто протестантское возникало вокруг идеи «свободного труда», но в жестких рамках коллективистской доктрины.

А языческий учитель – это эзотерик по сути, ему как учителю, близок Пифагор с 14 учениками со своей эзотерической, внутренней школой (не зданием), где он им передавал (не преподавал) устно тайные знания (вернее, посвящал в эти знания), а для остальных то, что до сих пор известно многим школьникам: «Пифагоровы штаны во все стороны равны». Но, учитель-эзотерик, хотя и сам автор всего того, чему он учит, тем не менее, не сможет толком организовать коллективную работу и из всех возможностей коллективного способа обучения по В.К. Дьяченко, он поймет технологию обучения в парах сменного состава по А.Г. Ривину (переросший затем до т.н. «талгенизма») или демократический способ обучения по способностям. Языческий учитель – индивидуалист до корней костей мозгов, эгоист, нетерпящий любого чужого вмешательства в его «священные» дела – в его учительство. Для него школа – это его храм, священная корова и не обязательно храм науки.

В любом случае, всякая система образования, на самом деле, глубоко религиозна, вернее, связана с Верой любого из нас в то, чему мы верим и можем этому учить детей. Иными словами, именно из Веры исходит содержание. Мы до сих пор любим вспоминать Некрасовское (кстати, часто забывая пушкинское), но в более современной транскрипции, как «Сеять разумное, доброе, вечное», что взято из им написанного: «Сеятель знания на ниву народную! Почву ты, что ли, находишь бесплодную, Худы ль твои семена? Робок ли сердцем ты? Слаб ли ты силами? Труд награждается всходами хилыми, Доброго мало зерна! Где ж вы, умелье, с бодрыми лицами, Где же вы, с полными жита кошницами? Труд засевающих робко, крупницами, Двиньте вперед! Сейте, разумное, доброе, вечное, Сейте! Спасибо вам скажет сердечное Русский народ!» (Н.А. Некрасов, из предсмертного цикла стихотворений «Последние песни», посвященного Зинаиде, жене, с которой он повенчался незадолго до своей кончины).

Некрасов был человеком глубоко набожным, из-за деспотизма отца (как и у Федора Михайловича и многих других) по-русски надрывно проникшего в суть бед простолюдинов, русского народа, если хотите – как это вечно разделяется внутри одного русского народа с выделением господ, бар, попов, солдат, разночинцев, интеллигенции, ремесленников, самих русских, нерусских и т.д. Он писал, опираясь на простую русскую речь, мечтал, что в России не будет раба, но, при этом, сам оставаясь рабом божьим. Его призыву к сеянию (от библейского сюжета сеятеля) как нельзя лучше подходит следующее из Евангелия от Марка: «26 И сказал: Царствие Божие подобно тому, как если человек бросит семя в землю (*в ниву – по Некрасову*), 27 и спит, и встает ночью и днем; и как семя всходит и растет, не знает он, 28 ибо земля сама собою производит сперва зелень, потом колос, потом полное зерно в колосе. 29 Когда же созреет плод, немедленно посылает серп, потому что настала жатва ...» [4].

И тут очень важно вспомнить евангелическую притчу о сеятеле (т.е. об учителе и даже об учителе от бога, как называли выдающихся представителей рода педагогов): Господь говорил, что слово (семя, Логос),

которое сеятель сеет, может упасть при дороге и его тотчас похитит сатана (налетели птицы небесные и поклевали). Может оказаться на каменистом месте (где немного было земли) и тогда принявшие его с радостью не будут иметь в себе корня (и скоро взошло, потому что земля была неглубока; когда же взошло солнце, увяло и, как не имело корня, засохло) и соблазнятся, когда настанет скорбь или гонения. Оно может попасть в терние и заботы века сего заглушат слово (Иное упало в терние, и терние выросло, и заглушило семя, и оно не дало плода). И все люди, увы, что ни день, отвергают бога по какой-нибудь из этих трех причин. Но, потому, также ежедневно, неробко и надо бросать зерно, чтобы пробиться к доброй земле, которая есть в каждом сердце. Хоть этот труд не из легких, но пусть он не пугает молодежь.

Получается, что это и есть притча не только об учителе, но и об ученике, который может проявлять себя по-разному, верить по-разному одному и тому же слову:

- «Посеянное при дороге означает тех, в которых сеется слово, но к которым, когда услышат, тотчас приходит сатана и похищает слово, посеянное в сердцах их», когда человек напрочь забывает услышанные слова, не успевая их воспринимать;

- «...посеянное на каменистом месте означает тех, которые, когда услышат слово, тотчас с радостью принимают его, но не имеют в себе корня и непостоянны; потом, когда настанет скорбь или гонение за слово, тотчас соблазняются», когда человек несерьезен, делает вид, что понимает, но очень легко отрекается от, казалось бы, им так рьяно и недавно воспринятого;

- «Посеянное в тернии означает слышавших слово, но в которых заботы века сего, обольщение богатством и другие пожелания, входя в них, заглушат слово, и оно бывает без плода», когда человек подавлен, занят всевозможными делами, мирской суетой;

- «...посеянное на доброй земле означает тех, которые слушают слово и принимают, и приносят плод...», когда в человеке согласуются и ум, и сердце.

Выводы. Видимо, глубинный сущностный смысл понятия «личность» кроется в нашей Вере. Вера и есть культура, образование и собственно сам народ и сейчас можно лишь утверждать о нашем становящемся отношении к понятию «личность».

Да, каждый человек представляет собой личность, но она (личность) может проявлять себя только в критических ситуациях жизненного выбора, ситуации готовности к поступку.

Вся история капитализации государства и общества строилась на изменении отношения людей к своему труду, а не только благодаря накоплению капитала в руках элиты по К.Марксу. Эта история учит, что иное отношение к труду должно было быть тогда понято людьми религиозно, а если философски – то, с точки зрения этики. Протестантизм возвел труд, исполнение своих профессиональных обязанностей как жизненное призвание, как путь к спасению. Служение богу теперь пошло путем честного достижения заработка, поднимая миллионы протестантов на достижение немислимых до тех пор целей материального благополучия и обогащения, возвышая их над собственными проблемами и страхами, преумножая славу господню.

Л.Н. Толстой был мнения: «меня давно уже поразило то удивительное, утвердившееся особенно в Западной Европе, мнение, что труд есть что-то вроде добродетели». С.Ю.Витте вспоминал атмосферу, характерную для русского образованного общества в 70-е годы XIX века, когда над всем довлел «дух известной ненависти к лицам, которые по своему положению или материальному достатку выдаются из ряда средних людей... это настроение царило во всем интеллигентном либеральном слое».

Подобное отношение сохраняется и в наши дни.

Литература:

1. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополненное. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с. – С. 330.

2. Словарь русского языка: В 4х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1985-1988. Т. 2. К-О. 1986. 736 стр. – С. 192.

3. Кондрашов, В.А. Новейший философский словарь / В.А. Кондрашов, Д.А. Чекалов, В.Н. Копорулина; под общ. ред. А.П. Ярещенко. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. - 672 с. – С. 449.

4. Евангелие от Марка 4: 26-29.

5. Равич-Щербо, И.В. Исследование природы индивидуальных различий методом близнецов / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 319 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Захарова Александра Ивановна

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

студентка 2 курса кафедры технологии Кучина Александра Владимировна

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

ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ К ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ДОЛГАН

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме приобщения детей к традиционной культуре долганского народа через средства и приемы технологического образования. Описывается практика работы Центра дополнительного образования для детей села Саскылах Анабарского (долганского-эвенкийского) улуса (района) Республики Саха (Якутия) по проблеме сохранения культуры малочисленных народов севера – долган.

Ключевые слова: традиционная культура, малочисленные народы Севера, национальный долганский костюм, технология. технологическое образование.

Annotation. This article is devoted to the problem of children's inclusion in the traditional culture of The People dolgan through the means and techniques of technological education. The practice of the Center for Additional Education for Children of the village of Saskilah of the Anabar, the Sakha Republic (Yakutia) to preserve the culture of the small peoples of the north, is described.

Keywords: circumpolar culture, small peoples of the North, national costume of the Dolgan people, technology, technological education.

Введение. Российская Федерация является одним из крупнейших многонациональных государств в мире, где проживают более 180 народов, каждый из которых обладает уникальными особенностями материальной и духовной культуры. 45 народов включены в перечень Единого реестра коренных малочисленных народов Российской Федерации. В Северных территориях или в районах с суровыми климатическими условиями, приравненных к Северу проживают 40 народов.

Особое место занимают «малочисленные (или малые)» народы Севера Сибири и Дальнего Востока. Считается, что культура малочисленных народов Севера - это часть живой общечеловеческой культуры мира.

Л.Н. Гумилев отмечал: «Культура народов Севера интересна и самобытна. Для меня бесспорно и то, что она относится, с точки зрения истории этногенеза, к числу реликтовых» [2].

Действительно, традиции каждого отдельно взятого народа имеет свою специфику, основанных на объективных факторах этногенеза и обуславливаются конкретными национально-региональными условиями. Коренные малочисленные народы Севера РФ, освоившие огромные территории, помимо развития традиционных отраслей хозяйства, создали уникальную культуру выживания человека в экстремальных природно-климатических условиях.

Историк, этнограф А.П. Окладников, обобщил взгляды этнографов на проблемы коренных народов России: культура народов Севера – это культура малочисленных народов, которая с точки зрения индустриального XX века может рассматриваться как культура, требующая только защиты перед лицом нашей электронно-машинной цивилизации.

В материалах научно-практической конференции на тему «Коренные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока в условиях модернизации общества» (по итогам Международного десятилетия коренных народов мира, объявленного ООН) отмечено, что «продолжающее и транспортное освоение Севера привело к разрушению во многих районах среды обитания, традиционных отраслей хозяйства, веками сформировавшейся этнической культуры и даже сокращению численности коренных малочисленных народов Севера» [7].

Традиционную культуру малочисленных народов Севера определяет единство человека и природы как высшей гуманистической ценности. Она имеет высокий педагогический потенциал для разрешения проблем, возникающих при приобщении подрастающего поколения к традиционной культуре малочисленных народов Севера. Это практика особенно важна сегодня, когда большинство из них находится перед вызовом исторической судьбы: быть или не быть.

Понимание сущности традиционной культуры зависит от многих критериев, и поэтому точное однозначное определение дать не представляется. Анализ подходов к определению сущности понятия, созвучное с нашим представлением дает определение, что под традиционной культурой понимается способ бытия общества, в котором трансляция ценностно-смысловых структур преобладает над передачей культурных технологий.

Непреодолимая ценность традиционной культуры долган складывалась веками и тысячелетиями, как источник выживания в суровых условиях Севера Якутии. Исследованию этногенеза и культуры долган как представителей коренных малочисленных народов Севера посвящены труды А.А. Попова, Б.О. Долгих, И.С. Гурвича и др.

Теоретические основы исследования по изучению национальной культуры народов Севера раскрыты в трудах педагогов В.Ф. Афанасьева, У.А. Винокуровой, Г.Н. Волкова, И.С. Портнягина и др., традиционной культуры долган отражены в обстоятельных исследованиях А.И. Савинова, одежды долган как символов культурных текстов традиционной культуры рассмотрены в работах З.И. Ивановой-Унаровой.

Проектирование педагогического процесса основано на концептуальных положениях исследователей Ю.Б. Борева, Ю.М. Лотмана, М.Н. Мерцаловой, которые, информацию народного костюма, содержащей в себе разнообразные художественные образы в символике формы, силуэта, фактуры, цвета, орнаментики позволяют относить к уникальному тексту культуры.

Отметим, что проблема приобщения детей к традиционной культуре учащихся в процессе изготовления одежды с использованием элементов национального костюма не получила достаточного развития в педагогической науке. Имеющееся противоречие между потребностью образовательной деятельности по приобщению детей к традиционной долганской культуре, с одной стороны, и недостаточностью педагогических условий - учебного материала, методического обеспечения, дидактических средств - данного процесса, с другой, обусловило проблему, обозначенную в статье актуальной.

Изложение основного материала статьи. Министерством образования и науки Республики Саха (Якутия) продолжается работа по апробации Концепции «Система общинного образования кочующих народов Севера Республики Саха (Якутия)» в школах мест компактного проживания коренных малочисленных народов Севера. В рамках этого проекта проводится работа по разработке содержательной части учебно-воспитательного процесса, организационно-педагогических условий образовательной деятельности для обучения детей коренных малочисленных народов Севера, занимающихся кочевым оленеводством, охотой на диких животных, промыслом пушнины, уделяется внимание подготовке педагогических работников (тьюторов).

Анабарский (долгано-эвенкийский) улус расположен на крайнем северо-западе Республики Саха (Якутия). Уникальность Анабарского улуса в том, что он является единственным местом компактного проживания долган в республике.

Долганы за короткий исторический период выработали свою самобытную традиционную культуру. Наиболее ярко эта самобытная культура долган заметна в одежде, в технологиях изготовления каждой её детали и отделки, которые отражают уровень и характер культуры в целом. Процесс создания традиционной одежды долган наравне с другими элементами материальной культуры является одним из важных источников приобщения к культуре этноса. Именно поэтому, изучение детьми национальной одежды долганского народа в разных аспектах, обучение их технологическим процессам изготовления национального костюма на занятиях по технологии в условиях образовательной организации является эффективным средством для процесса приобщения подрастающего поколения традиционной культуре долган.

Проблема возникла в связи с тем, что для малых народов, к которым относятся долганы, остро встал вопрос о сохранении этнической идентичности в условиях модернизации и глобализации на современном этапе развития социума. Эти процессы охватили все области жизни общества: политику, экономику, идеологию, технологию и культуру. Также исследователи отмечают, «что для малочисленных народов Севера характерно отрицание своей этничности и этнокультурных ценностей. Обычно это связано с осознанием низкого статуса своей этнической группы, с признанием её неравноценности по сравнению с другими группами. Следствием является избегание демонстрации свой этничности, а иногда и отрицание всякой этничности вообще. Данная картина усугубляется культурными процессами глобализации» [7]. Этот необратимый процесс может привести к исчезновению традиционной культуры малочисленных народов Севера, долган в частности, сложившейся веками. Поэтому важнейшую роль в разрешении проблем образования по сохранению самобытной культуры малочисленных народов Севера играет приобщение детей к традиционной культуре.

В преодолении имеющейся трудности между включением в содержание образования вопросов, касающихся приобщения обучающихся к традиционной культуре и механизмом его реализации на практике особое значение, приобретает образовательная область «Технология». Присущие ей средства и приемы позволяют обеспечить педагогические условия, механизмы реализации образовательных программ, позволяющих обучающимся усвоить уникальную самобытную культуру своего народа.

Нами рассмотрен опыт работы Центра дополнительного образования для детей в селе Саскылах Анабарского национального (долгано-эвенкийского) улуса Республики Саха (Якутия), где апробирована программа по приобщению детей к самобытной национальной культуре долганского народа. Уникальная авторская программа учителя технологии А.Сивцевой, носителя культуры долганского народа, реализуется в условиях детской студии моды «Боскуойкаан» («Прекрасное»). Программа студии «Боскуойкаан» раскрывает возможности средств и приемов технологического образования через развивающие функции декоративно-прикладного искусства коренных малочисленных народов севера Якутии, как целостного культурно-исторического и социально-педагогического феномена. Эти функции в их интегрированном виде ориентированы на обеспечение личностного развития детей, знающих и принимающих национальные традиции своего народа, формирующих духовные способности через признание своей этнической индивидуальности.

Для проверки и обоснования, выдвинутых нами теоретических положений и реализации гипотезы был использован педагогический эксперимент по проверке педагогических условий, средств и приемов технологического образования по приобщению детей к традиционной культуре долганского народа в процессе реализации авторской программы на базе Центра дополнительного образования детей с.Саскылах Анабарского улуса Республики Саха (Якутия). Разработанная программа предусматривает изучение таких тем, которые апеллируют к ценностно-смысловым аспектам традиционной культуры долган.

Также изучается этническая история долган, быт и фольклор долганского народа, традиционная одежда долган, создание глиняных кукол в традиционной долганской одежде, художественная обработка материалов (глины, меха, ровдуги и пр.), вышивание, создание эскизов костюмов, рисование орнамента и пр. Процесс становления долган как отдельного этноса оставил свои отпечатки во всех проявлениях их жизнедеятельности, в том числе, в одежде. Особенность программы заключается, что её содержание осваивается в процессе творческой деятельности по изготовлению традиционного национального костюма. Через информацию, заложенную в форме, силуэте, фактуре, цвете, орнаментике дети раскрывают культурный текст, заложенный в традиционной одежде долган. Так, в процессе творческой деятельности дети приобщаются к традиционной культуре долганского народа. Ведь именно в национальном костюме этноса аккумулированы традиции и обычаи народа, его отношения к миру и аксиологические установки. Исследователями традиционной одежды долган признается отличительная её особенность – эклектичность, так как её покрой и декор содержит элементы, характерные для якутов, эвенков, эвенов и самодийских народов, и русских крестьян. Технология изготовления одежды долган из меха и ровдуги была сопряжена с изнурительным трудом, требующим времени и терпения, усердия и мастерства, которому учились с детства. Одежда вышивалась орнаментом присущим только долганам, который таит в себе определенную информацию, представляющую собой рассказ о жизни племени, сказку, песню народа. Все это дети, занимаясь в студии, пропускают эмоционально через себя, через свои руки, осмысленно радуясь тому моменту, что они часть долганского народа, который имеет не только красивую национальную одежду, но и свою самобытную традиционную культуру. Так происходит осознание детьми, которые занимаются по авторской образовательной программе в студии «Боскуойкаан», своей этнической индивидуальности, гордosta за свой край, народ, а значит происходит процесс приобщения их традиционной долганской культуре.

Программа студии «Боскуойкаан» содержит направления деятельности: технологическая, декоративно-прикладная, изобразительное искусство, театральная. Каждое направление преследует свои цели по развитию детей через приобщение к традиционной долганской культуре. При организации творческой деятельности обучающихся немаловажным условием являются: созданная педагогом благоприятная эмоциональная среда, стимулирование и поощрение любознательности, инициативности.

Проведенная опытно-экспериментальная работа выявила положительную динамику в количественном и качественном изменении критериев, определяющих уровень приобщенности детей, занимающихся по авторской программе в условиях студии «Боскуойкаан» Центра дополнительного образования детей с. Саскылах Анабарского (эвено-долганского) улуса, к традиционной культуре долган.

Результаты анкеты показывают, что у детей появился интерес к национальной одежде долганского народа, появилось устойчивое желание узнать историю народа, усвоить его культуру. Также выявлено, что интересы учащихся к тому или иному виду народного искусства исходят из семейных традиций и их приоритетов. Увеличилось количество детей, желающих заниматься национальным видом шитья и вышивки.

Выводы. В сфере образования Республики Саха (Якутия) активизируются поиск путей обновления содержания образования в национальных школах малочисленных народов Севера.

Продолжается экспериментальная работа по построению новых моделей национальных школ, объединенных общей идеей сохранения и развития родных языков, приобщения школьников к традиционной культуре малочисленных народов Севера.

В условиях расширяющихся процессов модернизации и глобализации сохранить традиционную культуру малочисленных народов Севера, а значит их этническую идентичность сложная проблема. Простых и универсальных решений в этом вопросе сложно найти, их почти нет.

Для сохранения долган как этноса и его традиционной культуры возникает необходимость активного использования средств и приемов технологического образования в образовательных организациях, используя местные традиции и углубляя гуманистические основы существования человека.

Опыт работы студии «Боскуойкаан» Центра дополнительного образования с. Саскылах Анабарского (долгано-эвенкийского) улуса Республики Саха (Якутия), где через изучение и изготовление традиционной одежды долганского народа достигается воспитание нравственных и других качеств личности обучающегося, формирование его интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой и других сфер через приобщение к гуманистическим ценностям и традиционной культуре долганского народа.

Всегда опора на традицию, традиционную культуру, народные художественные ремесла в процессе приобщения детей к традиционной культуре рассматривается как фактор самосохранения, самоутверждения, саморазвития народа в самых различных сферах духовного или материального быта.

Авторская программа учителя технологии А. Сивцевой по приобщению детей к традиционной культуре долганского народа способствует в воспитании российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, осознанию своей этнической принадлежности, знанию истории, сохранению языка и культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества, усвоению гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества.

Литература:

1. Афанасьева В.Ф. этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока. Якутск, 1979. – с. 184.
2. Гумилев Л.Н., Окладников А.П. Феномен культуры малых народов Севера Л.Н. Гумилев, А.П. Окладников // Декоративное искусство. - 1982. - N 8. - С. 23-28.
3. Гурвич И.С. Северные якуты и долганы // Этническая история народов Севера. – М., 1982.
4. Долгих Б.О. Происхождение долган // Сибирский этнографический сборник т. 5. – М., 1963.
5. Ефремов П.Е. Фольклор долган. – Новосибирск: Изд-во Ин-та археологии и этнографии СО РАН, 2000. – 448 с.
6. Иванова-Унарова З.И. Декоративно-прикладное искусство народов Северо-Востока Сибири. – Уч. Пособие. Изд-во ЯГУ, Якутск, 2005, - 195 с.
7. Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего востока Российской Федерации в условиях модернизации общества: Материалы научно-практической конференции, посвященной Международному десятилетию коренных народов мира. (г.Якутск, 15 декабря 2004 г.). – Новосибирск: Наука, 2005. – 296 с.
8. Неустроев Н.Д. Этнопсихологические особенности воспитания и обучения детей народов Севера // Воспитание и образование детей народов Севера. – 1997. – с. 72.
9. Павлова Л.В., Степанец И.Ю. Процесс изучения народного костюма как культурно-художественного текста студентами художественной специальности // Альманах современной науки и образования. 2011. № 8 (51). С. 125-127. www.gramota.net/materials/1/2011/8/42.html
10. Саввинов А.И. Проблемы этнокультурной идентификации долган. – Н-ск: Наука, 2005.

Педагогика

УДК: 378

старший преподаватель Игнатъева Екатерина Владимировна

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

преподаватель Базарнова Надежда Дмитриевна

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

студентка 3 курса Лабазова Анастасия Васильевна

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

ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕНТОРИНГ: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. Исследование посвящено феномену наставничества. В статье рассмотрены основные качества, которыми должен обладать потенциальный наставник и ключевые роли, которые ему придется выполнять. В работе говорится о том, что наставляемые также должны обладать определенными характеристиками и выполнять конкретные функции в процессе работы с наставником. Таким образом, наставничество рассматривается как двусторонний процесс, оба участника которого несут ответственность за результат совместной работы.

Ключевые слова: наставник, наставляемый, ментор, молодой педагог, начинающий учитель, протеже, процесс наставничества, эффективное наставничество, эффективный менторинг.

Annotation. The study focuses on the phenomenon of mentoring. The paper discusses the basic qualities that a potential mentor should have and the key roles that he will have to fulfill. It is mentioned in the article that mentees should also have certain characteristics and perform specific functions in the process of working with a mentor. Thus, mentoring is seen as a two-way process, both participants of which are responsible for the result of collaboration.

Keywords: mentor, mentee, protégé, novice teacher, mentoring, effective mentoring.

Введение. В настоящее время в сфере образования существует недостаток квалифицированных и мотивированных педагогов. Директора школ сталкиваются с проблемой «текучки» кадров. Некоторые выпускники педагогических ВУЗов рассматривают работу в школе как профессиональный старт, где они набираются опыта, и уходят в другие сферы деятельности; другие не справляются с эмоциональной нагрузкой, связанной с высоким уровнем ответственности и выбирают профессию, не требующую полной

отдачи. Многие молодые педагоги, даже оставаясь работать в школах, не могут вести успешную образовательную деятельность в силу своей неопытности.

Решением данной проблемы является наставничество, которое способствует профессиональному становлению молодого учителя, формированию у него мотивации к саморазвитию, самосовершенствованию, а значит, к самореализации в профессии. Подготовка начинающего педагога к сложной полифункциональной деятельности – это целостный, длительный и непрерывный процесс, который должен быть ориентирован не только на развитие его профессиональных компетенций, но и на формирование личностных качеств, необходимых для носителя культурных и моральных ценностей.

Изложение основного материала статьи. Сущность явления наставничества крайне неоднообразна. Поэтому педагогу-наставнику недостаточно просто быть хорошим специалистом, профессионалом в своей области или иметь внушительный стаж работы. В ходе осуществления наставнической деятельности педагогу необходимо сочетать несколько разных ролей, которые могут требовать от него владения абсолютно разным набором знаний, умений и навыков. М.С. Балагурова [3] проводит анализ научных источников и выделяет четыре основные роли, которые присущи наставнику в работе с подопечными.

«Проводник». Эта роль реализуется через помощь наставляемому в адаптации к конкретному образовательному пространству, к условиям труда в конкретной образовательной организации. В рамках данной роли наставнику также необходимо объяснить новичку иерархическое устройство трудового коллектива и обозначить место молодого педагога в этом коллективе. Помощь в оформлении документации, связанной с образовательным процессом, тоже можно отнести к функциям «проводника».

«Защитник интересов». В рамках данной роли наставник должен помогать своему подопечному преодолевать кризисные ситуации, разрешать конфликты, возникающие в ходе образовательного процесса. Создание партнерских отношений тоже можно отнести к задачам наставника. Через партнерство наставник может донести до молодого педагога идеи о значимости и важности работы учителя.

«Кумир». Эта роль наставника затрагивает эмоционально-волевую сферу личности наставляемого. Принцип данной роли заключается в том, что наставник должен быть идеалом, к которому хочется стремиться. Его профессиональные и личностные успехи должны быть ориентиром и стимулом для начинающего педагога. Стиль работы, манера общения наставника – всё это должно вызывать у подопечного желание достичь такого же высокого уровня профессионального мастерства.

«Консультант». Реализация функции консультанта в наставнической деятельности обеспечивает молодого учителя своевременной поддержкой, помощью как психологической, так и профессиональной. А это значит, что наставнику необходимо не только быть высококлассным специалистом, но и обладать высоким уровнем эмпатии для того, чтобы вовремя направить своего подопечного в нужное эмоциональное русло.

Делая вывод из вышеизложенного, можно сказать, что личность наставника играет очень важную роль в процессе профессионального становления молодого учителя. Наставником может стать только человек искренне преданный своему делу, готовый делиться опытом, приходить на помощь и мотивировать своего подопечного на развитие.

В трудах зарубежных ученых рассматриваются профессионально-личностные качества потенциального наставника. В исследовании Дж. Роули [2] «The Good Mentor» выделены следующие характеристики:

- 1) хороший наставник предан своему делу, что подразумевает полное погружение в работу с наставляемым;
- 2) хороший наставник принимает начинающего учителя, а значит, действует исключительно в его интересах, не осуждает и критикует, а консультирует и направляет;
- 3) хороший наставник имеет квалификацию для оказания методической поддержки;
- 4) хороший наставник полезен в различных ситуациях межличностного взаимодействия, что проявляется в умении найти общий язык с любым подопечным;
- 5) хороший наставник постоянно чему-то учится;
- 6) хороший наставник вселяет надежду и оптимизм в подопечного, чтобы тот мог максимально реализовать свой потенциал и достичь высот в профессии.

По мнению Дж. Роули [2] перечисленные личностные качества педагога должны быть основой критериальной базы в процессе отбора наставников для участия в программах адаптации молодых учителей. Но обладание данными характеристиками не гарантирует однозначного успеха работы наставнической пары. Для достижения положительных результатов наставнику необходимо пройти обучение по специальной программе подготовки наставников.

В научной статье «Наставничество на рабочем месте: изучение рабочих условий» («Mentoring in the workplace: a case study of the academic setting») [1] исследователи говорят о том, что не только наставник должен обладать определенными качествами и выполнять ряд обозначенных задач, но и наставляемому необходимо знать свои функции и развивать требующиеся качества.

Итак, выделены следующие качества успешного наставника:

1. истинный интерес к своему делу;
2. понимание нужд окружающих и готовность помочь в развитии;
3. превосходно развитые навыки слушания;
4. исполнительность и ответственность;
5. умение соблюдать конфиденциальность;
6. развитие на высоком уровне навыки сопровождения профессиональной деятельности и рефлексии.

Перечисленные качества необходимы наставнику для реализации следующих функций:

1. помочь молодому педагогу войти в коллектив и адаптироваться к условиям профессиональной деятельности;
2. помогать наставляемому преодолевать трудности и проблемные ситуации;
3. работать с новичком над развитием и укреплением его уверенности в себе;
4. обеспечивать взаимно открытую коммуникацию с протеже;
5. помогать своему подопечному формировать собственное творческое мышление;
6. обеспечивать конфиденциальность информации, обсуждаемой на менторских встречах.

Данные функции требуют от наставника владения определенными навыками и обладания конкретными профессионально-личностными качествами. Таким образом, наставником может стать только человек, имеющий данный набор качеств.

Наставничество – процесс двусторонний, поэтому не стоит забывать о том, что наставляемый тоже должен быть готов к совместной деятельности с наставником и приобретению опыта с посторонней помощью.

В списке качеств, необходимых для наставляемого, можно отметить следующие:

1. заинтересованность в личностном и профессиональном развитии;
2. вовлеченность в процесс обучения и приобретения новых знаний, умений и навыков;
3. адекватное восприятие честной, конструктивной критики;
4. готовность рисковать, если того требует процесс обучения;
5. способность формировать собственное мнение.

Далее следует отметить основные черты поведения и аспекты деятельности наставляемого в работе с наставником. Молодой педагог должен уметь и быть готов:

1. формулировать собственные измеримые, достигаемые, реалистичные цели и обозначать временные рамки их достижения;
2. открыто и честно вести диалог с наставником;
3. брать ответственность за получение ожидаемого результата;
4. с максимальной пользой проводить время на встречах с ментором;
5. учитывать нужды и ожидания наставника;
6. быть надёжным и обеспечивать конфиденциальность.

Таким образом, на основе анализа функций и качеств успешного наставника и наставляемого можно сделать вывод о том, что они взаимодополняемы. Например, обеспечение конфиденциальности встреч – это задача обоих участников отношений, также как и умение вести честный и открытый диалог, в котором необходимо делиться собственными суждениями и конструктивной критикой. Представленное исследование наиболее ярко иллюстрирует двусторонний характер наставнических отношений и тот факт, что не только наставник должен обладать высоким уровнем профессиональных компетенций, внушительным опытом работы, регалиями, но и наставляемый должен быть готов к работе в паре с наставником и критично относиться к собственной деятельности.

Тип отношений в наставнической паре может зависеть от уровня сформированности профессиональных компетенций и способов действий наставника и наставляемого. Но в целом эти отношения должны преследовать единую цель: способствовать профессиональному и личностному развитию молодого педагога.

Несмотря на четко сформулированную цель и распределение ролей, на сегодняшний день не существует единой формулы успешного менторинга. Стили общения и формы работы зависят от индивидуальных особенностей участников конкретных отношений. Каждый подопечный требует определенного количества внимания, разного рода советов и поощрений. То, что для одного студента может быть комфортным, другому может показаться неприемлемым. Поэтому наставник должен быть гибким в общении с подопечными.

Часто подопечные не могут корректно сформулировать запрос к наставнику. Поэтому грамотный специалист, сначала хорошо изучает личность молодого учителя, его особенности, чтобы предугадать и снять потенциальные трудности. Но, несмотря на это, эффективный менторинг не всегда требует больших временных затрат. Опытный педагог может помочь своему подопечному за считанные минуты, задав правильный вопрос или сформулировав своевременный и четкий совет. Таким образом, следует перечислить некоторые аспекты эффективного менторинга.

Активное слушание. Хороший наставник – хороший слушатель, он слышит то, что подопечный реально хочет ему сообщить, без собственных интерпретаций и суждений. Наставнику необходимо обращать внимание на подтекст и полутона в словах протезе, а также мимику и жесты. Также к приемам активного слушания относится повторение сути заданного вопроса с целью определить, правильно ли понял собеседник. Через активное слушание транслируется идея понимания и участия в решении проблем новоиспеченного учителя, что в свою очередь способствует налаживанию коммуникации и увеличению эффективности наставничества.

Поддержание контакта. Количество внимания, которое уделяет наставник своим подопечным, может широко варьироваться в зависимости от психологических особенностей, уровня подготовки и профессиональных компетенций молодого учителя. Одному может быть достаточно коротких встреч для получения совета по текущим вопросам. Другие же могут нуждаться в регулярных консультациях, на которых они смогут разобрать и вместе с наставником найти способы преодоления возникающих трудностей. Такие протезе могут занимать большую часть консультативного времени наставника, даже, если их меньшинство. Но ментору важно держать во внимании деятельность всех своих подопечных и быть готовым предугадать и вовремя решить возникающие проблемы, пока они не стали серьезными. Необходимо помнить, что в помощи нуждаются не только те, кто о ней просит. Даже те педагоги, которые хорошо справляются со своими профессиональными задачами, часто нуждаются в серьезной поддержке и совете.

Мультидисциплинарный подход. Очевидно, что один человек не может иметь глубокие знания во всех сферах деятельности. Наставнику важно донести до своего подопечного идею о том, что, несмотря на его высокую квалификацию и внушительный опыт работы, он тоже может нуждаться в совете или взгляде со стороны. Таким образом, не стоит стыдиться консультации с другими коллегами. Возможно, они смогут внести свой вклад в решение возникшей проблемы и открыть новый взгляд на сложившуюся ситуацию. Более того, можно организовывать консультации в формате «мозгового штурма» с коллегами других специальностей, что позволит расширить кругозор и пополнить багаж инструментов и методов работы.

Создание профессионального сообщества. Наставник может стать посредником в формировании профессионального сообщества учителей. Подопечные одного и того же ментора имеют возможность посещать занятия друг друга, в группе обсуждать успехи и планировать дальнейшую деятельность. С помощью такой работы можно построить сплоченный и ответственный рабочий коллектив, который будет способствовать закреплению и удержанию молодых педагогов в профессии.

Профессиональная этика наставника занимает отдельную позицию в структуре наставнических отношений. Наставнику мало самому следовать этическим нормам, ему важно также корректировать деятельность своих подопечных в рамках этих норм. Именно он должен ввести новичка в корпоративную

культуру, привить ему понимание иерархических отношений в коллективе и научить справляться с конфликтами интересов.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, можно выделить двусторонний характер наставнических отношений, как основу характеристику данного типа отношений. И наставник и наставляемый должны быть готовы к осуществлению этой деятельности и нести ответственность за её успех. Для того, чтобы процесс адаптации молодого педагога был наиболее успешным, необходимо реализовать программы подготовки наставников, критериальной базой отбора которых могли бы быть основные характеристики наставников, выделяемые многими исследователями.

Литература:

1. Plevbare Femi M Mentoring in the Workplace: a Case Study of the Academic Setting // Mentoring: A Key Issue in Human Resource Management pp. 197-206
2. Rowley D. The Good Mentor // Supporting New Teachers Vol. 56 №6, 1999.
3. Балагурова М.С. Наставничество как условие профессионального становления начинающих педагогов [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). — Казань: Бук, 2017. — С. 38-40. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/271/12933/> (дата обращения: 25.10.2019).
4. Игнатъева Е.В., Базарнова Н.Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? / Вестник Мининского университета // 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 1.
5. Игнатъева Е.В., Базарнова Н.Д., Лабазова А.В. Трансформация профессионально-личностных качеств наставника в истории отечественной школы // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63-1. С. 29-32
6. Игнатъева Е.В., Рябкова Ю.В. Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля // Менторинг и наставничество: сравнительный анализ понятийного поля // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62-3. С. 102-104.
7. Игнатъева Е.В., Синева Е.Д. Учитель иностранного языка как эффективный наставник молодого педагога // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2019. С. 167-169.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии
и методики преподавания математики Исаева Марьям Абдрахмановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)**

ВНЕДРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность интерактивности в обучении студентов. Сделан вывод о том, что формирование ключевых компетенций зависит от активности и мотивированности самого обучающегося. Поэтому одной из главных задач является внедрение и применение в образовательном процессе интерактивных занятий, которые в общей сложности дают шанс обучающимся самостоятельно приобретать знания и формировать навыки. Использование интерактивной модели обучения предполагает имитацию жизненных ситуаций, совместное решение проблем, делегирование ролей. Доминирование какой-либо идеи или какого-либо участника учебного процесса исключается.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивное занятие, студент, образовательный процесс, ФГОС.

Annotation. The article considers the essence of interactivity in student learning. It is concluded that the formation of key competencies depends on the activity and motivation of the student himself. Therefore, one of the main tasks is the introduction and application of interactive classes in the educational process, which in total give students a chance to independently acquire knowledge and develop skills. Using an interactive learning model involves simulating life situations, joint problem solving, and role delegation. The dominance of any idea or any participant in the educational process is excluded.

Keywords: interactivity, interactive lesson, student, educational process, Federal State Educational Standard.

Введение. Современный образовательный процесс строится на использовании различных форм и методов обучения, включая самые современные, к которым можно отнести информационные и интерактивные технологии.

В условиях многообразия форм и методов обучения современный педагог должен уметь рационально строить образовательный процесс. Профессиональное образование носит практико-ориентированный характер и должно соответствовать современным стандартам качества. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования нового поколения определяют в качестве критериев высокую практическую ориентированность процесса обучения. Ряд требований к выпускникам педагогического направления подготовки, отраженных во ФГОС и необходимых для осуществления деятельности в профессиональных областях, связаны с реализацией проектов, формализацией и трансляцией технологических решений с помощью современных компьютерных средств. Формирование ряда подобных умений и качеств выпускников осуществляется в процессе использования электронных образовательных ресурсов, отражающих технологические процессы профессиональной области.

Изложение основного материала статьи. Не случайно, государственные образовательные стандарты высшего образования предусматривают широкое применение в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Так, согласно требованиям, к условиям реализации программы подготовки специалистов образовательная организация обязана предусматривать, в целях реализации компетентного подхода, применение в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий [6].

При условиях реализации новых форм и методов обучения возможно соответствовать новым требованиям. Обучение обязано перейти к современной, модернистской модели, носящей инновационный характер, в условиях развития современного рынка образовательных услуг, а также требований, связанных с развитием информационных технологий. При таких условиях, наиболее благоприятным будет применение интерактивных и активных методов обучения, которые направлены на развитие, формирование и совершенствование профессиональных компетенций, а также умений самостоятельно решать студентами поставленные задачи.

Термин «интерактивная педагогика» относительно новый: его ввел в 1975 немецкий исследователь Ганс Фриц. Интерактивность при этом в обучении можно объяснить, как взаимодействие учеников, пребывания в режиме беседы, диалога, совместного действия [9]. Разработка элементов интерактивного обучения можно найти в трудах В. Сухомлинского, в творчестве учителей - новаторов 70-80-х гг. (В. Шаталов, Е. Ильин, С. Лысенкова, Ш. Амонашвили и др.), теории развивающего обучения [11].

Сущность интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс осуществляется именно путем постоянного, активного взаимодействия всех участников учебного процесса. Такое сообучение, взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), где и студент, и преподаватель являются равноправными, равнозначными субъектами обучения, каждый из них четко понимает и осознает, что он делает, рефлексировать по поводу того, что он знает, что умеет и как осуществляет и реализует свое действие.

В этих обстоятельствах преподаватель в интерактивном обучении выступает организатором процесса обучения, консультантом, который никогда не «запирает» учебный процесс на себе, а главными в процессе обучения выступают связи между обучающимися, их взаимодействие и сотрудничество. Результаты обучения достигаются взаимными усилиями участников процесса обучения, которые берут на себя ответственность за результаты обучения, в конце способствует существенному повышению эффективности и уровня знаний учащихся [10].

Характеристики интерактивных форм проведения занятий:

- студенты занимаются не просто прослушиванием информации;
- меньше внимания уделяется передаче информации, а большая часть времени уходит на формирование навыков обучающихся и развитию идей;
- формирование у обучающихся навыков мышления «высшего порядка» (анализ, обобщение, оценка);
- оказывают всестороннее воздействие на обучающихся;
- все обучающиеся участвуют в деятельности (например, решение кейсов, обсуждение, передача опыта);
- больше внимания уделяется развитию у обучающихся собственных взглядов, ценностей и приобретения опыта;
- активизация деятельности обучающихся;
- благоприятствует успешному усвоению учебного материала;
- осуществляют обратную связь.

Отметим, что одним из главных условий интерактивного обучения является поддержка и активное участие в образовательном процессе самого преподавателя. Он должен сам участвовать в интерактиве, например, в «мозговом штурме», дискуссии и т.п., чтобы понять, как действует интерактив внутри самого процесса активного познания.

Суть интерактивного занятия («inter» - взаимный, «act» - действовать) состоит в активном взаимодействии всех участников образовательного процесса, происходящего в режиме непрерывного диалога и обмена опытом и информацией. Важное отличие интерактивных форм и методов обучения от активных заключается в том, что они нацелены на всеобщее взаимодействие обучающихся не только с друг с другом, но и преподавателем, а также на преобладание деятельности обучающихся в процессе обучения.

«Интерактивное обучение» - это практический подход, который состоит в совместной деятельности преподавателя и обучающихся: все взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия соучеников и своё собственное поведение [4]. Интерактивное обучение помогает студентам стать более заинтересованными, запомнить больше материала, улучшить навыки решения проблем и навыки критического мышления.

Субъектами образовательного процесса в интерактивном обучении являются обучающиеся, они выступают в качестве автономного элемента обучающей системы. Существует еще одна особенность интерактивного процесса обучения, ей характерна высокая степень коммуникации, развитие и формирование диалогического общения, которое ведет к взаимодействию и взаимопониманию.

За счет диалогового общения обучающиеся формируют компетенции, связанные с умением критически мыслить, способностью решать сложные многоуровневые проблемы на основе исследования и анализа информации и обстоятельств, умением анализировать и сопоставлять альтернативные мнения, а также способностью участвовать в дискуссиях, при этом взаимодействуя с другими участниками образовательного процесса. Такая существенная активность студентов является эффективной и нацеленной на достижение цели, которая реализуется с наивысшей мотивацией обучающихся при минимальном контроле со стороны преподавателя. Результатом этой активности является процесс стремления познания, общения, проявления своих знаний, умений и навыков.

В связи с этим в интерактивных методах важны такие элементы, как [8]:

- формирование неотъемлемых компетенций;
- вклад всех обучающихся, которые являются субъектами приобретения компетенций посредством своей деятельности и общения с другими субъектами образовательного процесса;
- применение процессов групповой динамики;
- выявление творческих возможностей, обучающихся;
- применение средств вербального и невербального общения (жесты, манера речи, мимика, поведение);
- диалоговое взаимодействие в системах «преподаватель-обучающийся» и «обучающийся-обучающийся»;
- применение принципов педагогики сотрудничества для организации работы в малых группах и в парах;
- организация обучения на основе активной игровой (ролевой) и обучающей деятельности;

– самооценка участниками педагогического процесса своей деятельности и взаимодействия.

На наш взгляд, неотъемлемой частью интерактивного обучения является право каждого студента высказать своё мнение, сделать рефлексию, отзыв, критику о том, что происходило на занятии. Обучающиеся, работая дружным составом, учатся коллективной деятельности, получать и оказывать помощь, делиться ответственностью за работу, которая оценивается ими самостоятельно и коллективом. Преподаватель выполняет роль консультанта, которая требует усилий на подготовительном этапе, но в фазе реализации даёт возможность наблюдать за обучающимися и стать их партнёром.

Процесс обучения, основанный на применении интерактивных методов, организуется с оценкой включенности в процесс познания всех участников образовательного процесса без исключения. Если каждый способен внести свой личный вклад, а в процессе работы идет обмен идеями, знаниями, опытом, способами деятельности, то возникает эффективная совместная деятельность. Для этого необходимо организовать парную, групповую или индивидуальную работу, применяя различные интерактивные методы обучения, такие, как кейс-метод, мозговой штурм, ролевые игры и т.д. Интерактивное обучение основано на принципах активности обучаемых, взаимодействия, опоре на групповой и личный опыт, обязательной обратной связи.

Проанализировав литературу по проблеме исследования, мы выделили и адаптировали *следующие основные правила организации интерактивного занятия.*

Правило первое. Легче учиться вместе. Необходимо предоставить возможность вовлечения всех обучающихся в образовательную деятельность, для этого нужно применять технологии и методы, позволяющие сделать это.

Правило второе. Материал легче усваивать небольшими порциями. Не все участники образовательного процесса психологически готовы усваивать материал непрерывно, поэтому необходимо делать разминки, отступления, поощрять за активную работу, дать всем возможность для самореализации.

Правило третье. Оптимальное количество участников интерактивного занятия - до 25 человек. В интерактиве не должно быть задействовано очень много человек, иначе теряется возможность осуществления обратной связи, возможность объективной оценки и контроля, а также активного взаимодействия.

Правило четвертое. Образовательная среда должна быть подготовлена для активного взаимодействия обучающихся, например, подготовлены флипчарты и стикеры для постерной сессии.

Правило пятое. Точное соблюдение регламента занятия. Все участники должны знать отведенное время на определенные виды деятельности и успевать укладываться в регламент. За счет этого формируется умение рассчитывать время, проявлять терпимость, уважать деятельность и время других людей.

Правило шестое. Необходимо внимательно относиться к делению обучающихся на группы, можно собрать неравноценные группы, где у участников не будет возможности приобрести новые знания и опыт.

Отметим общие условия организации интерактивного занятия:

- поощрение доверительных отношений между обучающим и обучающимися;
- развитие взаимности и сотрудничества среди обучающихся;
- установление регламента;
- демократический стиль;
- уважение чужого мнения, таланта и способов обучения;
- включение в деятельность личного опыта обучающихся, различных примеров, образов и фактов;
- применение разнообразных форм и методов получения информации, чередовать их в процессе занятия;
- предоставить обучающимся проявление различных видов деятельности, организовать их мобильность;
- повышение мотивации обучающихся.

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что интерактивные занятия обеспечивают прочность знаний, высокую мотивацию, фантазию и творчество, активную жизненную позицию, командный дух, коммуникабельность, ценность индивидуальности, акцент на деятельность, взаимоуважение, свободу самовыражения и демократичность. Поэтому, при планировании интерактивного занятия, деятельность преподавателя должна вестись в следующих двух направлениях.

Первый из них предусматривает ряд действий для эффективного обучения, и в частности:

- предоставить возможность обучающимся для предварительной подготовки к занятию, дать задание для самостоятельной работы, прочитать и проанализировать сопутствующую информацию, дать подготовительные задачи;
- подбирать интерактивные методы в соответствии с темой занятия и формированием необходимых компетенций;
- проговаривать установленный регламент на выполнение задания с обучающимися заранее, чтобы дать им возможность вникнуть в содержание задачи, продумать все возможные варианты решения;
- правильно комбинировать интерактивные методы, применять один два взаимодополняющих метода;
- рефлексия интерактивного занятия должна быть проведена с глубоким анализом, необходимо акцентировать внимание на важных достижениях обучающихся, на важных моментах темы, и дать возможность прогноза будущей темы;
- проводить контроль знаний в конце занятия, быстрый опрос, самостоятельная работа, домашняя работа.

Второе же направление деятельности преподавателя определяет планирование контроля обучения, то есть:

- основательно продумать и изучить основной, дополнительный и контрольно-измерительный материал, документы, примеры и задания;
- планирование и разработка занятия: выбор форм и методов обучения, распределение времени, подготовка вопросов и возможных ответов, определение ролей участников, разработать или выбрать критерии оценки эффективности занятия;
- подбор средств мотивации обучающихся для изучения учебного материала, разработка наиболее интересных проблем, случаев, кейсов;

- демонстрация конкретных целей занятия, ожидаемых результатов и критериев оценки результатов деятельности обучающихся на занятии;
- подобрать различные средства и методы для вовлечения обучающихся в деятельность, привлечения их внимания, контроля над дисциплиной, соответствующей эффективной работы аудитории.

Значительно быстрее раскрыть творческий потенциал обучающихся помогают интерактивные формы и методы обучения. Согласно Феррейра Опасо, использование на занятиях интерактивных форм и методов делает возможным [7]:

- повышение уровня мотивации у обучающихся;
- обучать студентов самостоятельно овладевать определенными компетенциями, необходимыми для реализации практической деятельности;
- формировать практические навыки у студентов, необходимые для индивидуальной реализации творческих заданий;
- обновить предметные знания для решения лично-значимых задач на деятельностной основе;
- вырабатывать партнерские отношения между обучающимися и педагогом.

В современном мире имеется неограниченное количество разнообразных обучающих программ с применением интерактивного обучения, при этом включающих методический материал, необходимый преподавателю. Поэтому электронные образовательные ресурсы по проектированию и реализации интерактивных занятий будут актуальны на данный момент развития образовательных программ. Очень важные интерактивные методы в процессе реализации проектной деятельности студентов [1-3].

В условиях рыночных отношений сегодняшняя система профессионального образования одним из направлений успешного развития и подготовки высококвалифицированных кадров выделяет принцип оценки приоритетов для задач подготовки квалифицированных кадров принцип интересов обучающихся. Для реализации данного принципа преподаватели средних профессиональных организаций должны выработать и внедрить в образовательный процесс методы и приемы, которые были бы направлены на активизацию творческих возможностей обучающегося и его желания учиться. На этом этапе должна реализовываться задача воспитания личности обучающегося, его ценностных ориентаций, так как основной составляющей образовательного процесса в профессиональных организациях является становление и воспитание профессионализма. И, от того, как каждый обучающийся вовлечен в процесс обучения, будет зависеть уровень сформированности его профессиональных компетенций.

Помимо этого, всепоглощающая информатизация современного общества в свою очередь оказала огромное влияние на учебный процесс, на систему профессионального образования, обязав существенного пересмотра применяемых методик обучения.

Выводы. Таким образом, формирование ключевых компетенций зависит от активности и мотивированности самого обучающегося. Поэтому одной из главных задач является внедрение и применение в образовательном процессе интерактивных занятий, которые в общей сложности дают шанс обучающимся самостоятельно приобретать знания и формировать навыки.

Использование интерактивной модели обучения предполагает имитацию жизненных ситуаций, совместное решение проблем, делегирование ролей. Доминирование какой-либо идеи или какого-либо участника учебного процесса исключается.

Литература:

1. Исаева М.А. Сущность и содержание проектной деятельности педагога в системе педагогического образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 50-51.
2. Исаева М.А. Проектно-исследовательская культура студентов педагогических специальностей в процессе изучения математики // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 99-101.
3. Исаева М.А. Педагогические условия совершенствования процесса формирования проектно-исследовательской культуры студентов // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 108-109.
4. Митькина О.В. Интерактивные методы обучения в формировании личностных компетенций студентов рыбохозяйственного вуза [Электронное издание]- Режим доступа.- URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-v-formirovanii-lichnostnyh-kompetentsiy-studentov-rybohozyaystvennogo-vuza>
5. Палински А. Об эффективном обучении и активизирующих методах обучения иностранному языку // Современные проблемы глоттодидактики. — Rzeszow: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2009. - С. 328-329.
6. Приказ Министерства образования и науки РФ от 03.04.2018 № 230 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии 29.01.05 Закройщик" (Зарегистрирован 18.04.2018 № 50810) [Электронное издание] - Режим доступа. - URL: <https://fumo-spo.ru/?p=articles&show=4>
7. Софронова Н.В. Теоретические и технологические основы обеспечения учебного процесса программно-методическими средствами: Дис.. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Софронова. - Чебоксары, 1999. - 332 с.
8. Сорокопуд Ю.В. Профессионально важные качества личности как фактор конкурентоспособности современных специалистов сферы "Человек - человек" // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 245-246
9. Сорокопуд Ю.В. Психолого-педагогический анализ профессионально-значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 330-331.
10. Энциклопедия интерактивного обучения. А.И. Пометун. - М., 2007. – 144 с.
11. Энциклопедия педагогических технологий и инноваций / Составитель: Н.П. Наволокова. - М.: Изд. группа «Основа», 2009. - 176 с.

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры методик
начального образования Исаева Лариса Абдурахмановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. В статье изучен процесс применения интерактивных методов обучения в профессиональной деятельности учителя начальных классов. Интерактивные занятия в начальных классах можно организовать, используя различные формы обучения такие как, фронтальная, индивидуальная, работа парами, работа малыми группами, работа учебной группой, которые в свою очередь могут включать различные методы, техники и приемы организации занятий. Сделан вывод о том, что учителя начальных классов становятся активными участниками образовательного процесса. В условиях информатизации образования самостоятельное непрерывное пополнение знаний и их применение становится потребностью человека не только на протяжении всей его жизни, но и через всю жизнь.

Ключевые слова: учитель начальных классов, интерактивные методы обучения, интерактивное занятие, ученик.

Annotation. The article studies the process of using interactive teaching methods in the professional activities of primary school teachers. Interactive classes in primary classes can be organized using various forms of training such as frontal, individual, pair work, small group work, work as a study group, which in turn can include various methods, techniques and techniques for organizing classes. It is concluded that primary school teachers become active participants in the educational process. In conditions of informatization of education, independent continuous replenishment of knowledge and its application becomes a person's need not only throughout his life, but throughout his life.

Keywords: primary school teacher, interactive teaching methods, interactive lesson, student.

Введение. Появление интерактивных средств обучения обеспечивает такие новые формы учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объемов информации, представленных в различной форме, управление отображением на экране моделями различных объектов, явлений, процессов. Теперь интерактивный диалог осуществляется не только с обучающим, но и со средством обучения, функционирующим на базе ИКТ.

Изложение основного материала статьи. Термин «интерактивное взаимодействие» широко используется как в отечественной, так и в зарубежной педагогической литературе. В узком смысле слова интерактивное взаимодействие – это диалог пользователя с программой, т.е. обмен текстовыми командами и ответами. При более развитых средствах ведения диалога обеспечивается возможность выбора вариантов содержания учебного материала и режима работы. Чем больше существует возможностей управлять программой, чем активнее пользователь участвует в диалоге, тем выше интерактивность.

Основные задачи такого взаимодействия: совершенствование информационно-образовательной среды обучения; организация процесса обмена информацией; развитие фасилитационного вида деятельности преподавателя; выявление индивидуальных точек зрения обучающихся.

Интерактивные средства обучения являются многофункциональным инструментом образовательного процесса. Их использование в сочетании с различными компьютерными программами расширяет дидактические возможности применения этих средств в учебном процессе.

Максимальное использование функций интерактивных средств обучения позволяет реализовать принцип полифункциональности этих средств в образовательном процессе. Под принципом полифункциональности интерактивных средств обучения О.В. Батенькина и О.В. Матвеев понимают следующее: интерактивные средства обучения, кроме своих основных функций, могут и должны выполнять функции, которые расширяют дидактические возможности их применения в учебном процессе [1].

Исследования Б.С. Гершунского, Е.С. Полат, Л.Г. Сандаковой, С.А. Христочевского, Е.Н. Ястребцевой, С.В. Кузьмина в области информационных и коммуникационных технологий в образовании показывают, что при интерактивном образовательном взаимодействии меняется стиль управления со стороны преподавателя и обучающего. Преподаватель выступает в роли фасилитатора, который не только выполняет роль руководителя и лидера, но и становится участником групповой динамики. Фасилитация включает в себя направление процесса обмена информацией, взаимообогащение опыта, а также оптимальное восприятие и усвоение учебного материала.

В интерактивном образовательном взаимодействии широко используются приемы и методы, которые во многом повторяют методы, применяемые в традиционной педагогической практике. По мнению Т.Н. Носковой [4], ИСО позволяют их усиливать, так как происходит интенсификация обратных связей, расширяются пространственно-временные границы взаимодействий.

Предоставление интерактивности является одним из наиболее значимых преимуществ мультимедиа-средств, то есть, возможность «предъявлять» и тексты, и изображения, а также воспроизводить звук и музыку. Важным отличием мультимедиа-технологии от любой другой технологии является интеграция в одном программном продукте разнообразных видов информации, как традиционных – текст, таблицы, иллюстрации, так и активно развивающихся: речь, музыка, анимация. Очень важным аспектом здесь является параллельная передача аудио и визуальной информации. Эта технология реализует новый уровень интерактивного общения человека и компьютера, где пользователь может переходить от одного объекта к другому, организовывать режим вопросов и ответов.

В настоящее время существуют различные трактовки понятия «мультимедиа». В частности, в пособии «Технология создания электронных средств обучения» М.И. Беляев, В.В. Гриншкун, Г.А. Краснова отмечают:

– мультимедиа как идея - новый подход к хранению информации различного типа. Мультимедиа-идеология - это стремление увеличить эффективность общения человека и компьютера за счет применения новых каналов передачи информации;

– мультимедиа как технология - совокупность организационных, технических и программных средств, служащих для разработки мультимедиа продуктов. Мультимедиа-техника представляет собой конкретные элементы компьютера, обеспечивающие запись, обработку, хранение и воспроизведение мультимедийных данных (платы, комплексы и центры мультимедиа). Дальнейшее развитие мультимедиа идет в направлении объединения разнородных типов, данных в цифровой форме на одном носителе в рамках одной системы.

– мультимедиа как продукт - организованная совокупность мультимедиа-элементов, связанных определенной темой, снабжения средствами навигации и рассчитанная, в первую очередь, на зрительное и слуховое восприятие. Характерной особенностью мультимедиа-продукта является наличие в его содержании нескольких сюжетных линий (в том числе и выстраиваемых самим пользователем на основе «свободного поиска») [2].

Применение мультимедиа в сфере образования сегодня идет уже достаточно успешно и имеет следующие направления: видео-энциклопедии; интерактивные путеводители; тренажеры; электронные лектории; персональные интеллектуальные гиды по различным научным дисциплинам; системы самостерирования знаний обучающегося; моделирование ситуации до уровня полного погружения и т.д. Мультимедиа может применяться в контексте самых различных стилей обучения и восприниматься самыми различными людьми: некоторые педагоги предпочитают учиться посредством чтения, другие – посредством восприятия на слух, третьи – посредством просмотра видео и т.д. К тому же, использование мультимедиа позволяет обучающим работать над материалами по-разному, например, педагог сам решает, как изучать материалы, как применять интерактивные возможности приложения, и как реализовать совместную работу со своими соучениками.

Мультимедийность облегчает процесс запоминания, позволяет организовать процесс обучения более интересным и динамичным, «погрузить» обучающегося в обстановку какой-либо исторической эпохи, создать иллюзию соприсутствия, сопереживания, содействует становлению объемных и ярких представлений о прошлом. Преподнесение знаний в образной, а не в текстовой форме не только эргономичнее, но и может являться мощным инструментом обучения и воспитания. Медиакурс обеспечивает "погружение" в изучаемую проблему, более глубокое запоминание учебного материала через образное восприятие и эмоциональное воздействие. Резко возрастает при этом и интерес к предмету. Интерактивные средства позволяют проводить занятия с большей непосредственностью, эмоциональным подъемом за счет отсутствия сложных электрических и механических технологий и средств.

Изображение с экрана позволяет дать визуальный ряд и не терять времени, отвлекаясь на неразборчивое написание текста на доске. Интерактивными средствами обучения можно проиллюстрировать процесс работы над заданиями в его развитии. В этом случае от самого преподавателя требуется умение рисовать и визуализировать излагаемые идеи в виде «зримых» объектов, схем, процессов.

Отпечатанные демонстрационные слайды могут раздаваться слушателям по мере изучения темы. Свои комментарии к слайдам педагога могут заполнить дома, отмечая неясности по тем или иным формулировкам.

Развитие современных мультимедиа средств позволяет реализовывать образовательные технологии на принципиально новом уровне, используя для этих целей самые прогрессивные технические инновации. Мультимедийные возможности современных программно-прикладных систем в отображении информации значительно отличаются от привычных.

Компьютерную технику следует рассматривать как средство психического развития человека. Компьютеры не должны и не могут полностью заменить человека, автоматизировать целиком ни труд учителя, ни учебную деятельность школьников и студентов. Использование мультимедиа технологий в обучении порождает ряд особенностей, целесообразных с точки зрения психолого-педагогической науки и образовательного процесса. Одним из таких аспектов является психология общения преподавателей и студентов с мультимедиа ресурсами и компьютерной техникой.

Как известно, существуют различные типы взаимодействия человека, компьютера и мультимедиа-ресурсов. В одних ситуациях, например, при обучении, «лидерство» может переходить к компьютеру, который последовательно предъявляет задачи студенту и оценивает его решения. Интересный вариант обучающих мультимедиа ресурсов – так называемая «сократическая программа», в которой задаваемые человеку вопросы обуславливаются как текущим контекстом общения, так и всей историей диалога во время учебного занятия. Диалог в этом случае индивидуализирован, т.е. приспособлен к своеобразию деятельности данного студента. Однако в более широком плане и здесь компьютер может и должен рассматриваться как средство – орудие деятельности преподавателя, остающегося «лидером» педагогического процесса.

Применяя в образовании современные информационные технологии и мультимедиа ресурсы, не следует забывать, что «творческий» уровень интерактивного взаимодействия человека с компьютером определяется содержанием и уровнем интеллектуального развития самого человека. А это означает, что в основе взаимодействия, объединяющего человека и мультимедиа-ресурсы, должна лежать система личностных знаний.

Интерактивные занятия в начальных классах можно организовать, используя различные формы обучения такие как, фронтальная, индивидуальная, работа парами, работа малыми группами, работа учебной группой, которые в свою очередь могут включать различные методы, техники и приемы организации занятий.

Целесообразно рассмотреть подробнее формы и методы интерактивного обучения, чтобы иметь более четкое представление о том, каким образом можно организовать интерактивное занятие.

Фронтальная работа основана на одновременной работе преподавателя со всей аудиторией и является одной из наиболее распространенных форм обучения. Фронтальная работа представляет собой взаимодействие между преподавателем и со всеми обучающимися. При такой форме организации идет одноканальный диалог по принципу «вещателя», преподаватель занимает центральную позицию и является транслятором знаний.

Фронтальная работа позволяет вести диалог со всеми обучающимися одновременно и следовать общим правилам, передавая одинаково знания всем присутствующим на занятии. Данная форма организации

деятельности создает неравные условия для обучающихся, так как каждый воспринимают информацию индивидуально в своем собственном ритме.

При интерактивном фронтальном обучении происходит смещение акцентов деятельности, теперь главным участником образовательного процесса становится обучающийся, а не преподаватель. При интерактивном фронтальном за счет правильного сочетания активного взаимодействия между преподавателем и самими студентами в обучении происходит активизация деятельности обучающегося [3].

Помимо фронтальной формы организации занятия, часто применяется индивидуальная форма. Индивидуальная работа - это активное, целенаправленное приобретение обучающимся новых знаний и умений без непосредственного участия в этом процесса преподавателя [3].

Индивидуальное обучение позволяет студентам работать в своем темпе, требует от студентов управления своим временем, с которым некоторые не могут справиться. Преподаватели должны уделять время на формирование навыков индивидуальной работы, если это необходимо, и всегда должны обеспечивать структуру индивидуального обучения.

Стоит отметить и форму организации занятия, как работа в парах, так как в парном обучении формы коммуникации переходят на более высокие уровни. Парное обучение - одно из форм организации интерактивного занятия, при которой один участник взаимодействует (обсуждает, учится, обучает и т.д.) с другим (одним) участником [3]. Для того, чтобы была возможность смены партнеров в парах, необходимо наличие хотя бы четырех участников образовательного процесса. При парном обучении можно организовать парную дискуссию, диспут, кейс-стади, спарринг-партнерство, метод «дерево решений», парное обсуждение и т.д. Технология парного обучения позволяет:

- обучающимся вести прямой диалог для решения проблемы;
- сменить темп занятия;
- смешиваться обучающимися между собой, образовывая новые обучающие связи;
- достичь индивидуальной образовательной цели;
- контролировать перемещение по классу.

При парном обучении фактически реализуются педагогические принципы «обучая - учусь» и «не отсроченное использование знаний».

Преимущество парного типа студенческой работы заключается в том, что у студентов есть возможность учиться у своих сверстников, активизируется мотивационная составляющая обучающихся при принятии ответственности за общую работу, а также, чтобы быть наравне со сверстником. В этом случае у обучающихся возникает осознанное отношение к обучению, цель-мотив будут сопутствовать друг другу, а также продвижению участников парной работы к успеху. Такой вид обучения особенно полезен для студентов, которые предпочитают межличностное обучение. Но, если пары подобраны неравнозначно, то парная работа будет бесполезна. Для подбора пар, должны учитываться способности студентов работать таким образом.

Целесообразно отметить, такую форму организации, как работа в малых группах. Согласно исследованиям Руддока, Люкера, Гриффитс, Хьюстон и Лазенбатт, студенты наслаждаются и получают пользу при работе в малых группах, в сравнении с фронтальной или индивидуальной работами.

Малая группа – это группа от 3 до 8 человек, участники которой находятся в непосредственном личном общении (т.е. оказывают влияние друг на друга) и объединены общей целью и деятельностью, что является основой для становления психодинамических процессов, возникновения эмоциональных отношений и способствует взаимообмену участниками знаниями и опытом [3]. В малых группах можно организовать обсуждение, дискуссию, изучение разного материала, создание творческого продукта, имитационные игры, создание рабочих ситуаций, дебаты и т.д.

Форма организации деятельности работа в малых группах предоставляет большие возможности для реализации практических занятий и проявления творческого потенциала обучающихся. Проблемы могут заключаться в том, что, как и в случае парной работы, малые группы должны быть тщательно подобраны, чтобы гарантировать, что студенты смогут работать продуктивно. Но в данном случае тяжело проводить оценку и контроль деятельности конкретных обучающихся. При работе в малых группах необходимо, чтобы образовательная деятельность ориентировалась на повышение уровня сложности усвоения учебного материала, увеличение доли самостоятельной работы и доли научно-исследовательских работ.

Также мы хотим отметить, форму организации занятия учебной группой, так как часто большие группы делят на подгруппы численностью до 15 человек. Учебная группа - небольшая группа обучающихся (8-15 человек) с примерно схожим уровнем подготовки, объединенных изучением одного и того же материала, под постоянным руководством преподавателя на протяжении одинакового для всех периода [3].

Учебные группы обычно характеризуются непосредственной личной связью всех ее членов, в ней сочетаются как формальные, так и неформальные отношения. В ней часто присутствуют неформальные лидеры, которые поддерживают ее сплоченность, также есть формальные лидеры, например, староста, которые осуществляют согласованную деятельность по решению учебных задач. [7; 8]

Каждая учебная группа уникальна и опирается на опыт и возможности своих членов, все они состоят в межличностных отношениях. Когда студенты обучаются учебной группой, они могут мотивировать и поощрять друг друга, тем самым уменьшая свою прокрастинацию. Кроме того, студенты могут перенять некоторые учебные навыки, наблюдая за учебными навыками других. Для групповой работы особенно хорошо подойдет метод проектов, а также дебаты, метод круглого стола, world-cafe, метод мозгового штурма, open-space и т.д.

Основным признаком групповых учебных занятий является общий фронт. Второй отличительный признак - одинаковый для всех учащихся учебный маршрут освоения учебной программы независимо от того, образуются ли временные объединения обучающихся для выполнения частных задач.

Групповая работа соответствует фронтальному общению. При организации интерактивной групповой работы необходимо стремиться к повышению групповой эффективности.

Выводы. Таким образом, учителя начальных классов становятся активными участниками образовательного процесса. В условиях информатизации образования самостоятельное непрерывное пополнение знаний и их применение становится потребностью человека не только на протяжении всей его жизни, но и через всю жизнь. Поэтому при обсуждении дидактических и методических аспектов использования компьютера и мультимедиа ресурсов в образовании основное внимание уделяется

организации самостоятельной познавательной деятельности, развитию критического мышления, культуры общения, умения выполнять различные социальные роли.

Литература:

1. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-1. С. 90-100.
2. Горбунова Н.В. Подготовка кадров высшей квалификации: от начала пути к успеху // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-2. С. 127-131.
3. Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы - Ялта, 2016.
4. Голованова И.И. Практики интерактивного обучения: метод. пособие / И.И. Голованова, Е.В. Асафова, Н.В. Телегина. - Казань: Казан. ун-т, 2014. - 288 с.
5. Носков И. А. Организационно-педагогические основы индивидуализированной системы повышения квалификации учителя: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. – М., 2002. 391 с.
6. Романова И.А. Модель информатизации учреждений дополнительного образования // Концепт. - 2015.
7. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. Т. 97. № 14. С. 217-226.
8. 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.

Педагогика

УДК:377.5

преподаватель, аспирант Каменная Евгения Шамилевна

Октябрьский нефтяной колледж имени С.И. Кувыкина (г. Октябрьский),

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

МЕТОДИКА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Повышение качества и эффективности учебного процесса является важной задачей среднего профессионального образовательного учреждения при подготовке конкурентоспособных специалистов. Возникает необходимость создания педагогических условий, обеспечивающих индивидуализацию обучения студентов технического профиля при разработке методики контроля знаний студентов. Внедрение новых, более прогрессивных технологий контроля знаний студентов, являются важным условием повышения качества учебного процесса и индивидуализации обучения. В связи с этим появляется необходимость разработки различных видов контроля знаний по общепрофессиональным и специальным циклам дисциплин с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Ключевые слова: контроль качества подготовки, педагогические срезы, студент, мониторинг подготовки.

Annotation. Improving the quality and efficiency of the educational process is an important task of a secondary professional educational institution when training competitive specialists. There is a need to create educational conditions that ensure the individualization of learning of technical students in the development of knowledge control methods of students. Introduction of new, more advanced technologies to control students' knowledge is an important condition for improving the quality of educational process and individualization of learning. In this regard, there is a need to develop various knowledge control methods in accordance with the general professional and special courses, taking into account individual differences of students.

Keywords: quality control of training, pedagogical sections, student, training monitoring.

Введение. Для технического специалиста будущая трудовая деятельность представляет собой конкретные и очень высокие требования к профессиональным компетенциям выпускника. Повышение качества и эффективности учебного процесса является важной задачей среднего профессионального образовательного учреждения при подготовке конкурентоспособных специалистов. Необходимо создание педагогических условий, обеспечивающих индивидуализацию обучения студентов технического профиля, разработку методики контроля знаний студентов [9]. “Под педагогическими условиями мы понимаем устойчивые обстоятельства, выраженные требованиями образовательной среды, определяющими ход и специфику протекания данного процесса и направленными на достижение оптимально возможных результатов индивидуализации обучения” [2]. В рамках ФГОС отсутствуют единые требования измерения уровня сформированности профессиональных компетенций выпускников образовательных учреждений технического профиля.

Решение этой задачи предполагает становление системы образования, направленной на удовлетворение образовательных потребностей обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей, где значимое место принадлежит не только процессу обучения, но и контролю знаний студентов. При этом важно внедрение новых, более прогрессивных технологий контроля знаний студентов, что повлияет на эффективность учебного процесса [10].

Контроль качества подготовки студентов технического профиля в колледжах, обеспечивающих получение среднего профессионального образования является неотделимой частью образовательного процесса. Контроль качества позволяет оценить содержание, средства, методы обучения, динамику усвоения учебного материала и уровень сформированности умений и навыков студентов, общих и профессиональных компетенций, а так же дает возможность своевременно корректировать процесс обучения.

В связи с этим появляется необходимость разработки различных видов контроля знаний по общепрофессиональным и специальным циклам дисциплин с учетом индивидуальных особенностей студентов.

Изложение основного материала статьи. Педагогическим коллективом Октябрьского нефтяного колледжа было принято решение о проведении педагогических срезов знаний среди обучающихся всех курсов специальностей в каждом семестре обучения, что является инновацией для колледжа. Педагогические срезы выступают важным источником получения качественной, объективной информации в области педагогической деятельности. В решении задачи проведения срезов знаний в Октябрьском нефтяном колледже был организован отдел менеджмента качества, который проводит внутренний мониторинг качества подготовки специалистов, т.е. в образовательном учреждении выстроена и развивается система оценки качества знаний студентов технического профиля.

Результативность процесса обучения во многом зависит от тщательности разработки методики контроля знаний [5]. В процессе проведения педагогических срезов знаний реализуется целый комплекс функций: контролирующая; диагностическая; воспитывающая и мотивирующая; развивающая; информационная; сравнительная; прогностическая.

При правильно организованном текущем контроле учебной деятельности студентов, находящимся во взаимодействии с самоконтролем происходит оценивание преподавателем полученных знаний и навыков обучающихся, позволяет вовремя оказать помощь, таким образом индивидуализировать обучение и добиться поставленных учебных целей. Несомненно, индивидуализация будет заключаться в доработке определенных частей учебного материала отстающими студентами, рекомендациями к этому со стороны преподавателя каждому обучающемуся [6].

Алгоритм методики достаточно прост:

Для организации и реализации индивидуализации обучения устанавливаются процедуры планирования, организации, проведения и анализа педагогических срезов с целью установления соответствия общей и качественной успеваемости по результатам промежуточной аттестации контрольных срезов знаний [5]. Создается база контрольно-измерительных материалов, ответственность за создание осуществляется председателями предметно-цикловых комиссий. Ведущий инженер по качеству отвечает за организацию и проведение контрольных педагогических срезов.

При составлении базы контрольно-измерительных материалов, к их содержанию предъявляют следующие требования:

- соответствие объему изученного материала на момент их проведения и учет проверки образовательных результатов, заявленных в ФГОС СПО;
- представляемые задания составлены в соответствии с требованиями ФГОС СПО и рабочими программами дисциплин, междисциплинарных курсов, программных модулей;
- представлены в виде тестов с выбором ответа (4 варианта по 20 вопросов);
- рассмотрены на заседании предметно (цикловой) комиссии, утверждены заместителем директора по учебной работе;
- текст задания должен исключать всякую двусмысленность и неясность формулировок;
- используемая в заданиях терминология входит в рамки учебной программы по дисциплине;
- экземпляр контрольно-измерительных материалов передается в отдел менеджмента качества и методический кабинет на бумажном и электронном носителях для формирования банка данных по контролю знаний студентов всех специальностей.

Планирование по проведению контрольных срезов происходит заранее. Составляется график, согласно которого будут проведены срезы знаний в каждом семестре для всех специальностей всех курсов (таблица 1).

Несомненно, контрольные срезы является одним из основных механизмов оценки качества подготовки обучающихся (согласно требованиям ФГОС) и формой контроля учебной работы. В связи с этим важно их тщательное планирование.

Описание планирования, организации и проведения педагогических срезов знаний в Октябрьском нефтяном колледже

Потто-ковая диаграмм-ма	Шаг/действие	Ответственный/исполнитель	Кому передается информация	Документ, регламентирующий действие	Запись, подтверждающая действие
<pre> graph TD Start([]) --> 1[1] 1 --> 2[2] 2 --> 3[3] 3 --> 4[4] 4 --> 5[5] 5 --> 6[6] 6 --> End([]) </pre>	1. Разработка КИМ	1. Ведущий преподаватель 2. Председатель предметно(цикловой) комиссии	Ведущему преподавателю, отделу менеджмента качества	ФГОС СПО, рабочая программа	Контрольно-измерительные материалы
	2. Планирование контрольных срезов	1. Начальник отдела менеджмента качества 2. Ведущий преподаватель	Предметно (цикловой) комиссии	СТП МИ 04 ОСН 01	Ф МИ 04 ОСН 01 01
	2.1. Назначение комиссии для проведения контрольных срезов	1. Начальник отдела менеджмента качества 2. Председатель предметно(цикловой) комиссии	Методический кабинет	СТП МИ 04 ОСН 01	Ф МИ 04 ОСН 01 01
	3. Проведение контрольных срезов	1. Начальник отдела менеджмента качества	1. Отдел менеджмента качества 2. Методический кабинет	СТП МИ 04 ОСН 01	Ф МИ 04 ОСН 01 02
	4. Подведение итогов, оценка работ	1. Начальник отдела менеджмента качества 2. Ведущий преподаватель	1. Ведущий преподаватель 2. Отдел менеджмента качества	СТП МИ 04 ОСН 01	Ф МИ 04 ОСН 01 02
	5. Анализ	1. Начальник отдела менеджмента качества 2. Ведущий преподаватель	1. Преподаватели 2. Председатели предметно(цикло-вой) комиссии	СТП МИ 04 ОСН 01	Сводная ведомость, протокол методсовета, педсовета
	6. Разработка корректирующих и предупреждающих мероприятий по результатам контрольных срезов	1. Ведущий преподаватель 2. Председатели предметно(цикловой) комиссии	1. Директор 2. Отдел менеджмента качества 3. Преподаватели	СТП ДП 01-У8.5.2-04 СТП ДП 01-У8.5.3-05	План

Условием при проведении педагогического среза выступает обеспечение присутствия всех студентов, обучающихся в конкретной группе. Допустимым является присутствие 95% от численности группы при наличии уважительных причин у отсутствующих.

Срез знаний студентов проводится в письменной форме, а при наличии компьютерных тестов, допускается компьютерное тестирование.

Вариант контрольного задания должен быть подписан студентом, черновики подписаны учебной частью. Так, таблица 1 описывает планирование, разработку и проведение срезов знаний.

1. Планирование- деятельность (совокупность процессов), связанная с постановкой целей.

Целями проведения контрольных срезов знаний являются:

- совершенствование деятельности колледжа по повышению качества и эффективности учебного процесса;
- установление фактического уровня теоретических знаний студентов и практических навыков по дисциплинам общепрофессионального и специального циклов;
- выявление недостатков и корректировка действий, направленных на их устранение;
- укрепление дисциплины и усиление ответственности преподавателей и студентов за результаты своей деятельности;
- выявить уровень сформированности знаний, умений, навыков.

2. Разработка срезов знаний осуществляется ведущим преподавателем, а к контрольно-измерительным материалам предъявляются требования, перечисленные выше. Контроль за разработкой ведется председателями предметно (цикловых) комиссий, а контрольный экземпляр хранится в методическом кабинете.

3. Проведение педагогических срезов знаний проводится согласно установленному графику проведения (таблица 2) для каждой специальности по дисциплинам общепрофессионального и специального циклов в каждом учебном семестре.

4. Анализ проведенных срезов знаний выполняет ведущий преподаватель- отмечается количество неверных ответов на поставленные вопросы – производится изучение неверных ответов на те темы, на

которые в дальнейшем следует произвести акцент при изучении учебного материала и подготовке к аттестации обучающихся.

5. Разработка корректирующих и предупреждающих мероприятий осуществляется по результатам проведенного анализа. Мероприятия направлены на рекомендации педагогам, а также рекомендации по проведению дополнительных занятий- кружки, семинары на уровне администрации учебного заведения.

Таблица 2

График проведения педагогических срезов знаний студентов специальности “Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования” 2015-2016 уч. г. - 1 семестр

Группа	Преподаватель	Наименование учебных дисциплин	Дата проведения	Аудитория	Состав комиссии
1М1-15	Газиева О.Ф	Физика	08.12.2015	305 УК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
1М1-15	Топорова Н.А	Химия	18.12.2015	404 УК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
1М2-15	Габдракипова Р.Ф	Русский язык	15.12.2015	311 УК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
1М2-15	Габдракипова Р.Ф	Литература	15.12.2015	311 УК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
1М2-15	Шагимарданова А.А	Информатика	14.12.2015	205 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
1М2-15	Минина В.В	История	14.12.2015	411 УК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
2М1-14	Каменная Е.Ш.	Техническая механика	10.12.2015	115 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
2М1-14	Майорова Г.Г / Булатова А.А	Инженерная графика	15.12.2015	229 ЛК 208 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
2М2-14	Каменная Е.Ш.	Техническая механика	08.12.2015	115 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
2М2-14	Габдракипова Р.Ф	Русский язык и культура речи	16.12.2015	306 УК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
2М2-14	Шагимарданова А.А	Информатика	08.12.2015	205 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
2М2-14	Ахметзянова Р.М / Сайфуллина Г.М.	Башкирский язык	07.12.2015	106ЛК 206 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
2М2-14	Булатова А.А / Густова И.Г	Инженерная графика	15.12.2015	208 ЛК 222 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
3М1-13	Янцевич О.В	Технологическое оборудование	12.12.2015	222 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
3М1-13	Проворова Н.Н.	Основы экономики отрасли и правового обеспечения профессиональной деятельности	30.11.2015	214 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
3М1-13	Каменная Е.Ш.	Передача в машинах и механизмах	15.12.2015	115 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
3М2-13	Янцевич О.В	Технологическое оборудование	17.12.2015	222 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
3М2-13	Проворова Н.Н.	Основы экономики отрасли и правового обеспечения профессиональной деятельности	09.12.2015	214 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.
3М2-13	Каменная Е.Ш.	Передача в машинах и механизмах	14.12.2015	115 ЛК	Пятибратова Н.К. Кирсанова А.Ш.

Как видно из таблицы 2 педагогические срезы проводятся в конце ноября- начале декабря, а экзаменационная сессия, согласно учебному графику, наступает в конце декабря- в январе у групп нового набора. То есть обучающемуся заблаговременно дается возможность “подтянуть” свои пробелы, это и есть педагогическое условие индивидуализации обучения. В данном случае диагностируется подготовленность

обучающихся к предстоящей сессии, определяется характер затруднения и выявляются индивидуальные особенности. А также диагностируются трудности, возникающие при выполнении заданий а также возможно установление причин и на основе анализа этих причин обучающимся индивидуализировано предъявляются разъясняющие образцы правильных действий и рекомендуются индивидуальные программы коррекции, дифференцированные в соответствии с результатами диагностики.

При проведении среза знаний в состав комиссии входят начальник отдела менеджмента качества, заведующая отделением и ведущий преподаватель, проводящий срез знаний.

По итогам проведения срезов знаний осуществляются записи по качеству.

Результат среза знаний оформляется в ведомость, при этом используются следующие критерии оценивания:

51-64% (11-12 верных ответов из 20)- оценка удовлетворительно

65-84%(13-17 верных ответов из 20)-оценка хорошо

85-100%(18-20 верных ответов из 20)-оценка отлично

По итогам ведомостей по группам и специальностям проводится сводный анализ результатов контрольных срезов знаний. Проводятся записи по качеству.

Таблица 3

Итоги контрольных срезов знаний студентов при самообследовании за 2015-2018 учебные года

Специальность	2015-2016 у.г.		2016-2017 у.г.		2017-2018 у.г.		Среднее значение за 3 года	
	Общая успеваемость (% без «2»)	Качественная успеваемость (% на «4» и «5»)	Общая успеваемость (% без «2»)	Качественная успеваемость (% на «4» и «5»)	Общая успеваемость (% без «2»)	Качественная успеваемость (% на «4» и «5»)	Общая успеваемость (% без «2»)	Качественная успеваемость (% на «4» и «5»)
1. Прикладная геодезия	96	54	96,5	67,5	96	60	96,16	60,5
2. Геология и разведка нефтяных и газовых месторождений	96,5	53	97,5	60	96,5	61	96,83	58
3. Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений	95,5	52,5	96,5	60	95,5	55	95,83	55,83
4. Геофизические методы поисков и разведки месторождений полезных ископаемых	94	50,5	96	57,5	99	53,5	96,33	53,83
5. Бурение нефтяных и газовых скважин	96	52	96,5	60,5	96	53	96,17	55,17
6. Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования	96	56	97,5	60	96	53	96,5	56,33
7. Сооружение и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранилищ	94	46,5	95	55	94	50	94,33	50,5
8. Рациональное использование природоохозяйственных комплексов	97,5	53,5	96,5	60,5	97,5	55,5	97,17	56,5
9. Компьютерные сети	98	60	97,5	68	98	68	97,83	65,33
10. Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования	92,5	37,5	95	53	92,5	34	93,33	41,5
Среднее	95,6	51,55	95,91	59,98	95,6	54,3	95,7	55,28

В таблице 3 представлена общая и качественная успеваемость за три года (с 2015 по 2018уч.г.) по всем специальностям Октябрьского нефтяного колледжа (10 специальностей). По ней мы можем анализировать качественную и количественную успеваемость, при этом средняя количественная успеваемость за 2015-2018 учебные года варьирует от 93,33% (для специальности “Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования”) до 97,83% (для специальности “Компьютерные сети”). Если говорить о средней качественной успеваемости, то она составляет от 41,5% (для специальности “Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования”) и максимальное количество 65,33% приходится на специальность “Компьютерные сети”).

Из чего же складывается 41,5%, который является самым минимальным показателем средней качественной успеваемости? На рисунке 1 представлен сводный график итогов срезов знаний для специальности “Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования” за 6 семестров -2015-2018 учебные года.

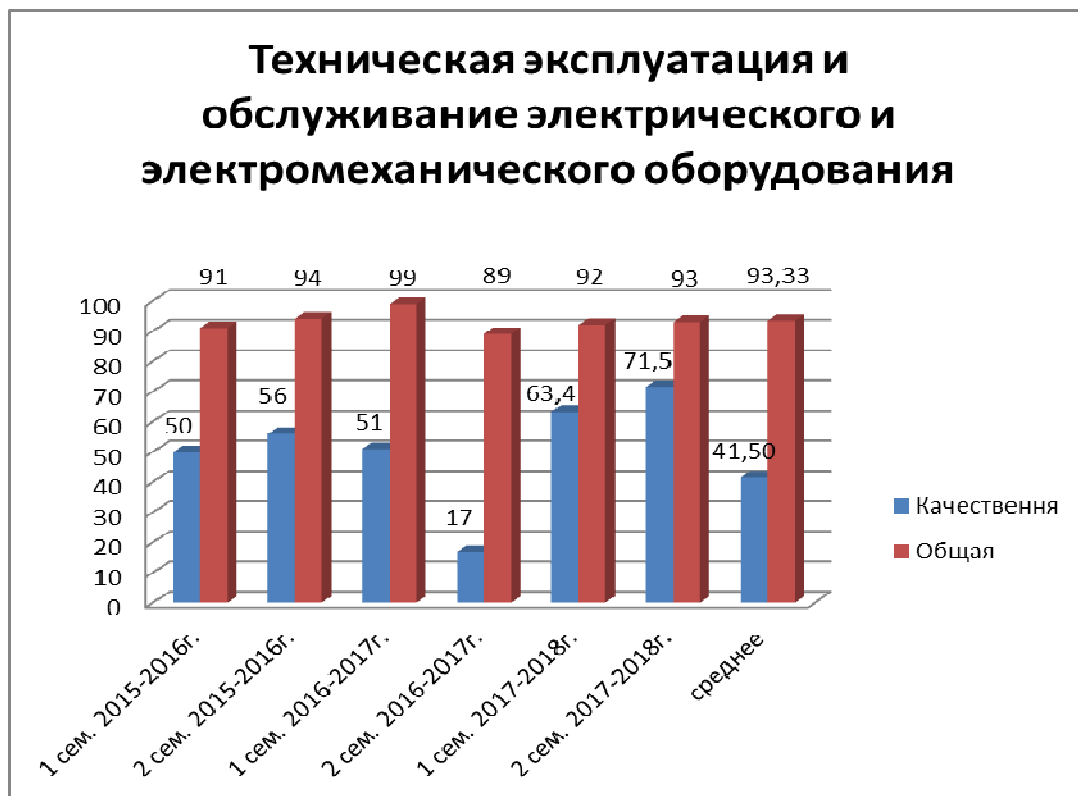


Рисунок 1. Итоги срезов знаний для специальности “Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования” за 6 семестров -2015-2018 учебные года

По рисунку 1 видно, что в 1 и 2 семестре 2015-2016уч.года качественная успеваемость составляла 50% и 56%, 1 семестр 2016-2017 уч.года -51%, а самым низким показателем качественной успеваемости выступает 2 семестр 2016-2017 учебного года, что составляет 17%. Необходимо произвести анализ причин столь низкой качественной успеваемости- изучить на каких курсах и по каким дисциплинам был не высокий процент качественной успеваемости, причины большого количества неверных ответов. При низком проценте ответов обучающимися первого курса, необходимо проводить входной контроль знаний студентов, поскольку поступившие на первый курс студенты имеют разный уровень школьной подготовки. По результатам проведенного анализа выполняются предписания для преподавателей. Во 2 семестре 2017-2018 г мы видим улучшение качества до 71,5 %, что говорит о том, что предписания для преподавателей были эффективны.

Выводы. Применение педагогических срезов знаний позволяет осуществлять систематический контроль за результатами обучения, определять состояние усвоенных знаний, умений и навыков [1].

Проведение педагогических срезов до экзаменационной сессии, позволяет обучающемуся увидеть свои пробелы в знаниях, на какие темы следует обратить пристальное внимание и дополнительно самостоятельно доработать.

Срезы знаний являются педагогической диагностикой и важным условием повышения качества учебного процесса и индивидуализации обучения [8]. Благодаря детальному анализу причин и характера затруднений обучающихся выявляются индивидуальные особенности. С помощью контрольных срезов знаний выявляются трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся при выполнении заданий, устанавливаются их причины, а затем на основе анализа этих причин обучающимся индивидуализировано предъявляются разъясняющие образцы правильных действий и рекомендуются индивидуальные программы коррекции, дифференцированные в соответствии с результатами диагностики [4].

По результатам контроля можно спрогнозировать уровень усвоения обучения, а так же выявлять способности к умению усваивать новый материал. Если для получения результатов контроля использовались лишь традиционные средства, то предвидеть вероятную успешность обучения студента только на их основе будет невозможно. Однако задача становится вполне разрешимой, если применить тесты, прогностическая способность которых была заранее подтверждена специальными аналитическими методами [3]. Можно говорить о том, что контрольные измерительные материалы КИМ обладают высокой прогностической

способностью, поскольку позволяют не только выделить лучших студентов, но и достоверно предсказать успешность их дальнейшего обучения [7].

Литература:

1. Барабанский Ю.К. "Контроль и его роль в руководстве и управлении учебной деятельностью учащихся." "Педагогика". "Просвещение", Москва, 1983 г., С. 117
2. Баранова Ю.Ю. "Индивидуализация обучения: возможности и ресурсы в аспекте введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования." "Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров." 2012 г. №2 С. 123
3. Ефремова Н.Ф. "Современные тестовые технологии в образовании." – М., 2003., С. 108
4. Збираник Т.В. "Педагогические условия обеспечения индивидуализации обучения." "Научные исследования в образовании" 2006 г. №6 С. 68-72
5. Kabanov S.V "Advances in current natural sciences." – 2011. № 8 P. 229-230
6. Каменная Е.Ш. "Реализация принципа индивидуализации обучения в современном образовательном пространстве для подготовки студентов технического профиля" "Педагог" №1, 2018 г., С. 20-24
7. Каменная Е.Ш., Ягафарова Х.Н. "Функции текущего контроля знаний студентов технического профиля в педагогических условиях индивидуализации обучения" "Известия волгоградского государственного педагогического университета" 2019 г. №7 С. 71-76
8. Скибина Я.В. "Проблема индивидуализации обучения в современных условиях" "Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета" 2016 г. №123 (09) С. 1-6
9. Шапошникова Н.Ю. "Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия" "Педагогическое образование в России" 2015 г. №4 С. 39-43
10. Якимович Н.В. "Индивидуализация образовательного процесса на основе поисково-исследовательской деятельности" // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XVI междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2012 г., С. 22-24

Педагогика

УДК:37.08

кандидат педагогических наук, доцент Каянина Татьяна Ивановна

Нижегородский институт развития образования (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья выявляет возможности методического сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов с помощью инновационных форм формального повышения квалификации, тьюторской поддержки учителей, изучения опыта коллег, диссеминации педагогического опыта, создания сетевых педагогических сообществ, формирования индивидуальных маршрутов развития ИКТ-компетентности. Приведены примеры различных сетевых активностей, способы накопления успешных педагогических практик школ в области развития ИКТ-компетентности педагогов. Обобщен опыт развития ИКТ-компетентности педагогов Нижегородской области в рамках сетевого сообщества участников регионального проекта «Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс непрерывного развития ИКТ-компетентности педагога».

Ключевые слова: ИКТ-компетентность педагога, повышение квалификации, тьюторское сопровождение, диссеминация, сетевое сообщество, сетевые активности.

Annotation. The article reveals the possibilities of methodological support for the formation of ICT competence of teachers with the help of innovative forms of formal training, tutor support for teachers, studying the experience of colleagues, disseminating pedagogical experience, creating network pedagogical communities, and forming individual routes for the development of ICT competence. Examples of various network activities, ways of accumulating successful pedagogical practices of schools in the field of development of ICT competence of teachers are given. The experience of the development of ICT competence of teachers of the Nizhny Novgorod region in the framework of the network community of participants in the regional project "Professional networking as a resource for the continuous development of the ICT competence of the teacher" is summarized.

Keywords: Teacher ICT competency, continuing education, tutoring, dissemination, network community, network activities.

Введение. В мае 2018 Президент РФ В.В. Путин подписал указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [12]. Разработка национального проекта «Образование» – одна из задач, поставленных Президентом. Среди целей проекта – внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников. Важнейшей составляющей профессионального роста педагогических работников является непрерывное совершенствование их ИКТ-компетентности.

В 2011 году вышли Рекомендации ЮНЕСКО, которые обобщают мировой опыт формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогов. Эти рекомендации послужили основой для введения понятия профессиональной ИКТ-компетентности педагога, сформулированной в профессиональном стандарте педагога [9]. В ряде публикаций обосновываются способы методической поддержки формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогов. Это: изучение опыта, представленного в виде методических маршрутов педагогов в сети Интернет [6]; тьюторское сопровождение педагогов на базе образовательных организаций [1]; накопление успешных педагогических практик в учреждениях дополнительного профессионального образования [3]; создание профессиональных сетевых сообществ [4],

построение индивидуальных маршрутов формирования профессиональной ИКТ-компетентности учителя [8].

Важны и возможности формального повышения квалификации педагогов в области ИКТ, использования инновационных форм такого повышения. Хорошо зарекомендовали себя интерактивные методы обучения: дискуссии, «мозговые штурмы», проблемные лекции, тренинги, работа в группах. Важным является подбор качественных информационных ресурсов для слушателей.

Цель данной статьи – обобщение опыта методической поддержки формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогов, как на базе учреждений повышения квалификации, так и на базе образовательных организаций, а также через сетевые педагогические сообщества.

Изложение основного материала статьи. В формировании ИКТ-компетентности педагогов важная роль принадлежит системе повышения квалификации. Сегодня ушли в прошлое курсы, где учителей обучали работе с текстовыми редакторами и созданию простеньких презентаций. Сегодня на первый план выходит проблема выявления дидактического потенциала тех или иных ИКТ-инструментов, их роль в организации смешанного обучения, проектной деятельности, формирующего оценивания, повышения качества образования. Требуются инновационные формы проведения курсов повышения квалификации. В качестве примера приведем курс по освоению проектной деятельности на базе Нижегородского института развития образования. На вики-странице группы (<https://goo.gl/ntVwvO>) для каждого занятия приводится его цель, задачи, задания. В качестве ресурсов приводятся презентации к занятиям, методические и дидактические материалы, шаблоны, памятки, инструкции, примеры проектов, ссылки на Интернет-источники.

Например, при изучении темы «Планирование и создание работы от имени ученика» был проведен мини-проект «Устремим ум на радость творчеству!». Участие в данном проекте в роли учеников помогло слушателям лучше понять, как представить результаты исследований обучающихся в своих собственных проектах.

Слушатели разбились на три группы. Каждой группе для анализа было предложено по 3-4 примера проектов. Были поставлены следующие проблемные вопросы: «Насколько грамотно выбраны методы исследования?», «Какие метапредметные результаты достигаются в проектной деятельности обучающихся?», «Верно ли подобраны инструменты для представления результата исследования?».

Отвечая на вопрос об используемых методах исследования, первая группа слушателей (группа «Исследователи») оформила совместную on-line интерактивную доску с помощью сервиса <http://wikiwall.ru>. Были приведены примеры использования теоретических и эмпирических методов исследования из проектов по технологии (SWOT-анализ продукции мебельной фабрики и социологический опрос родителей воспитанников детского сада), видеоинтервью из проекта по русскому языку, анализ событий Великой Отечественной войны с помощью лент времени и ментальных карт в проекте по истории, фото-альбом экспериментов из проекта по физике.

Вторая группа слушателей (группа «Аналитики») обсуждала, каких метапредметных результатов добиваются обучающиеся, участвующие в представленных для анализа проектах. Свои результаты они занесли в таблицу совместного редактирования. Были рассмотрены проекты по французскому языку «Сколько чудесных открытий», по технологии «Куклы для кукольного театра», по химии и биологии «Опасная еда».

Третья группа слушателей (группа «Вебдванольщики») анализировала, какие ИКТ-инструменты использовались в примерах проектов при оформлении исследований обучающихся. Для демонстрации этих инструментов слушатели создали совместную Google-презентацию. Из проекта «На пути к информационному обществу» были представлены ленты времени, инфографика, ментальные карты. Из проекта «Все для фронта, все для победы!» для демонстрации были выбраны вики-статьи обучающихся, on-line газета. Проект «Сколько чудесных открытий» был представлен лентой времени на французском языке «История открытий», on-line презентацией, выполненной с помощью сервиса <https://prezi.com>. Анализ исследований обучающихся в представленных проектах помог слушателям спроектировать свои продукты проектной деятельности.

Групповая работа слушателей предусмотрена и в курсе «Сетевые сервисы как инструментальная основа деятельностного подхода в обучении» (<https://clck.ru/JmxMk>). Это дистанционный курс и объединение в группы слушателей происходило на расстоянии. Работа в группах происходила в несколько этапов. На подготовительном этапе выявлялся первоначальный опыт и потребности слушателей, создавалась среда для размещения продуктов проектной деятельности. Каждая группа создала свою вики-страницу. Далее происходил сбор информации. В таблице совместного редактирования подбирались примеры использования сетевых сервисов с указанием универсальных учебных действий, которые формируются с помощью этих сервисов. Знакомство с опытом коллег по формированию УУД с помощью сетевой проектной деятельности позволил каждой группе подготовить по 6-7 заданий и выполнить их от имени обучающихся. На последнем этапе осуществлялось самооценивание и взаимное оценивание подготовленных продуктов проектной деятельности, разрабатывались оценочные материалы.

Тьюторское сопровождение на базе образовательных организаций также способствует формированию ИКТ-компетентности педагогов. Задача тьютора – организовать образовательное пространство, которое обеспечит для обучающихся максимально комфортную среду для самостоятельного получения знаний и навыков.

Тьютор создает индивидуальный маршрут развития в области цифровых технологий для каждого педагога и обеспечивает сопровождение его реализации. Поэтому и сам тьютор должен быть компетентен в области эффективного использования цифровых технологий как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Развитие ИКТ-компетентности педагогов происходит и с помощью самообразования. Для этого сегодня имеется много возможностей: использование соответствующих информационных ресурсов, обучающих видео, участие в различных массовых открытых on-line курсах (МООК), обращение за помощью к обучающимся.

Эффективным способом развития ИКТ-компетентности педагогов является диссеминация педагогического опыта. Под диссеминацией понимается «процесс, направленный на то, чтобы донести идеи, методы осуществления, продукты и результаты опыта инновационной деятельности до целевой аудитории» [10, с. 44]. Формами диссеминации опыта школ по развитию ИКТ-компетентности членов педагогических коллективов являются семинары на базе школ; мастер-классы и педагогические мастерские; научно-

педагогические семинары и конференции; участие авторов опыта в курсах повышения квалификации в качестве лекторов-практиков; фестивали, ярмарки педагогических идей и многое другое. В связи с развитием Интернет-технологий в последнее время для диссеминации инновационного опыта активно используются возможности Интернет-порталов, школьных сайтов, дистанционных образовательных технологий, социальных сетей.

Одним из ресурсов, обеспечивающим включенность педагогов в развитие их ИКТ-компетентности, являются профессиональные сетевые сообщества. Примерами профессиональных сетевых сообществ являются проекты «Открытый класс» (<http://www.openclass.ru>), «Педсовет» (<https://pedsovet.org>), «Новатор» (<https://novator.team>).

Рассмотрим возможности сетевого сообщества участников регионального проекта «Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс непрерывного развития ИКТ-компетентности педагога». Участниками проекта являются 24 образовательных учреждения Нижегородской области. Цель проекта: создание модели и организация продуктивного сетевого взаимодействия педагогических коллективов школ-участниц проекта для поиска новых подходов к непрерывному развитию ИКТ-компетентности педагогов, создание условий для распространения успешных педагогических практик, профессионального роста каждого члена коллектива, формирования самообучающихся коллективов школ.

Основная деятельность по диссеминации инновационного опыта школ-участниц проекта развернута в системе дистанционного обучения Нижегородского института развития образования (<http://www.moodle3.niro.nnov.ru/course/view.php?id=54>). Здесь представлены различные формы сетевого взаимодействия участников: форумы по актуальным вопросам проекта, дистанционные мастер-классы, Интернет-конференции, виртуальные круглые столы и «мозговые штурмы» и др.

Приведем примеры наиболее успешных сетевых активностей внутри сообщества. Например, виртуальное Worldcafe. Worldcafe (Мировое кафе) – метод сфокусированного неформального обсуждения. Сегодня этот метод достаточно часто используется при проведении «мозговых штурмов», но в очном формате. А участники сообщества разработали его виртуальную версию. Участники искали ответы на вопросы: «Какими должны быть сетевые ресурсы сообщества?», «Какие сетевые формы развития ИКТ-компетентности педагогов могут быть наиболее эффективны в рамках проекта?», «Как мотивировать школы-участницы проекта на то, чтобы делиться передовыми педагогическими практиками?», «Какие сетевые активности могут быть наиболее эффективными?». Дискуссия развернулась на площадке сообщества в системе электронного обучения Moodle. Но при этом участники использовали и другие сетевые ресурсы: виртуальные доски, инфографику, сервисы социального голосования, on-line ментальные карты.

Другой пример, виртуальные круглые столы. Участники сообщества представляют свои суждения по тем или иным проблемам в виде докладов, которые размещают на страницах сообщества. А обсуждения проходят на отдельной ветке форума. Итоги обсуждения фиксируются на страницах сетевых документов всеми участниками обсуждения.

Хорошо зарекомендовавшей себя формой взаимодействия участников сетевого сообщества являются дистанционные мастер-классы. Разработано 25 мастер-классов для педагогов сообщества и других нижегородских учителей. Примеры мастер-классов: «Scratch в образовательном процессе», «Создание тестов в образовательной сети Дневник.ру», «Создание интерактивных викторин», «Использование виртуальных досок», «Создание интеллект-карт» и др.

Развитие ИКТ-компетентности как педагогов, так и обучающихся происходит через участие в различных Интернет-проектах. Опыт организации проектов с использованием современных ИКТ-инструментов представлен в [5, 11].

Примером эффективной диссеминации инновационного опыта школ-участниц проекта по развитию ИКТ-компетентности педагогов является межрегиональный Интернет-форум «Эффективные практики использования информационно-коммуникационных технологий в учебной и внеурочной деятельности» (<http://www.nigo.nnov.ru/?id=39076>). На форуме были представлены современные модели уроков с использованием ИКТ, такие как модель «перевернутое обучение», модель «смена рабочих зон», модель ВУОД (принеси свое устройство); продемонстрированы возможности сетевой проектной деятельности для формирования ИКТ-компетентности педагогов и обучающихся; представлены персональные сайты и блоги педагогов.

В большой степени формирование ИКТ-компетентности определяется теми условиями, в которых осуществляется профессиональная деятельность педагога, т.е. уровнем сформированности цифровой образовательной среды школы, в которой каждый учитель формирует свою персональную цифровую образовательную среду [7].

Выводы. Качество образования в информационном обществе зависит не только от уровня предметной подготовки и общепрофессиональных умений педагога, но и от уровня его ИКТ-компетентности, которая представляет собой способность и готовность педагога организовывать свою профессионально-педагогическую деятельность с использованием цифровых технологий; осуществлять информационное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса.

Для формального повышения квалификации в области ИКТ имеются следующие возможности: специализированные курсы повышения квалификации на базе учреждений повышения квалификации, различные on-line курсы, обучение в MOOK или повышение квалификации с помощью тьюторов на базе школ. Моделями неформального повышения квалификации являются различные профессиональные объединения учителей, обмен педагогическим опытом, самообразование.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Каянина Т.И., Круподерова Е.П. Программа тьюторского сопровождения формирования ИКТ-компетентности педагогов как новый образовательный продукт // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (6). С. 18.

2. Брыксина О.Ф., Круподерова К.Р. Сетевые социальные сервисы как инструмент реализации компетентного подхода в педагогическом вузе. // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 4 (25). С. 6.

3. Калинин Е.Г., Городецкая Н.И. Развитие электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в процессе повышения квалификации педагогов // Нижегородское образование. 2017. № 1. С. 131-138.

4. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Профессиональное сетевое взаимодействие как ресурс неформального повышения квалификации учителя в области ИКТ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-1. С. 131-137.
5. Каянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Интернет-проект: от идеи до реализации. Методическое пособие. Нижний Новгород. НИРО. 2017. 211 с.
6. Круподерова Е.П. Повышение квалификации на основе изучения опыта педагогов. // Вестник Минского университета. 2014. № 2(6). С. 15.
7. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Интернет-сервисы для построения персональной цифровой среды современного учителя // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 176-179.
8. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Махалова Е.Ю. Построение индивидуальных маршрутов формирования профессиональной ИКТ-компетентности учителя. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 27-31.
9. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // Министерство труда и социальной защиты. Банк Документов. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>.
10. Сыманюк Э.Э. Диссеминация в образовании как условие преодоления консервативного педагогического опыта // Педагогическое образование в России. 2011. № 5. С. 37-45.
11. Степанова С.Ю., Каянина Т.И., Кручинина Г.А. Проектная деятельность в контексте вызовов современности. В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижний Новгород. Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина. 2015. С. 96-101.
12. Указ Президента России «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]: URL: <http://kremlin.ru/acts/news/57425>.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики Карасова Светлана Яхьяевна
Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия (г. Черкесск)

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СЛЕНГА В РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ

Аннотация. Статья посвящена функционированию сленга в разных языках. Пласт сленговой лексики, наиболее близкий к живой коммуникации, наиболее ярко отражающий менталитет носителей языка, зачастую идиоматичен. На сегодняшний день он остается одним из «проблемных» пластов лексики любого языка.

Ключевые слова: сленг, коммуникация, лексика, менталитет, глобализация.

Annotation. The article is devoted to the functioning of slang in different languages. The layer of slang vocabulary closest to live communication, the most vividly reflecting mentality of native speakers, is often idiomatic. Today it remains one of the “problem” layers of vocabulary of any language.

Keywords: slang, communication, vocabulary, mentality, globalization.

Введение. Актуальность темы заключается в том, что быстрое развитие информационных технологий и средств коммуникации, однополярная картина мира. Необходимость интегрироваться в сети международных экономических связей позволяют в настоящее время говорить о процессах глобализации в мировом сообществе. В результате этого мир сегодня словно сужается.

В связи с этим возрастает необходимость общения с представителями других культур. При этом нередко переводчики сталкиваются с проблемами перевода, даже работая с англоговорящими специалистами в узких профессиональных сферах. Связано это с тем, что любой носитель языка, так или иначе, использует в своей речи не только профессиональную, но и разговорную или, иначе говоря, сниженную лексику. Повседневная же бытовая речь носителей языка тем более полна сниженной лексики, к которой относятся, прежде всего, сленгизмы.

В целом можно утверждать, что сленгизмы, их происхождение, способы образования, тематические группы, их участие в образовании фразеологизмов - все эти аспекты этого слоя лексики находились и будут находиться в поле зрения лингвиста-лексикографа. Возникновение новых сленгизмов и их переход в литературный язык - это постоянный и непрерывный процесс, который обязательно должен найти свое отражение в лингвистической науке.

Целью работы является полный анализ сленга, раскрытие его отличительных симптомов, отображение особенностей их использования, дефиниция трудов по сленгу.

Для выполнения заданной цели назначены следующие задачи:

- найти объём и содержание понятия «сленг»;
- показать специфику и ситуации функционирования данных лексических единиц в речи;
- выявить словообразовательный запас современного сленга, указывая способы создания сленга и источники его пополнения.

Изложение основного материала статьи. В современном языке нет четкого определения понятия «сленг», нет единого понимания и оценки его звуковой сущности, а происхождение сленга трактуется весьма различно.

Некоторые лингвисты до сих пор слово «сленг» используют просто как синоним слову «жаргон».

Сама этимология слова «slang» точно не установлена и различными учеными трактуется по-разному. Одна из наиболее популярных версий происхождения этого термина состоит в том, что англ. slang происходит от *sling* («метать»), «швырять»).

Употребление сленга неразрывно связано с ситуацией общения и с той социальной группой, в которой он употребляется. Сам анализ проблемы сленга входит в актуальную проблему «язык» и «общество».

В языкознании давно утвердился взгляд на язык как на составную часть культуры. Но что входит в само понятие культура до сих пор вызывает горячие споры. Это и знания, и поверья, и мораль, и обычаи, и право. Несомненно одно - социальные факторы оказывают значительное воздействие на формирование языка общества. Сленг как нельзя ярче подтверждает эту аксиому.

Мы будем рассматривать молодежный сленг потому, что он считается самым богатым в мире, а его влияние на весь мир трудно отрицать. Совместным сленгом пользуется каждый, в том числе и грамотный житель любой страны.

Так называемый первичный сленг по мнению большинства исследователей возник из особых языковых подструктур или из языка низких слоев населения.

Писатель Карл Сэндберг очень метко писал: «Сленг - это язык, который снимает пиджак, сплевывает на ладони и принимается за работу» [Partridge, 1979:9].

Сленг - это, прежде всего, язык эмигрантов, ковбоев, бродяг, солдат, моряков, студентов и так далее. Одна из причин того, что именно различные социальные группы ярко выделяются своим сленгом из-за того, что зачастую их представители впервые сталкиваются с новыми для всего общества явлениями, и это им приходится придумывать для них названия. Так, например, одними из наиболее продуктивных являлись когда-то языки работников железной дороги и ковбоев. Такие привычные нам слова, как *cold war*, *A-bomb*, были в 60-е гг. сленгизмами, впервые встретившимися в периодике, а затем ставшими общеупотребительными.

Характерно то, что все социальные группы, широко употребляющие сленг обычно взаимосвязаны в силу того, что они не являются совершенно закрытыми и один и тот же носитель языка может одновременно принадлежать к разным группам.

Сленг иногда выполняет роль своеобразного знака, пароля, пропуска в среду общения, где по слову, цитате или реакции на них узнают человека, близкого по интересам и отношению к жизни.

Исследователи сленга студентов Калифорнийского государственного политехнического университета добавляют, что сленг чаще всего употребляется в кругу друзей и близких знакомых. Использование сленга со случайными знакомыми или. незнакомцами может привести к осуждению и поэтому не приветствуется [internet:1].

Кроме того, по мнению ученых, использование сленга в кругу друзей придает словам особые, понятные только членам группы значения, которые нельзя встретить ни в одном словаре.

Важно отметить, что с течением времени сленг той или иной группы в определенный момент может быть продуктивен, а затем терять эту продуктивность или сам может исчезнуть.

Так, например, заимствование сленга из языка ковбоев, хиппи, ковбоев, цыган практически прекратилось, тогда как сленг блюза, рэпа, язык спорта, особенно футбола, баскетбола и бейсбола по-прежнему проникают в общий сленг. Роль военно-морского и коммерческого сленга заметно сократилась, а сленг работников железнодорожного транспорта уступил свое место сленгу работников гражданской авиации и грузовых перевозок.

Язык иммигрантов и черного населения приобретает всё большую значимость. «Сектор роста» американского сленга сегодня - это Вашингтон, Лос-Анджелес, Нью-Йорк, прежде всего Уолл Стрит [Докторович, 2005:9]. Именно в этих центрах создается сленг элиты - работников шоу-бизнеса, чиновников и средств массовой информации, прежде всего. В настоящий момент представители именно этих социальных групп обогащают «общий сленг» по средством «профессионального».

На протяжении всей истории развития сленга его творцами всегда были мужчины.

Сегодня лингвистов интересует не только аспект пополнения сленга, но и другой вопрос - что же заставляет человека в процессе коммуникации прибегать к сленгу? Что делает сленг полезным и удобным в общении?

Ниже мы перечислим наиболее характерные черты сленга.

1. Сленг оживляет разговор, устраняет официальность, которая может быть утомительна в повседневном общении.

2. Сленг несёт в себе особую эмоциональную нагрузку, благодаря чему речь становится более живой.

Говоря о способах выражения юмора при помощи использования сленга можно выделить два способа создания комического:

- прием «стилистического слома», о котором уже упоминалось выше;

- прием авторского комментария [Никулина, 1993: 15].

В первом случае, как мы уже говорили выше, комический эффект контраст достигается за счет контраста между ориентированной на литературную норму речью героя и ориентированной на сниженную лексику речью героя.

Во втором случае это достигается либо за счёт возврата старого, денотативного значения сленгизму, либо за счёт соотнесения сленговой лексемы с её несленговым, нейтральным значением, либо за счёт авторской иронии над объектом изображения.

Характерно для сленга и то, что зачастую при оценке того или иного факта действительности при помощи сленга коммуникант прибегает к крайним оттенкам значения. Он либо даёт ему совершенно положительную оценку, либо абсолютно отрицательную [Flexner, 1960:2].

3. Сленг почти всегда метафоричен. Большинство сленгизмов создано на основе метонимического или метафорического переносов. Сленг, как мы уже говорили, часто называют «поэзией простого человека».

Новые яркие метафоры помимо того, что передают основное значение сообщения, ещё и создают своеобразный фон фразы употребляемая в Американском сленге фраза «to hit the ceiling» значит не что иное как «разозлиться, расвирепеть». В этом случае даже у не носителей языка при столкновении с этой фразой возникает абстрактный образ человека, который в прямом смысле от злости взрывается и ударяется головой о потолок. Такая метафора не может пройти незамеченной в разговоре и, несомненно, произведет определенное впечатление на слушателя.

4. Сленг придаёт речи эффект новизны, свежести. Флекснер отмечает в предисловии к своему словарю: «Иногда сленг используется для того чтобы избежать набивших оскомину слов стандартного языка или чтобы отойти от установившейся каждодневной практики. Когда люди пользуются сленгом, жизнь становится немного более оригинальной и индивидуальной» [Flexner, 1960:2].

5. Сленг зачастую более доступен для понимания, нежели любой другой лексический пласт языка. Так, о простоте и точности сленга упоминает Флекснер.

Он полагает, что зачастую люди сознательно выбирают именно сленгизм, так как он способен передать мысль быстрее и проще, чем слово стандартного языка.

6. Сленг очень подвижен, он постоянно изменяется. Большинство слов и выражений сленга не задерживаются в языке более чем на полвека, если, конечно, они при этом не переходят в общеупотребительную литературную лексику. Хотя из этого правила есть исключение, так слово *bones* в значении *игральные кости* относится к сленгизмам ещё со времен Шекспира и, похоже, так им и останется.

В то же время, в сленге можно выделить ядро, лексические единицы которого переходят от одного поколения говорящих к другому без изменения своих значений.

Если возникновение сленговых слов можно объяснить их эффективностью, то есть способностью вызывать ту или иную реакцию у собеседника, то их исчезновение происходит при частом повторении - новизна эта утрачивается, яркая метафора стирается, и в результате новое значение становится привычным. В таком случае сленговое значение отмирает. Ярким примером могут стать слова *incompetent* и *fool*, которые сегодня потеряли свою образность и перешли в разряд литературных, когда-то были сленгизмами, основанными на метафоре:

Incompetent = (lat.) *compitins* + *in* (neg. particle) = *unable or unwilling to complete*

Fool = (lat.) *follies* = *bellows or windbag* [Flexner, 1960:2]

Современный сленгизм *windbag* и вполне литературное сегодня слово *fool* имеют в основе одну и ту же метафору.

Такие фоновые знания совершенно логично понимаются носителями языка, а для иностранцев, пусть даже отлично знающих язык, могут стать непреодолимым барьером в понимании разговорной речи иностранцев. При этом то или иное сленговое выражение может быть полностью понято иногда только в кругу людей, имеющих общий прошлый опыт и не входящий ни в один из существующих словарей. А если придуманная метафора окажется достаточно полезной, то такой сленгизм может перейти в общий сленг.

Важно обратить внимание на тот факт, что сегодня ведутся споры о том, может ли сленговые выражения выступать в функции эвфемистических, а отечественному языкознанию сленг долгое время вообще не рассматривался по причине доминировавшего представления о вульгарной сущности сленгизмов.

Но, несмотря на то, что в сленге встречаются вульгарные выражения вполне обоснованным можно считать утверждение Флекснера о том, что «сленг вообще далёк от вульгарных коннотаций, в нем самом много табу и эвфемизмов».

Казалось бы, сама этимология слова «эвфемизм» - ей - хорошо, *phemi* - говорю (греч.) - предполагает изысканность, красоту речи и вежливость. Но даже совершенно чуждый вежливости носитель арго не может не испытывать иногда потребности в смягчении некоторых слов и выражений. В этом случае он может прибегнуть к сленгу, который не полностью скрывает негативную коннотацию, а сохраняет её черты за счёт определённых ассоциаций.

Так, например, в эвфемизмах *birddropping chickenshit*, *bachelor's son (bastard)*, *dog's mother (bitch)* остаются ассоциации со сленгизмами, которых стараются избегать [Шмакова, 2004:21].

Одна из причин использования сленга — смягчить трагическое, облегчить или приукрасить неотвратимость смерти, например, показывая свое пренебрежение к явлению действительности, используя сленг.

Интересную особенность сленговых эвфемизмов выделяет Флекснер. Он отмечает, что часто мы используем сленг в его эвфемистической функции, говоря о пагубных привычках, тем самым, как бы, признавая - «с кем не бывает, все мы люди».

Совершенно очевидно, что между сленговыми эвфемизмами и эвфемизмами возвышенного и нейтрального стилей есть существенная разница и не все сленгизмы можно в полной мере считать эвфемизмами. В то же время грубость сленгизмов определяется не их предметной соотнесённостью, а лишь стилистической принадлежностью.

Сленговые эвфемизмы обладают в определённой степени грубоватостью и пренебрежительностью, замена производится не всерьёз, а с насмешкой над общепринятой моралью, но это не меняет факта, что они, тем не менее, обладают отвлекающим эффектом [Шмакова, 2004:21].

Выводы. Вышеперечисленные свойства сленга во многом определяют трудности, связанные с его переводом. Зачастую для употребления, создания, а тем более для адекватного перевода сленговых выражений необходимо иметь определённый набор фоновых знаний.

Часто основой сленговых выражений становятся названия знаменитых фильмов, фразы песен, имена исторических деятелей, знаменитостей из мира шоу-бизнеса и тому подобное.

Таким образом, сленг есть следствие персонального языкового творчества членов некоторых общественных и любительских классов. Он необходим для названия значительного числа взглядов.

Исходя из данной формулировки, напрашивается вывод о том, что для каждой группы людей существует свой кодированный язык, выражаемый через сленгизмы, например, сленг студентов, школьников, моряков и т.д. Лексика, представленная в сленге, является неотъемлемой частью словарного запаса.

Литература:

1. Артёмова А.Ф. К вопросу об эмоциональности сленга. В сб.: проблемы синхронного и диахронного описания германских языков. - Пятигорск: ПГПИИЯ, 1979. - С. 10-18.
2. Береговская Э.М. Молодежный сленг: Формирование и функционирование // Вопросы языкознания. - М.: 1996. - № 3. - С. 32-41.
3. Волошин Ю.К. Семантика сленговых инноваций (на материале американского сленга) // Семантика языковых единиц разных уровней. - Куйбышев, 1977. - С. 13-19.
4. Гуральник Т.А. Особенности молодежного сленга в американском варианте // Семантика и прагматика языка в диалоге культур. - Самара, 1998. - С. 61-67.
5. Докторович И.С. О социолингвистических аспектах американского сленга // Университетские чтения, 2005. - С. 97-99
6. Никулина Е.Л. Создание эффекта комического при помощи сленга // Тезисы докладов межвузовской конференции «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». - Пятигорск: ПГПИИЯ, 1993. - С. 60-61

7. Шмакова В.И. Об эвфемистической функции сленга в современном английском языке // Университетские чтения. - Пятигорск: ПГЛУ, 2004. - С. 192-194
8. Flexner S.B. American Slang. - The American Language in the 1970s. A Collection of Articles. - San Francisco (Calif.): 1974. - С. 23-58. С. 70-80.
9. Partridge E. Slang Today and Yesterday. - London: Routledge and Kegan Paul, 1979. - С. 3. С. 45-46. С. 79-80.
10. Интернет-словарь сленга на www.slangsite.com
11. www.slangsite.com

Педагогика

УДК: 37.014

доктор педагогических наук, профессор Карпова Наталия Константиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону);

доктор педагогических наук, профессор Мареев Владимир Иванович

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

кандидат биологических наук, доцент Гутерман Лариса Александровна

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

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ, РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ СИСТЕМ

Аннотация. В статье определена методология проектирования, развития и саморазвития макро- и микроинновационных систем в контексте реализации государственной стратегии инновационного развития. Обоснована актуализация исследования проблем педагогической инноватики. Категория «качество» рассматривается основой модернизации системы образования. Источник модернизационных процессов в образовании - субъект. Принцип «методологической субъектности» определен базовым при разработке инновационных технологий обучения/воспитания, целеориентированных на развитие и саморазвитие личности, способствуя процессу саморазвития системы образования, характеризующему как модернизационный.

Ключевые слова: инновационная система, национальная инновационная система, региональная инновационная система, инновационный процесс, инноватика в образовании, принцип «методологической субъектности», государственная стратегия инновационного развития, модели развития национальной инновационной системы, модернизация образования, интеллектуальный капитал.

Annotation. The methodology of designing, developing and self-developing macro- and micro-innovative systems in the context of implementing state strategy of innovative development is defined in the article. The author has provided sufficient evidence supporting the relevance of the problems of innovation studies in pedagogy. The category «quality» is considered to be the basis of modernization of education. The source of modernization process is the subject. The principle of methodological subjectivity is established as the basic one when designing innovative technologies of education/upbringing, objective-oriented at personal development and self-development, contributing to the education system self-development process, described as an upgrading one.

Keywords: innovative system, national innovative system, regional innovative system, innovative process, innovation studies in pedagogy, principle of methodological subjectivity, state strategy of innovative development, model of development of national innovative system, modernization of education, intellectual capital.

Введение. По мере усиления мировой конкуренции эффективное государственное управление национальным сектором исследований и разработок становится важнейшим средством борьбы за экономическое лидерство. Однако по мере решения текущих научно-организационных вопросов государственного управления наукой и техникой обостряются проблемы, обусловленные тем, что поддержка научных исследований на высоком уровне требует все больших финансовых ресурсов. Ограничения, налагаемые на использование ресурсов, не позволяют финансировать все возможные научные направления. В этих условиях главной задачей государства становится финансово-организационное обеспечение мероприятий, способствующих достижению высших результатов в научно-технической сфере на основе национальных научно-технических приоритетов.

Государственная финансовая поддержка осуществляется на конкурсной основе, и на сегодняшний день одной из ключевых задач управления ресурсами федерального бюджета, распределяемых среди организаций, осуществляющих свои функции в научно-технической области, является задача стимулирования развития лучших среди них. Конечной целью системной поддержки реализации сетевых инновационных программ является развитие национальной инновационной системы и создание высокотехнологичных отраслей промышленного производства.

Изложение основного материала статьи. Разработка и производство конкурентоспособных на мировом современном рынке новых технологий и высокотехнологичной продукции должно быть обеспечено путем реализации всех этапов инновационного развития: НИР и опытно-конструкторские разработки, выполнение опытных образцов, сертификация продукции, получение патента и другое. В этой связи представляемые программы развития неизбежно должны предусматривать эффективное использование государственно-частного партнёрства и частного инвестирования для реализации полного инновационного цикла.

Следует отметить, что современный многопрофильный университет – это высшее учебное заведение инновационно-предпринимательского типа. Университет призван решать научно-образовательные задачи, используя инновационные технологии и принципы управления. Профильными для вузов инновационно-предпринимательского типа являются рынки труда, образовательных услуг наукоемких технологий, инновационных разработок и услуг.

Инновационная деятельность современного вузов ориентирована на решение следующих задач:

- развитие региональной и национальной инновационной системы;
- формирование интеллектуального потенциала вуза, способного инициировать, разрабатывать и реализовывать инновационные проекты;
- коммерциализации высокотехнологичных инновационных проектов;
- увеличения массива баз практики и стажировок для студентов, аспирантов на основе создания совместно с предприятиями и организациями базовых кафедр, лабораторий, в том числе международных;
- создание базы для реализации предпринимательских инициатив студентов.

Актуализируется проблема развития инновационной региональной системы образования. Формирование региональной модели образования стереотипно в плане определения профессиональных ориентаций, основанных прежде всего на данных социальных опросов населения. Итог – неадекватность в определении направлений и объемов подготовки специалистов. Следствие – безработица для выпускников, завершивших курс обучения в региональных вузах. Таким образом, на уровне региона воспроизводится противоречие, заключающееся в потребности постоянного инновационно-ориентированного развития модуля «Экономика – Образование – Рынок труда» и отсутствием обоснованного социального заказа в реальном секторе экономики на новые профили подготовки квалифицированных кадров.

Решение проблемы – проведение социально-ориентированного образовательного маркетинга в масштабе региона, который позволит обеспечить устойчивое инновационное развитие образования и экономики.

Следует отметить, что создание инновационной системы деятельности университетов невозможно без высококвалифицированных и специально подготовленных для инновационной деятельности кадров. Актуализируется подготовка менеджеров широкого профиля, работа которых заключается во внедрении наукоемких инновационных технологий во все виды деятельности университета.

Именно регион выступает базой развития национальной инновационной системы.

Становление национальной инновационной системы, выступающей механизмом коммерциализации результатов высокотехнологичных прорывных разработок, обеспечит непрерывное поступательное развитие всех отраслей экономики России.

Для этого необходимо решить следующие основные задачи:

- разработать новые механизмы, обеспечивающие разноплановые взаимодействия научных организаций, высших учебных заведений и промышленных предприятий, обеспечивающих внедрение наукоемких новых технологий в сферу производство;

- создать разветвленную сеть венчурных фондов для реализации высокотехнологичных разработок;

- обеспечить сетевую организацию инновационных инфраструктурных объектов (инновационно-технологических разнопрофильных центров, технопарков, сети коворкингов и другое) для разработки и внедрения в производство высокотехнологичных инновационных продуктов.

Разработан ряд перспективных вариативных моделей развития инновационной системы.

Рыночный эволюционный вариант предполагает формирование инновационной системы по принципу «от спроса – к предложению». Государство при этом безвозмездно поддерживает систему высшего образования, которая решает задачи подготовки (производства) научных кадров, выполнения фундаментальных научных исследований и прикладных разработок, создания безбарьерной среды внедрения инноваций в производство. Развитие инновационной инфраструктуры зависит от спроса и платежеспособности субъектов рыночной экономики, включая государство. Реализация этой модели центрирует политику государства на обеспечении эффективности в расходовании государственных средств, предполагая: сохранение в достаточной «сжатой» виде системы фундаментальной науки, образования, так называемой «корпоративной науки», обеспечивающей решение технологических задач в масштабных российских корпорациях; создание сети малых инновационных предприятий, ориентированных на выполнение проектов для малого и среднего бизнеса, так например, адаптируя широкий спектр зарубежных технологий к заданным условиям действующего предприятия и т.п.

Развитие инновационной системы возможно и в *радикальной рыночной форме*, предусматривающей сохранение за государством финансирования научных исследований и прикладных разработок. Однако распределение средств осуществляется на основе проведения конкурсной процедуры. Формируются субсидии и льготы на выполнение исследований, с целью привлечения частных инвестиций и тем самым сокращения государственного заказа на инновационные разработки. Возможный сценарий осуществления радикального варианта заключается в сокращении государственного сектора академической науки и переориентации предприятий и организаций на частные источники финансирования, а также в увеличении спектра внутрикорпоративных научно-исследовательских структурных подразделений.

Еще один вариант развития инновационной системы – *институциональная «достройка»*, основанная на сохранении базовых структур инновационной системы, но при этом делающая акцент на развитии новых элементов, выступающих связующими, усиливая тем самым инновационный потенциал всей системы как единого целого.

Реализация данной модели обеспечит значительное увеличение инфраструктуры, что приведет к возрастанию зависимости системы от финансовой поддержки государства и, безусловно, скажется на степени интенсивности саморазвития составляющих ее элементов. Бюджетные средства будут рассредоточены по многим направлениям. Это не будет способствовать повышению качественных показателей результатов в сфере, прежде всего, фундаментальной науки являющейся базовым элементом инновационной системы государства.

Коммерциализация научных исследований и разработок характеризует активную форму развития инновационной системы, предусматривающую сокращение сроков внедрения в производство новейших научных разработок.

Актуализация образования, цель которого воспитание «инновационного» человека определяет «знание-активную» стратегию развития инновационной системы. Главная характеристика «инновационного» человека стремление к новому, неизвестному, неизведанному. Здесь человеческий капитал выполняет ведущую роль в формировании и дальнейшем развитии различных инновационных структур и элементов.

Инновации – это дорогие и весьма престижные продукты. Но только они обеспечивают выход на зарубежные рынки. Однако для создания инновационных продуктов нужна инновационная среда, способная

обеспечить необходимую поддержку и постоянный процесс стимулирования разработки и внедрения в сферу производства высокотехнологичных инновационных продуктов.

Государственная стратегия инновационного развития должна быть основана на бюджетном финансировании прорывных разработок всех базовых отраслей промышленности и развитии венчурного инвестирования по всем направлениям научных исследований.

Отметим, что инновация в экономике – это воплощение научного открытия в конкретной технологии или продукте. Показателем эффективности инновационных изменений является получение прибыли.

Инновации в образовании – это развитие творческих способностей личности. Только воспитание творческой личности обеспечит совершенствование качества образования, а также подготовку кадров, которые способны создавать инновационные продукты, способствующие устойчивому улучшению качества жизни. Но эффект от внедрения выявляется в образовании не сразу, он отстранен на достаточно длительное время. Инновационно-педагогическая идея должна быть доведена до стадии практической реализации, обуславливая появление изменений в социально-педагогической среде, создавая тем самым инновационную реальность [3].

Следует отметить вслед за П.Ф. Друкером [1], что инновация, понимаемая как новое знание, не всегда может выступить источником успешных нововведений.

Потребности потенциального потребителя инновации и технология удовлетворения потребности являются признаками инновации. Именно потребности актуализирует идею. Эта идея должна быть реализована в практике, обеспечивая тем самым воспроизводимость результата, который обеспечивает наука.

Принцип постоянного улучшения выступает базовым требованием стандартов качества ИСО серии 9000. Категория «качество» включает две позиции – обновления и стандартизации (стабилизации) лучшего, позволяя рассматривать качество методологической основой, базой проектирования и реализации модернизационных процессов в современном образовании.

Именно качество как основа фундаментализации образования, обеспечивает его глубокую модернизацию.

Выводы. Фундаментализация/модернизация образования предполагает реализацию в контексте гуманистической парадигмы, которая основана на базисных идеях гуманной педагогики и гуманитарной методологии, обращаясь к личному опыту человека, опираясь при этом на принцип «методологической субъектности».

Согласно вышеназванному принципу любые коллективные общности, включая различные фирмы, предприятия, организации и государство не самостоятельны, не могут быть отделены от составляющих их членов, следовательно, их возможные действия могут быть объяснены с позиции целенаправленного поведения субъектов.

Эволюция социального института в условиях модернизации образования также обусловлена принципом «методологической субъектности». Данный принцип выступает основанием для анализа процесса создания, сохранения и увеличения интеллектуального капитала.

Интеллектуальный капитал рассматривается приоритетным стратегическим ресурсом, обеспечивающим устойчивое развитие организации любой формы при неопределенности внешней среды. В приоритете использование методов превентивных управленческих решений, целеориентированных на обеспечение поступательного инновационного развития и сохранение уникальности профиля хозяйствующего субъекта [2].

В этой связи теория интеллектуального капитала в условиях развития современного образования выступает перспективным направлением исследований и рассматривается нами методологией проектирования модернизационных процессов в современном образовании. Поясним сказанное ранее. Неравновесность обеспечивает переход из одного качественного состояния системы в другое.

«Инновационный» человек (микросистема) взаимодействует с другими инноваторами, образуя макросистему. Увеличение числа участников обуславливает переход макросистемы в новое качество. При этом развитие человека определяет рост его свободы, способствуя усложнению институциональной организации современного общества.

Свобода связывает микросистемы с макросистемой. Свобода на уровне микросистемы продуцирует неопределенность, упорядочивая ее в процессе саморазвития человека. Свобода индивидуума, интегрированная в макросистему, также продуцирует, неопределенность, и упорядочивая ее в ходе развития (саморазвития) макрокосма образования, обеспечивая тем самым достижение равновесия. В этом случае субъект является источником модернизационных процессов в образовании. Методологической основой модернизации в системе образования на микроуровне рассматривается развитие творческих способностей личности, обуславливая определение механизмом бифуркации термин «технологии обучения».

Именно новые технологии обучения, ориентированные на непрерывное поступательное развитие и саморазвитие личности, способствуют развитию и саморазвитию образования, характеризуя тем самым основополагающие характеристики модернизационного процесса. Субъект рассматривается истоком модернизации. В этой связи проектирование и реализация педагогических технологий обучения/воспитания в педагогической практике выступает содержанием модернизации на уровне микрокосма. Принцип «методологической субъектности» является основополагающим для разработки содержания, новых технологий, форм и методов обучения/воспитания образовательных систем всех уровней.

Литература:

1. Друкер П.Ф. Бизнес и инновации / Пер. с англ. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 432 с.
2. Никифорова Л.Е. Методология стратегического управления организацией на основе развития интеллектуального капитала. Автореф. ... докт. экон. наук. – Новосибирск, 2010. – 47 с.
3. Сумнительный К.Е. Инновации в образовании. Вектор развития и основная реальная практика. URL: http://www.mos-cons.ru/file.php/1/innov_v_obrazov/innov_v_obrazov.htm

УДК 378:78(045)

доктор педагогических наук, профессор Карпушина Лариса Павловна

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

кандидат педагогических наук, доцент Паршина Лариса Геннадьевна

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

студентка факультета педагогического и художественного образования Арсентьева Екатерина Ивановна

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

ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

Аннотация. В статье рассматриваются технологии активизации полихудожественной деятельности обучающихся на уроках музыки, которые являются методическим инструментарием будущего педагога-музыканта, их возможности в развитии у школьников ассоциативного мышления, воображения, создания полихудожественной картины мира.

Ключевые слова: полихудожественная деятельность, технологии активизации полихудожественной деятельности, методический инструментарий, педагог-музыкант.

Annotation. The article discusses the technologies of activating the polyartistic activity of students in music lessons, which are methodological tools of a future musician teacher, their ability to develop associative thinking, imagination, creating a polyartistic picture of the world among schoolchildren.

Keywords: Polychodnaya activity, technologies of activation of polychodzhodnaya activity, methodical instrumentation, teacher-musician.

Статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева) по теме:

«Научно-методическое обеспечение художественно-эстетического компонента профессиональной подготовки педагогов-музыкантов»

Введение. Профессиональная подготовка будущего педагога-музыканта, обучающегося по программе бакалавриата в педагогическом вузе, направлена на формирование целостной модели его педагогической деятельности с совокупностью профессиональных компетенций, обеспечивающих, в том числе, реализацию технологий активизации полихудожественной деятельности учащихся на уроках музыки. Технологии активизации полихудожественной деятельности являются таким методическим инструментарием современного педагога-музыканта, который позволяет существенно интенсифицировать деятельность учащихся, создать условия для формирования у них полихудожественной картины мира, активизации собственной созидательной и эвристической деятельности, раскрытия личностного творческого потенциала, формирование нравственных и эстетических идеалов, развития способности эстетического сопереживания действительности, активизации способностей художественного обобщения, оптимизации образного мышления, формирования основ художественных знаний.

Основными составляющими профессиональной компетенции, обеспечивающей реализацию технологий активизации полихудожественной деятельности обучающихся на уроках музыки, являются такие качества будущего педагога-музыканта как: полихудожественное мышление; предметная и методическая грамотность (знания о целях, задачах, содержании полихудожественной деятельности обучающихся в общеобразовательной школе, методах, направленных на активизацию полихудожественной деятельности учащихся на уроках музыки (метод «выхода за пределы музыки», проблемно-поисковый метод, диалог, словесное рисование, метод сравнительного анализа и сопоставления, методы ассоциативного поиска, наблюдения и др.), способность осуществлять учебно-воспитательный процесс, направленный на достижение обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечивать качество учебно-воспитательного процесса средствами предмета «Музыка» с учетом полихудожественной направленности образования); готовность к применению технологий активизации полихудожественной деятельности учащихся на практике (знание имитационных (игровых и неигровых, информационно-коммуникационных) [11] и неимитационных технологий (включающих проблемное обучение) активизации полихудожественной деятельности учащихся на уроках музыки.

Изложение основного материала статьи. Изучением проблемы взаимодействия разных видов искусств в образовательном процессе занимались многие ученые (Э.Б. Абдуллин, А.А. Мелик-Пашаев, В.Г. Ражников, Б.П. Юсов и др.). В педагогике искусства установлено (Б.П. Юсов), что взаимодействие искусств в содержании учебного процесса способствует более гармоничному развитию школьников, нежели при получении разрозненных художественных впечатлений. Активные формы деятельности детей с опорой на различные виды искусства способствуют разностороннему развитию эмоционального фона, росту творческих способностей и художественных потребностей [5].

Термин «полихудожественный подход» («поли» – много, «художеств» – искусств, т.е. много искусств) введен Б.П. Юсовым в 1987 году. Полихудожественный подход обеспечивает изучение школьниками разных видов искусства во взаимосвязи. Использование полихудожественного подхода на уроке музыки позволяет детям лучше осознать, что любой образ можно выразить посредством различных художественных средств.

Полихудожественная деятельность учащихся на уроках музыки – это процесс постижения интегрированного художественного образа и создания художественного продукта за счет внутренних творческих потенций ребенка. Б.П. Юсов выделил пять способов выражения в полихудожественной деятельности детьми то, что они поняли – сначала действиями (движением, мимикой, жестами, танцем), потом – чувствованиями, затем понятиями (словами, знаками-текстами), и, наконец, образами, символами (обобщенный сенсорный знак) [13].

Для того, чтобы будущие педагоги-музыканты овладели технологиями активизации полихудожественной деятельности обучающихся, им необходимо усвоить ряд знаний о сущности искусства, о взаимосвязи различных видов искусств, об особенностях художественной коммуникации и многое другое [1]. Данные знания студенты могут получить в ходе изучения курса по выбору «Технологии активизации полихудожественной деятельности обучающихся» (Л.П. Карпушина), проводимого в МГПИ [6].

Педагогическая технология – это совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин) [12].

Активизация – это процесс приведения личности или группы учащихся в состояние активности в обучении посредством использования ролевых игр и др. [2]. Проблема активизации деятельности личности в обучении является одной из значимых в психолого-педагогических исследованиях и образовательной практике, к которой обращалось значительное количество педагогов, психологов, педагогов-практиков: А.А. Вербицкий, М.М. Новик, А.П. Панфилова, Г.К. Селевко, М.Г. Сергеева, А.В. Хуторской, Г.П. Щедровицкий и др.

Таким образом, технологии активизации полихудожественной деятельности – это содержательная техника приведения личности или группы учащихся в состояние активности при изучении различных видов искусств в их взаимосвязи посредством использования ролевых игр, творческих заданий, проектов и др. Технологии активизации полихудожественной деятельности представляют собой современный методический инструментарий педагога-музыканта, позволяющий организовать учебный процесс с опорой на полихудожественный подход, при котором каждый учащийся принимает активное участие в познавательном процессе, осваивает внутреннее родство различных видов искусства на уровне творческого процесса, что рождает яркие эмоционально-эстетические переживания и помогает возникновению целостного художественного образа.

Именно использование активных технологий обучения на уроках позволяет создать условия максимально соответствующие природе художественного восприятия информации ребенком [3]. Дети превращаются в исследователей, мыслителей, критиков, работают с информацией, осмысливают ее и делают необходимые выводы [4]. Технологии обучения позволяют выступать педагогу в роли консультанта, а обучающемуся получать средства для освоения действий и операций [8].

К технологиям активизации полихудожественной деятельности можно отнести: технологию организации творческого процесса, направленную на активизацию полихудожественной деятельности обучающихся; информационно-коммуникационные технологии; проектные технологии; игровые технологии.

Технология организации творческого процесса, направленные на активизацию полихудожественной деятельности обучающихся, предполагают восприятие произведений искусства в сочетании с собственной творческой деятельностью детей, такой как танцевальная или вокальная импровизация, театрализация, речетворчество, способствующих созданию графического, живописного, пластического образа разными художественными средствами. Основой такого вида творческой деятельности детей является воображение и образное мышление. Каждый ученик, получая конкретное творческое задание, публично выполняет его, решая поставленные познавательные задачи. Например, сочинить стихотворение к музыкальному произведению; подобрать картину к музыке; подобрать музыкальный фон к сцене из спектакля; подобрать соответствующие литературные и поэтические эпиграфы, музыку к картинам-пейзажам И. Левитана, И. Шишкина, А. Саврасова; сочинить песни на заданные четверостишия; подобрать стихи соответствующие образу музыкального произведения, прозаические и живописные произведения о добре и зле, прекрасном и безобразном; сочинить мелодию с аккомпанементом согласно настроению от погоды на улице; составить цветовую композицию к любимому музыкальному произведению; подобрать живописные, поэтические или прозаические произведения к музыкальным композициям: «В лесу» Чюрлениса, «Утро» из сюиты «Пер Гюнт» Э. Грига, «Осенняя песня» П. Чайковского; вокально импровизировать мелодию на тему «Радость и грусть»; соотнести тембр музыкального инструмента со сказочным персонажем, пением птиц или изображением животного; подобрать музыкальные, поэтические или прозаические произведения к картине В. Васнецова «Аленушка»; подобрать к музыкальным фрагментам стихотворение и произведение живописи с ярко выраженной родственной эмоциональной окраской: по аналогии, сходству, по контрасту, различию; подобрать музыкальные и живописные произведения (по содержанию, образному смыслу) к поэтическому творчеству С. Есенина, нарисовать иллюстрации к любимым музыкальным произведениям; написать сообщение о том, какие сказки, исторические легенды, предания послужили основой для музыкальных, литературных и живописных произведений; подобрать произведения музыкального, изобразительного искусства, рассказы и стихи о русской земле, ее прошлом и настоящим; написать рецензию на балет, отразив в ней взаимосвязь музыки и литературы, музыки и танца в раскрытии художественного образа, написать сочинение-размышление на тему «Роль музыки в кинофильме» и др.

Использование информационно-коммуникационных технологий, направленных на активизацию полихудожественной деятельности обучающихся, проявляется в создании мультимедийных продуктов. Результатом полихудожественной деятельности обучающихся с использованием информационно-коммуникационных технологий может стать интерактивный плакат, видеоклип, флешкаст, музыкально-художественная композиция и др. [10]. Использование графических планшетов позволит создавать и преобразовывать электронные изображения.

Использование проектных технологий, направленных на активизацию полихудожественной деятельности обучающихся, позволит выстроить индивидуальную траекторию самообучения и самоорганизации обучающихся. В целях активизации полихудожественной деятельности интерес представляет мультимедийный проект – результат проектной деятельности, выполненный в рамках установленного времени и с использованием средств мультимедиа [10].

Большое значение в активизации полихудожественной деятельности обучающихся имеет использование игровых технологий, которые включают различные обучающие игры: занимательных, театрализованных, деловых, имитационных, ролевых. Игровые технологии создают условия для взаимодействия учащихся между собой и с педагогом, для организации плодотворного общения, при котором происходит освоение нового опыта и получение новых знаний [9]. В целях активизации полихудожественной деятельности можно использовать театрализованные игры, например, воссоздать сцену из оперы (подготовить музыку, картины), предложить провести пресс-конференцию «Импрессионизм в музыке и живописи: точки соприкосновения» и др.

Выводы. Профессиональная подготовка будущего педагога-музыканта, обучающегося по программе бакалавриата в педагогическом вузе, направлена на формирование профессиональных компетенций, обеспечивающих, в том числе, и использование технологий активизации полихудожественной деятельности учащихся на уроках музыки, которые позволяют создать условия для формирования у обучающихся полихудожественной картины мира, ассоциативного мышления. Основными составляющими профессиональной компетенции, обеспечивающей реализацию технологий активизации полихудожественной деятельности обучающихся на уроках музыки, являются такие личностные качества будущего педагога-музыканта как: полихудожественное мышление, предметная и методическая грамотность, готовность к применению технологий активизации полихудожественной деятельности учащихся на практике. Для того, чтобы будущие педагоги-музыканты овладели технологиями активизации полихудожественной деятельности обучающихся, им необходимо усвоить ряд знаний о сущности искусства, об интонационных связях и языке различных видов, об особенностях художественной коммуникации, о путях развития ассоциативно-творческого мышления учащихся в процессе постижения различных видов искусства, о технологиях активизации полихудожественной деятельности обучающихся. Технологии активизации полихудожественной деятельности представляют собой современный методический инструментарий педагога-музыканта, позволяющий организовать учебный процесс с опорой на полихудожественный подход, при котором каждый учащийся принимает активное участие в познавательном процессе, осваивает внутреннее родство различных видов искусства на уровне творческого процесса, что рождает яркие эмоционально-эстетические переживания и помогает возникновению целостного художественного образа. К ним относятся: технологии организации творческого процесса, направленные на активизацию полихудожественной деятельности обучающихся, информационно-коммуникационные технологии, проектные технологии, игровые технологии.

Литература:

1. Абдуллин, Э.Б. Музыкально-педагогические технологии учителя музыки: учебное пособие / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Прометей, 2005. – 232 с.
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика. обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Варданян Ю.В. Развитие творческого потенциала личности на уроках изобразительного искусства / Ю.В. Варданян, М.А. Гордеевцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. № 62-2. – С. 271-273.
4. Варданян, В.А. Развитие творческого потенциала учащихся художественно-гуманитарной гимназии в процессе изобразительной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Варданян. – Саранск, 1997. – 204 с.
5. Варданян, В.А. Творческая активность в системе развития креативности личности / В.А. Варданян // Проблемы творческого развития личности в системе образования: материалы III Всероссийского научно-практического семинара. сост. А.В. Криницына. – 2016. – С. 25-30.
6. Карпушина, Л.П. Теоретические основы подготовки кадров к реализации дополнительного образования детей средствами искусства в условиях региона / Л.П. Карпушина // Подготовка кадров к реализации дополнительного образования детей средствами искусства в условиях региона: монография под ред. Л.П. Карпушиной, Т.А. Козловой. – Саранск, 2019. – С. 68-74.
7. Колокольникова З.У. Технологии активного обучения: учеб. пособие / З.У. Колокольникова, С.В. Митросенко. – Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2015. – 179 с.
8. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учеб. пособие в 3 ч. // Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. – 146 с.
9. Неясова, И.А. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования / И.А. Неясова, Ю.Н. Соколова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 4 (32) – С. 45-51.
10. Паршина, Л.Г. Лаборатория мультимедийных проектов как форма организации творческой деятельности школьников / Л.Г. Паршина // Модели и технологии психолого-педагогического сопровождения развития детей в системе образования: материалы всеросс. с межд. участием науч.-практической конференции – 47-е Евсевьевские чтения, 19-20 мая 2011 г., г. Саранск: [материалы] / под общ. ред. Т.И. Щукиной; отв. за вып. Л.Г. Паршина; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 117-119.
11. Паршина, Л.Г. Компьютер как средство музыкально-творческой деятельности студентов педвуза / Л.Г. Паршина // Гуманитарные науки и образование. – Саранск. – 2012. – № 3 (11). – С. 34-37.
12. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
13. Юсов, Б.П. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников // Педагогика искусства: В творческом поиске: материалы Всерос. совещания-семинара, 3-6 жек. 1996 г., Самара. – М., Самара: ИЦЭВ, Самар. МПРО, 1996. – С. 28-45.

УДК 374:78(045)

кандидат исторических наук, доцент Козлова Тамара Алексеевна

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

старший преподаватель Соколова Юлия Николаевна

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

доктор педагогических наук, профессор Карпушина Лариса Павловна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОКАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования вокальных упражнений в работе с детьми младшего школьного возраста в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: упражнение, вокальные упражнения, дополнительное образование, младший школьник.

Annotation. The article discusses the features of the use of vocal exercises in working with children of primary school age in the system of additional education.

Keywords: exercise, vocal exercises, additional education, primary school student.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева) по теме: «Теоретико-методические основы дополнительного образования детей средствами искусства в условиях поликультурного региона» (руководитель: Карпушина Л.П.; рег. № 2019-08-01, дата рег.: 25.09.2019)

Введение. Музыкальное развитие детей младшего школьного возраста имеет ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, развиваются воображение, воля, фантазия, обостряется восприятие, активизируются творческие силы разума и энергия мышления даже у самых инертных детей. В этом возрасте активно формируются музыкальный слух и музыкальная память, закладывается фундамент эстетической культуры, для развития которых необходима организация новых моделей воспитания, следовательно, и новое качество процесса развития музыкальных способностей. Решение этой проблемы возможно путем приобщением детей к музыкальному искусству через пение в хоровых коллективах, функционирующих в системе дополнительного образования. Дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательной потребности человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и/или профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [10; 9].

Однако, несмотря на то, что хоровое пение один из самых доступных видов музыкальной деятельности, процесс постановки голоса в хоровом коллективе достаточно сложный и требует определенной системы. Проблемами хорового пения занимались В.А. Багадуров [2], Ю.Б. Алиев [1], Т.И. Глушакова [3], Л.Б. Дмитриев [4], В.П. Морозов [8], Г.П. Стулова [12], Г.А. Струве [11], В.К. Тевлина [13] и др.

Занятия по обучению пению состоят из нескольких частей, в процессе которых происходит формирование вокально-хоровых навыков. Музыкально-эстетическое воспитание и вокально-техническое развитие школьников должны идти взаимосвязано и неразрывно, начиная с детей младшего возраста. В этом возрасте продолжается развитие основных (ладовое чувство, чувство ритма, музыкально-слуховые представления) и специальных (способности к исполнительским видам деятельности – певческой, музыкально-ритмической, игре на инструментах, творческой) музыкальных способностей. Развиваются и совершенствуются музыкально-сенсорные способности [2]. На начальном этапе находится развитие вокальных навыков. В возрасте 7-10 лет у ребенка еще не сформирован голосовой аппарат – тонкие связки, малоподвижное нёбо, слабое, поверхностное дыхание. Певческое звучание характеризуется легкостью, недостаточной звонкостью и требует бережного к себе обращения.

Изложение основного материала статьи. Практика показывает, что певческие данные участников хорового коллектива неоднородны, что у некоторых из них в голосах присутствуют природные и приобретенные в результате бесконтрольного пения недостатки: «открытый» звук, отсутствие правильного певческого дыхания, нечеткая дикция и др. Вокально-хоровые упражнения стимулируют рост исполнительского мастерства певцов. Вокальные упражнения, согласно А.Г. Менабени, – это многократно повторяемые, специально организованные вокальные действия, включающие в себя три компонента: повторность, определенную организацию и целенаправленность на улучшение качества голоса [7]. Благодаря выработке единой манеры звукообразования, единообразию в выполнении элементов хоровой звучности, штрихи, нюансы, совершенствуется качество хорового ансамбля и строя, следовательно, улучшается исполнение произведений в целом.

Руководитель, возглавляющий хоровой коллектив, является не только дирижером-интерпретатором, но и преподавателем пения, умеющим как замечать, так и исправлять вокальные погрешности у отдельных певцов в хоровой партии, а также способным заниматься с солистами [14]. Именно поэтому в своей деятельности он, как и педагог любой другой специальности, руководствуется общими дидактическими принципами.

С первых занятий руководитель должен стремиться к воспитанию у хора сознательного отношения к выполнению вокальных упражнений, внушать всем какое огромное значение имеют они для каждого участника хора и какое благотворное влияние окажут на весь исполнительский процесс [6]. Учебные задачи

любого из упражнений четко формулируются. Бессмысленное пропевание звукорядов, трезвучий, попевок недопустимо. Распевания не могут растись от случая к случаю. Решающую роль в освоении вокально-хоровых навыков играет систематичность и последовательность в подборе музыкального материала. Нет никакой необходимости брать к изучению упражнения, не соответствующие на данной момент уровню вокальной подготовки певцов. Так, например, заведомо обречена на неудачу попытка петь звуки в крайних зонах диапазона, не сформировав удовлетворительного звучания на центральном участке. В упражнении, как правило, преследуется узкоспециальная задача, прочно усвоив которую, можно переходить к последующему материалу, идя по пути от доступного к более трудному. Умение руководителя наглядно вокально грамотно исполнить задаваемое упражнение усваивается хоровым коллективом с большой эффективностью, чем, нежели после пространных, пусть даже очень правильных объяснений.

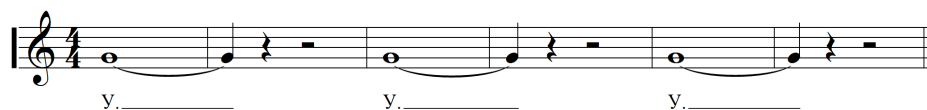
Руководитель, начиная репетицию, обязан совершенно точно представлять: какие упражнения, в какой последовательности, и с какой целью он предложит коллективу для распевания. Для этого ему необходимо знать общий исполнительский уровень вокального коллектива, а также интеллектуальные, музыкальные (слух, ритм, память) и вокальные возможности его участников. В распевании обычно ставятся следующие задачи: во-первых, создать предпосылки к ансамблевому музицированию (творческое и эмоциональное отношение к предлагаемым звуковым образам), подготовить голосовой аппарат певцов к работе над разучиванием программы (к концерту); во-вторых, закрепить имеющиеся навыки и ознакомить с вокально-техническими приемами.

Для выработки вокальных навыков применяются легко запоминаемые, несложные в интонационном и ритмическом отношении музыкальные построения (фразы), а также отдельные звуки. Исполняются они на начальном этапе работы в удобной тесситуре, где голоса звучат наиболее свободно, без напряжения. Это обстоятельство позволяет участникам хора сконцентрироваться на певческих ощущениях и способствует образованию необходимых рефлекторных связей между частями певческого аппарата. Для активизации слухового контроля распевания рекомендуется проводить без сопровождения, используя игру на музыкальном инструменте лишь для ладотональной настройки.

Специфика коллективного пения ограничивает время индивидуальной работы с юными певцами, имеющими какие-либо недостатки голосообразования, поэтому совместное исполнение упражнений, в случае необходимости, чередуют с исполнением их партиями коллектива, группами. Упражнения должны развивать вокальный слух детей, каждый должен научиться различать качественный звук от плохого, а также интонационно, тембрально и динамически подстраиваться к общему звучанию. Работа над упражнениями складывается из следующих моментов: 1) руководитель объясняет цель и приемы предлагаемого к исполнению упражнения, а затем демонстрирует его, формируя у детей слуховые и двигательные представления о звуковом образе; 2) исполнение упражнения вокальным коллективом, контроль руководителя и певцов за качеством воспроизводимого звучания; 3) повторение исполняемого упражнения с целью уточнения соответствия реального звучания идеальному представлению, а также с целью совершенствования и закрепления приобретенного навыка [5].

Правильное звукообразование в вокальном коллективе неотделимо от уверенного владения навыком певческого дыхания. Его развитие, как правило, начинается с пропевания выдержанных звуков и небольших мелодических фраз, исполняемых в медленном темпе.

Упражнение № 1



Упражнение следует пропевать с сохранением дыхательной установки, т.е. следить за тем, чтобы передняя стенка живота и нижние ребра, по возможности, дольше удерживали принятое при вдохе положение. Не ослаблять силы громкости звучания. Губы несколько вытянуты вперед, округленные. Артикуляционный уклад гласного «У», как и любой другой фонемы, начинающей упражнение, принимается во время задержки дыхания до начала выдоха. Во время пауз расслаблять мышцы дыхательного аппарата, чтобы затем вновь привести их в активное состояние.

Упражнение № 2

Умеренно



Задача равномерного выдоха во втором упражнении осложняется тем, что вокализация гласного протекает на тонах различного высотного уровня. Более высокая нота требует от певца особых приспособительных средств: больше приподнять верхнее небо, т.е. придать звуку более высокую позицию, а также активизировать подачу дыхания. Подача дыхания не должна сопровождаться резкими толчками диафрагмы и брюшного пресса, т.к. это незамедлительно повлияет на плавность голосообразования.

Упражнение № 3



Упражнение № 3 рекомендуется коллективу для приобретения умения петь на цепном дыхании. Разучивается упражнение на сонорных согласных «М» и «Н» которые включают в фонационный процесс весь голосовой аппарат и способствует как экономному расходу дыхания, так и ощущению близкого звучания – головного резонирования. Согласные «З», «Б» и «Д» дают ощущение дыхательной опоры. Упражнения помогают бороться с сипотой в голосе и горловыми признаками. Перед исполнением детям объясняется положение артикуляционного аппарата на согласных «М» и «Н» (рот закрыт, зубы разомкнуты) и правила пользования цепным дыханием. Певцы возобновляют дыхание равномерно, перед очередным вдохом снимают динамику звука, а вступление исполняют, незаметно усиливая звук. В произведениях дыхание можно брать на выдержанных звуках, посередине слова, но не на грани построений формы, не перед сильной метрической долей и не перед завершающим звуком (аккордом).

Выравнивание гласных очень кропотливый, сложный и длительный процесс. В его основе лежит эффект следового рефлекса и фонетические особенности певческой речи. Первыми из основных гласных выравниванию подлежат вокально устойчивые А-О-У.

Упражнение № 4

У
О А
 А У А У У А У
 О А О А О О А О

Упражнение № 5

У
О А
 А У А У У А У
 О А О А О О А О

Упражнения № 4, 5 поются на среднем участке диапазона и транспонируются по полутонам вверх и вниз. Необходимо следить за сохранением округлого звучания в гласном «а», за единообразным формированием положения губ, выдерживать ровность звучания на протяжении всего упражнения, стремиться, чтобы высокая позиционная настроенность гласных «У» и «О» передавалась гласному «А», снимая его излишне светлую окраску. В упражнении закрепляется округлое звучание гласного «А». Постоянно направлять внимание детей на ощущение при вдохе и пении зевковой позиции, на артикуляционный уклад гласного – рот открывать почти как на гласный «О». Пропевание гласных А-О-У с добавлением к ним сонорных, звонких и йотированных согласных положительно влияют на высокую позицию, собранность звука, на точность и вступления.

Упражнение № 6

Мму Ммо Мма
Ллю Ллё Лля

Выпевание удвоенных сонорных согласных делает более близким звучание следующих за ними гласных, способствуют единообразию звукообразования (упражнение № 6). Размеры фраз регламентируют глубину вдоха. Если в первых коротких двух фразах не следует чрезмерно наполнять легкие дыханием, то в последней фразе *crescendo* завершающих звуков должно быть обеспечено дыхательной поддержкой (опорой). Работа над гласными У-Э-И начинается с установления для каждого из них правильной артикуляционной формы. Узкие, гласные «э», «и» стараться петь шире открывая рот, но не напрягая мышц челюсти. Для выравнивания звучания данных гласных можно использовать упражнения № 4-6, соответственно подтекстовывая их, высокие ноты на данном этапе могут браться как исключение и только лишь проходящими, низкие – в мелодическом движении сверху.

Порядок следования гласных в пятерках (И-Э-У-О-А) зависит от степени владения коллективом выравниванностью звучания. Например, если звучание приглушенное, затемненное, то между гласными «О», «У» ставится гласный «ф» (И-Э-О-А-У) или начинают упражнение со светлых и близких гласных (А-Э-И-О-У). Смена гласных тренирует гибкость частей артикуляционного аппарата (гортани, мягкого неба, челюсти, губ), если, разумеется их работа направлена на улучшение выравниванности звучания.

Упражнение № 7

Мм
А О У Э И
И О А О У

В первом варианте упражнения № 7 исполнять звук с закрытым ртом мысленно пропевая все гласные, формируя их как бы в единой позиции. В последующих вариантах упражнение поется с названием гласных на цепном дыхании. К гласным полезно присоединять звонкие согласные.

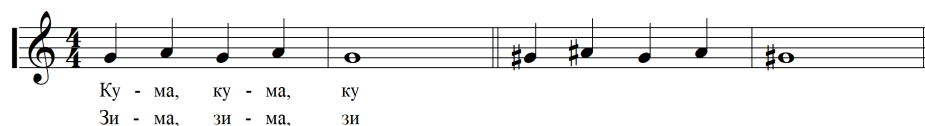
Упражнение № 8



В упражнениях № 7-8 петь не спеша, напевно, как вокализ, не «отбивая горлом» переходы с ноты на ноту. Дыхание может быть цепным или братья по фразам (звеньям секвенции). Следить за тембральной однородностью чередования гласных.

Для тембрального сближения далеких по фонетическому ряду гласных применяют сочетания «ми-а», «зи-ма», «ку-ма» и т.д.

Упражнение № 9



В упражнении № 9 согласный «К» создает, как известно, предпосылки для приподнятости мягкого неба, согласные «З» и «М» применяются для удержания высокой позиции в последующих гласных. В упражнениях № 8-9 при переходе с более узких гласных на «А» нижняя челюсть плавно опускается. Важно стремиться сохранить направленность резонирования первого слога.

В детских вокальных коллективах интонационные и ансамблевые погрешности чаще всего возникают в моменты, связанные с звучанием на крайних участках диапазона. Сглаживание регистров преследует цель – научить участников коллектива петь все без исключения звуки также округло, тембрально ровно и вокально устойчиво, как и центральные. Для сглаживания регистров важны упражнения, как на повторяющихся тонах, так и развернутые построения, в мелодии которых присутствуют звуки смежных регистров.

Сглаживание регистров производят концентрическим методом – с центральных звуков вниз и вверх, включающим в «круг» пропевания постепенно все большее число низких и высоких звуков. Темп упражнений медленный, контролировать качество звука и певческие ощущения.

Упражнение № 10

Сдержанно



В упражнении № 10, интонируя верхние звуки, мысленно представлять звучание гласного «У», стремясь придать артикуляционному аппарату и гортани соответствующую ему форму. В упражнении можно попросить спеть переходную ноту на гласный «У». Затем, ничего не меняя в ротоглоточном канале, продолжить упражнение на наиболее открытый звук «А», и так несколько раз. Важно вслушиваться в звучание, стараясь удержать артикуляционную форму и положение гортани первого гласного.

В упражнениях, следующих в направлении из центрального регистра в грудной, верхнее небо, которое непроизвольно понижается, нужно стремиться удерживать как можно в более высоком положении. Гортань постепенно опускать, а звук как бы «выдвигать вперед» на предельно низких нотах, во избежание резкого тембрального скачка, углублению грудного резонирования помогает более широко раскрытие рта, нижней челюсти. В восходящем движении звуки нижнего регистра брать, не перегружая дыхания, позиционно высоко, как бы «сверху». Наиболее удобные гласные, препятствующие «проваливанию» звучания, сфокусированные близкие «И», «Э»; на последующем этапе подключаются «У», «О», «А».

Роль дикции в вокальном искусстве трудно переоценить. Без ясного произношения литературного текста невозможно художественно достоверно воссоздать правдивый музыкальный образ. Хорошая дикция предполагает свободу артикуляционного аппарата: нижней челюсти, губ, языка. Бывают случаи, когда на требования дирижера произносить текст более разборчиво, певцы отвечают скандированием слов, акцентированием гласных, разрывающих кантилену вокальной линии. Зная, что согласные – это шумы, возникающие как результат сопротивления воздуху частями артикуляционного аппарата, в данной ситуации необходимо усилить это противодействие благодаря плотности смыкания губ, языка, не забывая о краткости произношения согласных, а, как говорят, «не воротать губами». Для освобождения от зажатости нижней челюсти рекомендуются упражнения, построенные на слогах, имеющих звонкие согласные с гласными, требующих широкого раскрытия рта. Выработка умения управлять более тонкими движениями нижней челюсти может решаться в упражнениях на выравнивании полярных по раскрытию рта гласных. Для активизации гибкости и подвижности языка чередуют близкий по образованию гласный «И» и далекий «Ы», исполняя их сначала в медленном темпе, а затем в более быстром. С этой же целью применяют слоги с язычными согласными «Д», «З», «К», «Л», «Н».

При наличии у участников вокального коллектива хороших музыкально-слуховых и вокальных данных, правильное функционирование всего певческого аппарата, работа над точностью интонирования ведется в плане осознания ими ладотональных связей в исполняемом музыкальном произведении. В таком случае, знание и практическое умение петь мажорный и минорные звукоряды, соответственно схеме, разработанной П.Г. Чесноковым, до известной степени облегчает работу над поставленной задачей.

В произведениях, имеющих сложный гармонический язык, отклонения и модуляции в далекие по степени родства тональности, установление хорового строя производится интервальным способом, который

основывается на следующих принципах: малые интервалы исполняются с тенденцией одностороннего сужения (м.2, м.3, м.6, м.7); большие интервалы – одностороннего расширения (б.2, б.3, б.6, б.7); увеличенные и уменьшенные (ув.4, ум.5) – соответственно исполняются с тенденцией двухстороннего расширения и двухстороннего сужения; хроматический полутон (до – до#) – с тенденцией расширения, диатонический (до – ре бемоль) – сужения. В произведениях, насыщенных знаками альтерации, преодолению ладовой инерции в интонировании помогают упражнения, составленные из тетрахордов натуральных диатонических ладов.

Педагог, для того чтобы глубоко познать природу певческих голосов, должен сам пройти все этапы ученичества от артиста хора до его руководителя, совершенствуя свое вокальное мастерство на занятиях по сольному пению.

Выводы. Таким образом, рекомендации, по нашему мнению, учитывая вышесказанное, должны расширить и систематизировать знания в области вокально-хоровой педагогики, полученные детьми на занятиях в системе дополнительного образования.

Литература:

1. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта: учебное пособие. – М.: Владос, 2000. – 336 с.
2. Багадуров В.А. Вокальное воспитание детей. – М.: Музыка, 1953. – 98 с.
3. Глушакова Т.И. Комплексы вокально-хоровых упражнений в формировании певческих навыков школьников // Работа хормейстера в детском хоре. – М.: Прометей, 1992. – С. 47-65.
4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2007. – 368 с.
5. Игнатъев К.А. Вокально-хоровые упражнения: методические рекомендации; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1986. – 37 с.
6. Козлова Т.А., Карпушина Л.П., Соколова Ю.Н. Подготовки педагогов дополнительного образования в области вокального исполнительства // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – Вып. 63. – Ч. IV. – С. 97-101.
7. Менабени А.Г. Вокальные упражнения в работе с детьми // Музыкальное воспитание в школе. – 1978. – Вып. 3. – С. 8-37.
8. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. – М.: ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, 2002. – 496 с.
9. Неясова И.А., Соколова Ю.Н. Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – №4(32). – С. 45-51.
10. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей». – URL: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html/> (дата обращения: 10.10.2019).
11. Струве Г.А. Школьный хор: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – С. 76-81
12. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: учебное пособие. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. – 69 с.
13. Тевлина, В.К. Активизация вокально-хорового обучения младших школьников и их музыкальное развитие: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1975. – 26 с.
14. Чинякова Н.И. Основы структурирования учебно-концертной подготовки в музыкально-педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – Нижний Новгород: Изд-во ННГК (академия) им. М.И. Глинки, 2012. – 5(26). – С. 41-45. – Режим доступа www.nnovcons.ru

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Колпакова Августина Петровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

преподаватель Дегтярева Августа Петровна

Государственное бюджетное профессиональное учреждение «Республиканский техникум-интернат профессиональной и медико-социальной реабилитации инвалидов» (г. Якутск)

ЯКУТСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ В СУРОВЫЕ ВОЕННЫЕ ГОДЫ 1941-1945 Г.Г.

Аннотация. В данной статье рассмотрена деятельность Якутского педагогического института в экстремальных обстановках военного времени. Испытанием на жизнеспособность системы высшего образования Якутии явилась Великая Отечественная война 1941-1945 гг. Обстановка военного времени предъявила повышенные требования к работе высшей школы республики. Трудности военного времени не снимали с повестки дня основную задачу, стоявшую перед высшей школой Якутии, подготовку высококвалифицированных кадров и научно-исследовательскую деятельность.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, якутский педагогический институт учебный процесс, студенчество, героизм советских преподавателей и студентов, научно-исследовательская работа, материальная база.

Annotation. This article discusses the activities of the Yakut Pedagogical Institute in extreme wartime situations. The test for the viability of the higher education system of Yakutia was the Great Patriotic War of 1941-1945. The situation in wartime made increased demands on the work of the higher school of the republic. The difficulties of wartime did not remove from the agenda the main task facing the higher school of Yakutia, the training of highly qualified personnel and research activities.

Keywords: The Great Patriotic War, the Yakutsk Pedagogical Institute, the educational process, college students, the heroism of Soviet teachers and students, research work, material base.

Введение. Проходят годы и все дальше от нас победный 1941 год. Значение этой Победы не тускнеет от неумолимого бега времени. Память о победителях передается из поколения в поколения через живых свидетелей, участников, через фотографии и документы тех лет... как бы не менялась жизнь, эта Победа должна остаться самой Великой в памяти следующих поколений. Сегодня в период преобразований в российском обществе особую актуальность приобретает деятельность высших учебных заведений в экстремальных обстановках военного времени. Обобщение опыта подготовки кадров в Великой Отечественной войне позволяет взять все ценное и положительное для модернизации образования. Помимо научной значимости данная статья имеет и патриотическую направленность. Кроме того, деятельность высшей школы Республики Саха (Якутия) представляет научный интерес для всех, кто занимается изучением истории регионов в годы Великой Отечественной войны. Нами изучены имеющиеся по теме исследования данные Национального архива республики Саха (Якутия), сборники документов и периодическая печать, музея института. В ходе исследования использованы проблемно - хронологический и описательные методы в сочетании с принципами объективности.

Изложение основного материала статьи. Первое высшее учебное заведение Якутской республики – педагогический институт открылся в 1934 году и действовал 22 года, став центром роста национальных творческих сил, подготовки специалистов, прежде всего, педагогов высшей квалификации, заслужил право быть основой создания Якутского государственного университета. Имеется немало трудов, книг, статей, сборников воспоминаний о пединституте, разных периодах его истории.

К началу Великой Отечественной войны в институте обучался 221 студент, работало 26 преподавателей. Педагогический состав пополнился имеющими учёные степени и звания доцентами. Из местных кандидатом филологических наук в 1939 г. стал Лука Никифорович Харитонов, в 1940 г. кандидатом химических наук - Авксентий Дмитриевич Егоров.

Когда началась вероломное нападение фашистских захватчиков на нашу Родину, коллектив института, как и весь советский народ, объявил готовность встать в ряды защитников Советского союза. На первом митинге, состоявшемся 23 июня, заявление о добровольном вступлении в действующую армию подали И.А. Мельников, А.Е. Мординов, Н.В. Киряев, студенты Г.А. Данилов, В.Н. Шамшинов и другие.

«В первые же дни войны в ряды Красной Армии были призваны 33 человека, а по 6 июля 1942 г. из ЯПИ, ЯУИ, педрабфака – 9 преподавателей, 24 рабочих и служащих, 57 студентов» весь коллектив института, и институт продолжал работать, его престиж и авторитет значительно повысился. И в 1944 г. торжественно отметили свое десятилетие, и был удостоен Грамоты Президиума Верховного Совета ЯАССР – самый большой тогда награды. Добровольцем ушел на фронт П.М. Корнилов, находившийся тогда на краткосрочных курсах. 21 июня 1941 г. С.Н. Романов, аспирант ЛГУ, защитив диссертацию на соискание ученой степени кандидата исторических наук, пошел добровольцем в действующую армию, а 9 сентября пал смертью на поле боя на Пулковских высотах у железнодорожной станции Колпино. П.Е. Торговкин защитил диссертацию на ученую степень кандидата наук по психологии в Москве в МГПИ им. Ленина 21 мая 1941 г. В июле добровольно записался в отряд ополченцев Москвы и сложил голову за Москву под Вязьмой 10 октября. В тот же день ненасытный огонь войны лишил жизни другого будущего нашего перспективного ученого И.К. Федорова, призванного в армию из Москвы. С начала 1941 -1942 учебного года на основании приказа Наркомпроса РСФСР педагогический институт, как и другие вузы страны, перешел на трехгодичный срок обучения. В связи с этим по приказу директора института от 2 июля 1941 г. №115 занятия в Пи на 2-3 курсах начались с 1 августа, также и в учительском институте.

Еще на первом митинге была принята резолюция: «Будем еще лучше учиться, работать, широко развернем оборонную работу. Мы молодые и сильные. Мы нанесем сокрушительный удар любому врагу, откуда бы он ни появился» [2, с. 7]. Заместитель директора по научной – учебной части Иван Андреевич Мельников по духу, подготовке был военным человеком. Еще осенью 1925 года был призван в ряды Красной Армии, окончил полковую школу, в ноябре 1926 г. экстерном сдал на командира взвода артиллерии при 2-й Ленинградской школе и не мог не выдаться на добровольный уход в армию, когда над Родиной нависла опасность. 4 сентября 1941 г. он был призван в РККА. Жизнь велась по закону военного времени. Запрещался всем выезд в районы в каникулярные, выходные дни, какие раньше бывали, виновные могли быть привлечены к наказанию вплоть до исключения. Введены талоны на продукты, постоянно проводились субботники, воскресники по разгрузке угля, барж с товарами для республики, ремонту учебных, жилых помещений института, работа на полях колхозов осенью и летом. В помощь фронту преподаватели и студенты вносили сотни тысяч рублей на строительство танковой колонны «Советская Якутия», подписывались на военные займы, отправляли посылки из теплых вещей для бойцов Красной Армии. Были организованы посты охраны порядка [1, с. 19].

В учебный план была введена военная подготовка, по военному всеобучу студенты занимались и вечерами. Трудностей, связанных с войной, было много, часть студентов в связи с ухудшением материального положения, уходом родителей на войну оставили учебу. Преподавателей, вспомогательного персонала не хватало, в учебном помещении, общежитиях было тесно, холодно. В связи с этим «некоторые научные требования стали робеть, высказывали мысль о «целесообразности» превращения дневного института в вечерний... даже пытались ставить вопрос о закрытии института. Предложение было отвергнуто администрацией, партийной организацией и институт за годы войны продолжил расти, укреплялся и развивался. В связи с нехваткой преподавательских кадров в 1943 году в руководящих кругах обсуждался вопрос о закрытии института. Однако такому предложению резко возразили прибывший из Москвы в 1942 г. первый директор Мальковский Георгий Павлович, весь коллектив института, и институт продолжал работать, его престиж и авторитет значительно повысился. И в 1944 г. торжественно отметили свое десятилетие, и был удостоен Грамоты Президиума Верховного Совета ЯАССР – самый большой тогда награды [3, с. 45].

Годы войны, несомненно, были самые трудные для работы института и его факультетов. Материальная база оставалась слабой, снабжение учебных корпусов и общежитий топливом шло с перебоями. Коллектив своими силами заготавливал дрова, приходилось жестко экономить дрова, в корпусах с печным отоплением трудно было обеспечить нормальную температуру, снабжение учебным оборудованием, необходимыми приборами, реактивами почти прекратилось. Не хватало преподавателей математики в течении всей войны, первые годы работал Цхай М.С., приходилось приглашать совместителей.

До 1 сентября 1941 года из педагогического института были призваны 33 человека. В течение первого военного учебного года были призваны в ряды РККА 9 преподавателей, 24 рабочих, 3 служащих и 57 студентов.

В начале 1941-42 учебного года была получена телеграмма наркома просвещения РСФСР В.П. Потемкина, согласно которой Якутский пединститут, как все пединституты страны, переводился на ускоренный выпуск – трехгодичное обучение. Тогда на дневном отделении учился 221 студент, на 6 кафедрах работало 26 штатных преподавателей, в том числе 7 доцентов. Составлен список 244 студентов, призванных в армию с 1941 по 1945 гг., с указанием курса, факультета, вида обучения, числа, месяца, года призыва, вида и номера приказа о призыве и отражены в книге «Вспомним всех поименно». Преподаватели и студенты героически защищали честь и независимость Родины. Боевых орденов и медалей были удостоены бывшие преподаватели П.М. Корнилов, Ю.Г. Шафер, А.И. Мельников, П.Е. Торговкин, студенты Алексеев, Данилов, Кычкин, Бельский и другие.

Из отчета Якутского пединститута о работе за период с 9 мая по 4 декабря 1942 г.: 1941-42 учебный год и начало 1942 года учебного года проходили в условиях войны с немецко-фашистскими захватчиками. Отечественная война наложила свой отпечаток на всю жизнь Института, преподавательского состава. За прошлый учебный год абсолютная успеваемость составила 92%, а за 1940-41 уч. г. составляла только 62%. Таким образом, за год Отечественной войны успеваемость возросла на 30%, отличные и хорошие оценки составляют 80% [4, с. 10].

Абсолютная успеваемость коммунистов в прошлом учебном году составила 100%, комсомольцев – 95%. Сталинские стипендии получили комсомольцы Алексеев и Иванов, именные стипендии получили комсомольцы и коммунисты: Рыбкин, Тихомирова, Борисов, Новиков, Трифонова и Попов (8). Резко улучшилась работа ряда кафедр Института. Во исполнение решения Бюро Якутского ОК ВКП (б) была проведена в мае 1942 года первая научная конференция кафедр института, получившая одобрение Управления высшей школы НКП РСФСР, в данное время проводится 2-я конференция, посвященная 20-летию ЯАССР, 25-летию Советской власти и освоению местных ресурсов. Изданы работы Караваяева «Дикорастущие лекарственные и пищевые растения Якутии», Харитоновна «Грамматика якутского языка», (Учебник для 5-6 классов), Окладникова «Древняя письменность якутов», Егорова «Воды и озера якутских алаасов». Печатается работа Петрова «О преподавании истории в 9 –х классах», готовиться к печати работа Мординова «Якутия в Отечественной войне советского народа». По кафедре основ марксизма-ленинизма написаны и переведены на якутский язык ряд статей по вопросам Отечественной войны, переведен и издан сборник статей Ленина «В защиту социалистического отечества», брошюра Ярославского «Что несет фашизм крестьянству», статья товарища Сталина Энгельса «О внешней политике русского царизма». Освоено производство суррогата олифы, столорного казенного клея, производятся опыты по регистрации электролампочек [3, с. 35].

Мальковский Георгий Павлович, директор ЯПИ с 2 ноября 1942 г. по 20 сентября 1944 год. Родился в 1914 году в с. Волостникова Куйбышевской области в семье крестьянина. 1938 г. окончил Казанский университет по специальности «Теоритическая физика». С 1938 до 1942 г. был ассистентом, ст. преподавателем кафедры физики того же университета. В годы Великой Отечественной войны работал в г. Якутске по поручению ЦК ВКП (б). С 1 сентября 1941 года был назначен и.о. директора ЯГПИ, ЯГУИ и ЯПРФ. Только 11 января 1944 года был утвержден директором ЯГПИ. Работал 2 учебных года в самое суровое время войны. 20 сентября 1944 года был освобожден от должности директора и командирован по распоряжению Наркомпроса РСФСР в Москву. По свидетельству А.Е. Мордвинова он исключительно добросовестно и энергично руководил в трудные годы войны [4, с. 7].

Из воспоминаний ветерана высшей школы, доцента кафедры педагогики А.Е. Захаровой (1920-2018 гг.). Мои студенческие годы с 14 до 18 лет совпали с годами войны. В 1941 году поступила в Якутское педагогическое училище, а с 1944 г. по направлению ПУ-в 2-годичный учительский институт. Мы все, за исключением одной, были из села - дети колхозников и трое девочек из рабочих поселков. Война каждой принесла личное горе: у кого погибли брат, дядя, у Гути Заусаевой погиб только что сыгравший свадьбу муж, у Розы Поповой отец. Никто из семей не мог помочь деньгами. Разве кто посылками. У меня мамы не было, бедный мой отец- инвалид, привозил зайчатины, Уле Ощепковой из Бэчэнчи- орехи, чтобы можно было бы как то реализовать, а это было сложно. Но государство заботилось о нас, выдавало стипендии. Мы были обеспечены по карточкам хлебом, ели каши, которые вначале нам якутам, не очень нравилось, хлебали зеленые, похлебки. Помнится, после открытия второго фронта иногда баловали вкусным в красивой баночке американским колбасным фаршем, тающим во рту сахаром, белой как снег мукой [1, с. 55].

Было ужасно холодно везде, в общежитиях закрывали окна одеялами; часто отключали свет, не досыпали, уставали от постоянных субботников, воскресников. Но мы выжили, были молоды, каждое утро ждали сообщения Совинформбюро, радовались освобождению от фашистов хоть какой-нибудь деревни, безгранично верили в победу. А какие тогда были песни, это точно, что «песня строить и жить помогает». Пели, танцевали в театрах _Русском и Якутском, клубе НКВД, посещали спектакли, концерты. Как личное горе восприняли уход их жизни «якутского соловья» Екатерины Захаровой.

Институт дал нам морально-психологическую и педагогическую ориентацию стать учителями. Мы знали, что нас ждут дети, что мы нужны. Нас действительно ждали, все мы поехали в сельские школы, на север. Как бы в жизни судьба не сложилась, каждая из нас 40 или более лет служили обучению, воспитанию детей и закаленными духом того времени, войной, нравственными качествами, как честность, добросовестность, порядочность, гордо носили и носим звание народный учитель [2, с. 15].

Выводы. Таким образом, годы Великой Отечественной войны, несомненно, были самые трудные для работы молодого северного института и его факультетов. Материальная база оставалась слабой, снабжение учебных корпусов и общежитий топливом шло с перебоями. Первые дни войны из педагогического института были призваны 33 человека. В течение первого военного учебного года были призваны в ряды РККА 9 преподавателей, 24 рабочих, 3 служащих и 57 студентов. Но несмотря все тяжести войны весь коллектив института, продолжал работать, его престиж и авторитет значительно повысился. И в 1944 г. торжественно отметили свое десятилетие, и был удостоен Грамоты Президиума Верховного Совета ЯАССР – самый большой тогда награды.

Литература:

1. Захарова А.Е. Из летописи высшего образования Якутии. Якутск: Бичик, 2004. - 136 с.

2. Еремеева В.Н., Шадрин П.И. Якутский государственный педагогический институт. 1934-1954 г.г. Якутск, 1955 г. - 278 с.
3. Томский И.Е. Высшее образование в Якутии. Якутск, 1997 г. – 267 с.
4. НА РС (Я), ф. 57, оп. 2, д. 21, л. 1.
5. Там же с. 349.
6. Там же, с. 372.
7. Там же, с. 401.

Педагогика

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
бухгалтерского учета и аудита Колчина Вера Викторовна
ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет» (г. Екатеринбург)

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Социальные медиа, быстро развиваясь, оказывают существенное влияние на своих пользователей. Новые идеи, технологии и общественное использование этих технологий постоянно и быстро видоизменяются. В результате этого становится все труднее исследовать и измерять эти явления в конкретный момент времени в условиях относительно медленного темпа издания учебной литературы, которая к моменту своего выхода в свет значительно устаревает. Вместе с этим слова, определения и понятия также меняются, и их необходимо повторно разъяснять и пересматривать в контексте развивающихся технологий. Социальные медиа накапливают практический опыт использования, начиная с веб-сайтов, блогов, интернет-журналов и заканчивая различными форматами видео и аудио. Исследование цифровых и социальных технологий часто требует работы с междисциплинарной точки зрения, а также интеграцию знаний из различных источников.

Ключевые слова: социальные медиа, пользовательский контент, образовательная среда вуза, практический опыт, профессиональная подготовка.

Annotation. Social media, rapidly evolving, has a significant impact on its users. New ideas, technologies and public use of these technologies are constantly and rapidly changing. As a result, it is becoming increasingly difficult to investigate and measure these phenomena at a particular time in the face of a relatively slow pace of publication of educational literature, which by the time of its release is significantly obsolete. At the same time, words, definitions and concepts also change and need to be clarified and revised in the context of developing technologies. Social media builds practical experience of use, from websites, blogs, online magazines to various video and audio formats. Digital and social technology research often requires work from an interdisciplinary perspective, as well as integrating knowledge from various sources.

Keywords: Social media, user content, university educational environment, practical experience, vocational training.

Введение. Для понимания сущности влияния цифровых и социальных технологий, веб-среды и социальных медиа на студентов вуза, в первую очередь важно разобраться в определениях и границах этих определений. Часто используемые как синонимы, такие термины, как «социальные медиа» и «социальные сети», «коллективная сеть» и «веб 2.0» относятся к набору взаимосвязанных технологий и явлений, хотя нет единого мнения об их использовании. В литературе эти термины часто применяются в перекрестных областях и сводятся к обсуждению конкретных технологий и их использования в качестве замены более широких понятий. В дополнение к их расплывчатым формулировкам определения этих терминов может измениться также стремительно, как и технологии, которые эти термины пытаются описать. Тем не менее, можно создать основную терминологическую базу, которого может помочь в трактовке этих терминов.

Понимание современных социальных и цифровых технологий позволяют понять, как эти технологии развивались и как они могут повлиять на поведение человека и процессы развития. Например, Веб 2.0-это ряд технологий и идеологий, которые развивались в течение первого десятилетия двадцать первого века включительно, и иногда используется как синоним социальным сетям. Веб 2.0 рассматривается также как технологическая и идеологическая платформа, на которой создается пользовательский контент и распространяется с помощью социальных медиа. В качестве платформы веб 2.0 предоставляет информацию и услуги по созданию и использованию приложений. Эти приложения можно интегрировать друг с другом без вмешательства пользователя, и представлять насыщенные контентом страницы с динамическим содержанием, который может меняться в режиме реального времени, без необходимости «обновить страницу» или нажать на ссылку. Социальные медиа являются примером «социального программного обеспечения» платформы 2.0, но даже программное обеспечение официально не обозначенное как «социальные медиа», могут использовать социальные элементы и технологии. Социальные технологии изменяются как технологии, так и идеологии. Идеология социальных медиа стимулирует появление взаимосвязанных сайтов и контента, которым можно делиться в рамках открытого пространства. Понятия были переосмыслены в рамках работы веб 2.0 с той точки зрения, что информация открыта, ею можно делиться с другими пользователями, и она может быть изменена любым пользователем. Наглядным примером таких трансформаций является Википедия, которая использует «Вики» веб 2.0 технологии. Википедия позволяет любому пользователю создавать новую запись или редактировать и добавлять к существующей записи. Открыв Википедию, каждый пользователь может добавить свою информацию также, а может и лучше чем эксперт, составляющий традиционную энциклопедию. Такое явление часто называется как краудсорсинг (народный источник) - термин, сформулированный Джеффом Хау [21] в 2006 году для описания процесса с использованием разных людей в режиме онлайн для создания конкретного проекта. Соответственно, ключевым компонентом цифровых и социальных технологий можно считать распространение и расширение «пользовательского контента», который может включать в себя любой текст, аудио или видео, созданные человеком или размещенные онлайн. Организация экономического сотрудничества и развития в 2007 году предложила три дополнительных критерия для классификации

информации как пользовательского контента (ПК): размещение ПК в Интернете и обеспечение общедоступности; креативность в оформлении ПК; отсутствие коммерческой цели в размещении ПК.

В своем исследовании Майкл Хенлин и Андреас Каплан [3] в 2010 г. останавливаются подробнее на этих принципах, и уточняют, что понятие «пользовательский контент» исключает электронную почту и персональные коммуникации, прямого копирования или репост (повторное размещение информации), а также продукты, созданные в некоммерческих целях. Пользовательский контент-это валюта социальных технологий и представляет один из величайших моментов смены власти, обусловленных технологией: возможность создавать и легко распространять контент не официальными экспертами, а индивидуальными пользователями. Традиционный пользовательский контент существует в виде полной формы (макроконтент) большую часть истории Интернета. Сообщения на электронных досках объявлений и записей в блоге (по сути, веб - дневники, которые включают в себя сочетание размышления личного характера и размещение фактической информацией) являются примерами этой традиционной формы макроконента. Сейчас новые виды контента (меньшей по форме содержания - микроконтент) становятся все более распространенными в Интернете. Микроконтент включает содержимое, такое как «обновления статуса» в таких социальных сетях как Facebook, размещение фото в Instagram, «твиты», микроблоги в Twitter (которые были изначально ограничены 140 символами или меньше). Микроконтент как термин был впервые введен Якобом Нильсеном, который описывает его как создание кратких заголовков или аннотаций для ссылок, на макроконтент.

Изложение основного материала статьи. Ценность микроконента в настоящий момент, когда мы все работаем с мобильными устройствами, заключается в том, что он позволяет человеку получать информацию в сжатой или схематичной форме, и быстро и эффективно ее перерабатывать. Кроме того, контентом можно делиться или форматировать по мере необходимости. Распространению микроконента способствует рост социальных медиа. Майкл Хенлин и Андреас Каплан в своем исследовании отмечают, что социальные медиа являются средством, с помощью которого люди делятся пользовательским контентом с помощью технологий веб 2.0. По своей сути, социальные медиа – это современный способ, которым люди общаются в Интернете. Майкл Хенлин и Андреас Каплан идентифицировали шесть различных типов социальных медиа: совместные проекты; блоги; сообщества по интересам; социальные сети; виртуальный мир; виртуальные социальные миры. Как правило, платформы социальных медиа - это сочетание этих типов социальных медиа. Распространение таких кнопок как «поделиться», «нравится» и возможность «пометить» информацию на веб-сайтах в Интернете делает социальные медиа социальными. Создается фольксномия (классификация, практика совместной категоризации информации, ссылок, фото, видео клипов и т. п.) посредством произвольно выбираемых меток, называемых тегами. В свою очередь, фольксномия (производная от слова «таксономия» - классификация и систематизация в сочетании со словом folk – народ, что обозначает социальный характер деятельности) помогает соединять и выявлять новые контенты в социальных сетях. Одна из реалий Интернета заключается в том, что информация распространяется по экспоненте. Способность экспертов успевать за потоком информации становится все труднее, когда сталкиваешься с огромным объемом информации. В фольксномии, контент создается через сообщества с использованием терминов, определяемых пользователем. В отличие от предыдущих методик, которые требуют информационного хранителя, например, библиотекаря или специалиста, фольксномия также может генерировать различного вида ссылки и категории информации, к которым специалисты традиционно никогда не имели доступа.

Тот факт, что мы можем поставить «лайк» на фейсбуке, добавить хештэг в Твиттере или Инстаграмме, помогает нам показать эмоции относительно контента или создать еще одну ссылку на макроконтент. Понимание этих методов таким образом подчеркивает фольксномию как содержащую динамический контент, который может быть повторно представлен разнообразными способами. Это ключевая идея в идеологии Веб 2.0. Это не означает, однако, что фольксномия не имеет ограничений [14].

Существуют проблемы с масштабами применения (от небольшого до крупного сообщества) и с изменениями в контекстах (различия в смысле и существующая польза), которые теги могут иметь со временем и в разных культурах и регионах. Создают так называемый «график», или представление о том, как связана информация. Этот график говорит нам как о взаимосвязанности информации, так и о связанности людей. Когда термин «социальный график» распространяется на население и информацию, соединенные интернетом, он может стать новым способом понимания отношений между всеми и вся в Интернете. Таким образом, графики и фольксномия помогают нам понять «новую сеть», как все более плотное соединение информации, которая «обучается» и растет через взаимодействие людей. Этот процесс был ускорен внедрением веб Технологий 2.0 и увеличением количества пользователей социальных сетей. В сочетании с активным участием, продвигаемой веб Технологией 2.0, коллективный разум используется через объединенную силу вовлеченных пользователей. Однако, несмотря на то, что технологии меняются, люди могут использовать технологии по-разному. Например, человек может быть частью социальных медиа сайтов и не использовать его социальных функций. Тот, кто создает и загружает видео на YouTube, делится контентом, и оставляет к нему комментарии, использует технологию гораздо более социально, чем тот, кто просто потребляет контент. Хотя YouTube можно рассматривать как социальные медиа, он не всегда используется с социальной точки зрения. Объединенный термин «цифровые и социальные технологии» используется для того, чтобы признать, что все формы программного обеспечения, приложения и сайты могут обладать социальными элементами в разной степени, даже если некоторые не могут рассматриваться как социальные программы [1].

Что можно отнести к терминам «цифровые и социальные технологии» [20]:

- Медиа/Технологии. Это относится к веб-сайтам и приложениям, созданные для задействования социальных и коллективных веб - платформ (например, студенты вузов пользуются социальными и цифровыми технологиями, чтобы взаимодействовать с другими студентами и модифицировать и обмениваться контентом в Интернете).

- Среда/Контексты. Это касается виртуального пространства, созданного в рамках социальных и коллективных веб - платформ (например, студенты вуза взаимодействуют в социальных и цифровых пространствах, когда они взаимодействуют друг с другом и модифицируют и обмениваются контентом онлайн).

- Идеологии. Это относится к тому, что информация должна быть общедоступна, способна изменяться, создаваться и изменяться в сообществе онлайн (например, студенты вуза принимают и находятся под

влиянием социальных и цифровых идеологий, когда они взаимодействуют с другими и изменяют и обмениваются контентом в Интернете).

Увеличение использования мобильных технологий было пропорционально увеличению использованию социальных медиа. Согласно опросу для проекта American Life выяснилось, что около 87% молодых людей в США в возрасте 18-24 используют инструменты социальных медиа, по сравнению с 60% взрослых других возрастных категорий. По состоянию на май 2013, 72% взрослых людей в возрасте 18 лет или старше, использовали сайты социальных сетей [2]. Всего восемь лет назад, только 5% взрослых людей имели доступ к сайтам социальных медиа. Если изучить внимательно демографические данные опроса, мы увидим, что, возраст является одним из немногих факторов, который показывает статистически значимую разницу в использовании социальных медиа. 89% взрослых в возрасте 18-29 лет пользуются социальными сетями, 78% людей в возрасте 30-49, 60% людей в возрасте 50-64, и 43% кому за 65 лет. В соответствии с исследованием 2011г., не было выявлено никаких существенных различий между взрослыми в возрасте 18-24 лет, которые были студентами вузов по сравнению с теми, кто студентами не являлся [4].

Студенты вуза, которые пользуются социальными медиа, делают это через смартфон. Так, например по данным исследований образовательного международного центра EDUCAUSE (Международный центр учебной инициативы EDUCAUSE изучает все аспекты применения технологии в высшем образовании) 89% студентов вузов являются владельцами ноутбуков, по сравнению с 61% взрослых в целом и 76% являющихся владельцами смартфонов по сравнению с 56% взрослого населения в целом [17]. По состоянию на 2012 год из тех, кто выходил на сайты социальных сетей, 40% сделали это через телефон [11]. Из них - Шестьдесят семь процентов в возрасте 18-29 лет обращались на сайты с помощью мобильных технологий против 50% в возрасте 30-49, и 18% людей в возрасте 50-64, и 5% из тех в возрасте 65 лет или старше. Эти статистические данные быстро изменяются в сторону увеличения в течение последних нескольких лет, вместе с темпами внедрения мобильных устройств [13]. Социальные и цифровые технологии, которые позволяют и поощряют возможность поделиться микроконтентом и фото и видео «на ходу», неразрывно связаны с увеличением доли владения мобильными устройствами.

По данным компании ComScore (2014), которая является источником глобальной информации о цифровом мире и предпочтительных методах оценки поведения интернет-аудитории, с точки зрения потраченного времени, приложения социальных медиа являются одними из наиболее часто используемых категорий приложений на смартфонах в мире, а приложение Facebook является наиболее часто используемым приложением в целом [12]. Хотя общий уровень доступа к социальным сетям по демографическим признакам, и таким как пол и раса в основном одинаковый, некоторые сайты и приложения более популярны у одних конкретных подгрупп чем у других [5]. Хотя уровни доступа к социальным медиа во многом едины для всех молодых взрослых в этом возрастном диапазоне, разница наблюдается в том, к каким сайтам выбирается доступ. Например, выбирая между Facebook и Twitter, афроамериканцы более вероятно будут использовать Twitter, а их белые коллеги Facebook [6]. Такая разница будет существенной при выборе мероприятий и методов взаимодействия со студентами в режиме онлайн.

Международный центр EDUCAUSE в 2003 году представил классическую теорию внедрения инноваций Эверетта Роджерса [7], согласно которой студенты подразделяются на пять категорий пользователей, начиная от высокого уровня до самого низкого, в том числе: новаторы, ранние последователи, основные пользователи, поздние последователи и отстающие. Такое распределение студентов в основном считается нормальным, где всего лишь несколько студентов считаются изобретателями и отстающими, а большинство студентов считаются основными пользователями. В свете такой реальности трудно экстраполировать данные на нынешнее поколение студентов, несмотря на их почти всеобщее пользование социальными медиа-технологиями [15].

Выводы. Поскольку использование социальных сетей студентами вузов увеличилось, возрос интерес к вопросу, а как это влияет на их обучение и развитие. Так как социальные и цифровые технологии включают различные подходы к процессу обучения и развития, в последнее время были адаптированы и разработаны ряд теорий для понимания обучения в медиа-пространстве [8, 9].

Некоторые из самых продуктивных теорий в понимании обучения и развития в цифровых и социальных пространствах, это конструктивизм и его варианты. Конструктивизм включает в себя гносеологию, согласно которой знания формируются отдельными людьми в результате их опыта и мыслей. Каждый человек создает систему истины для себя через процессы аккомодации и ассимиляции [10]. Совместный конструктивизм предполагает совместное построение истины с другим человеком или сообществом. В отношениях преподаватель-студент, например, знание создается совместно в партнерстве, и всеми студентами в группе. В цифровом и социальном пространстве, такие отношения распространяются на более широкие сообщества и подгруппы в Интернете, которые могут взаимодействовать друг с другом и обмениваться идеями и информацией. Этот тип обучения и создания знаний применим к цифровому и социальному пространству, потому что такой процесс рассматривает демократизацию процесса обучения, который происходит в режиме онлайн. Именно социальные и цифровые технологии, вместе с личностью студента и его действиями в Интернете, становятся важной частью понимания обучения и развития в этом пространстве. При анализе социальных и цифровых технологий используется конструктивистский подход, при котором выделяют три взаимосвязанных и важных понятий при работе в цифровой среде: практика, сети и идентичность. Понятие «практика» включает в себя действия при построении новой информации, в создании новых соединений между информацией, и поднимает проблему различий между производством и потреблением. Под «сетями» подразумевают присутствие на разных сайтах тех, кто участвует в социальных сетях, и значимость таких регистраций на сайтах [16]. Термин «идентичность» подразумевает нас как индивидуальность и как коллектив, и как мы представляем себя, когда мы обозначаем свое присутствие в сетях [19]. Обобщая эти понятия, можно утверждать, что анализ любых социальных медиа «должен учитывать то, каким образом практика создания человеком значений помогает им выступать в роли идентичности в соответствующих сетях и как эти сети способствуют (или нет) в создании чувства причастности» [18]. Таким образом, анализ социальных медиа – это взаимосвязь между практиками, сетями и идентичностями.

Литература:

1. Dahlstrom, E., Walker, J.D., & Dziuban, C. (2013). ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2013. Retrieved from <http://www.educause.edu/library/resources/ecar-study-undergraduate-students-and-information-technology-2013>

2. Social media // URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Social_media.
3. Беденко Н.Н., Сергеева М.Г. Система оценки качества непрерывного экономического образования [Текст] / М.Г. Сергеева, Н.Н. Беденко; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2012. – 240 с.
4. Белинская Е.П. Психология интернет-коммуникации. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, МОДЭК, 2013. - 192 с.
5. Броган К., Смит Д. Формула эффекта. Как получить реальный результат в социальных медиа. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. - 304 с.
6. Верченев Л.Н., Ефременко Д.В., Тищенко В.И. Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества. - М.: ИНИОН РАН, 2013. - 360 с.
7. Виннер М. Социальные сети без страха для тех, кому за... - М.: Эксмо, 2012. - 224 с.
8. Елизаров К. Будущее социальных медиа. - Ростов, 2012. - 128 с.
9. Карякина К.А. Актуальные формы и модели новых медиа: от понимания аудитории к созданию контента // URL: <http://mediascope.ru/node/524>.
10. Колчина В.В., Сергеева М.Г. Формирование инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров [Текст] / В.В. Колчина, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. – Курск, 2016. – 290 с.
11. Королева Г.Э., Сергеева М. Г. Информационно-коммуникационные технологии в экономическом образовании старшеклассников [Текст] / Г. Э. Королева, М.Г. Сергеева; Региональный финансово-экономический институт. — Курск, 2016. — 202 с.
12. Косырев В.П., Сергеева М.Г. Модель специалиста в условиях рыночной экономики в контексте компетентного подхода // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2008. № 6-1 (31). С. 23-27.
13. Распространённость «социальных сетей» в мире // URL: <http://manyeyes.alphaworks.ibm.com/manyeyes/visualizations/world-map-of-social-networks-june-20-2>.
14. Семенов Н.А. Социальные сети, перспективы развития и способы монетизации // URL: http://habrahabr.ru/blogs/social_networks/23233/
15. Сергеев А.А., Сергеева М.Г. Формирование профессиональной компетентности педагога в рыночных условиях: Монография. – Тверь: ВА ВКО, 2010. – 237 с.
16. Сергеева М.Г. Дидактическая модель формирования экономических компетенций обучающихся на разных уровнях образования // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. № 1 (52). Том 1.С. 107-114.
17. Сергеева М.Г. Маркетинговая служба как инструмент рынка труда и рынка образовательных услуг // Alma mater. 2011. № 11. С. 60-67.
18. Сергеева М.Г. Педагогическое обеспечение качества экономического образования // Качество. Инновации. Образование. 2010. № 8. С. 29-34.
19. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3-15.
20. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. 234 с.
21. Федоров А.В., Новикова А.А., Колесниченко В.Л., Каруна И.А. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. 256 с.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна

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

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, СКЛОННЫХ К НЕВРОЗАМ

Аннотация. Исследование посвящено изучению психологических личностных особенностей подростков с задержкой психического развития, склонных к невротическому развитию, в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Определяются специфические особенности таких важнейших показателей личностного развития подростков, как самооценка, образ Я, уровень притязаний, личностная тревожность, акцентуации характера. В статье сделаны четкие выводы об особенностях личностного развития подростков с задержкой психического развития, предопределяющих такое их дисгармоническое развитие, как невроз.

Ключевые слова: невротическое развитие, образ Я, самооценка, уровень притязаний, тревожность, акцентуации характера, подростки, личностное развитие, задержка психического развития.

Annotation. The study is devoted to the study of psychological personality characteristics of adolescents with mental retardation, prone to neurotic development, in comparison with normally developing peers. The specific features of such important indicators of personal development of adolescents as self-esteem, self-image, level of claims, personal anxiety, character accentuation are determined. The article makes clear conclusions about the features of personal development of adolescents with mental retardation, predetermining their disharmonic development as neurosis.

Keywords: neurotic development, Self-image, self-esteem, level of claims, anxiety, character accentuation, adolescents, personal development, mental retardation.

Введение. Подростковый возраст один из наиболее сложных периодов онтогенеза человека. Отмечается целый ряд позитивных особенностей личностного становления на этом возрастном этапе: рост самостоятельности, расширение и существенные изменения отношений с окружающими, преобразование сферы деятельности, развитие ответственного отношения к себе и к другим людям и т.д., вероятны и яркие негативные проявления, подготовленные определенными неблагоприятными факторами предыдущего развития, и выражающиеся в различных дисгармониях личностного развития. Среди дисгармоний развития личности самой частой является невроз как нервно-психическое расстройство, вызванное психотравмирующими обстоятельствами в связи с особенностями важных для человека взаимоотношений с его окружением.

Дети и подростки наиболее уязвимы по отношению к возникновению невротического развития в связи с тем, что у них еще недостаточно развиты механизмы психологической защиты, а также они еще не владеют способами разрешения внешних и внутренних конфликтов в силу ограниченности жизненного опыта.

Для детей и подростков с задержкой психического развития, главным образом, характерна недостаточная зрелость аффективно – волевой сферы, которая создает «фактор риска» для развития невроза.

За годы многопланового изучения проблем задержки психического развития (ЗПР), на данный момент получены обширные данные о развитии психических функций и условиях коррекции и развития детей с задержанным темпом развития дошкольного (У.В. Ульenkova, 1980, 1990; Е.Е. Дмитриева, 2005; Е.С. Слепович, 1990 и др.) [1] и школьного возраста (Н.Л. Белополюская, 1976; И.А. Конева, 2002; Н.П. Кондратьева, 2002; Н.В. Масленникова, 2004; Р.Д. Тригер, 1981; Д.И. Альрахаль, 1992; Г.В. Грибанова, 1986; и др.) [3], [2], [4], [6], [7], [5]. Данные исследования доказывают тот факт, что дети с ЗПР имеют достаточный потенциал позитивной социализации, который реализуется при адекватных, благоприятных возможностях [10], [9], [8].

Одна из актуальных и малоизученных проблем клинической и специальной психологии – специфика непсихотических психогенных состояний в пубертатном возрасте. Многозначность психопатологической симптоматики, незавершенность клинических проявлений создают трудности и в диагностике, и в психокоррекционной работе данных нарушений (Сухарева Г.Е., Ковалев В.В., Личко А.Е., Захаров А.И., В.И. Гарбузова).

Современная тенденция к увеличению числа детей с проблемами в развитии, свойственный им высокий риск нарушений поведения, а также отсутствие достаточной и необходимой информации о личностных особенностях данной категории детей, склонных к невротическому развитию личности (в частности, подростков с ЗПР) обуславливает актуальность нашего исследования и его востребованность на современном этапе развития коррекционной практики.

Следует подчеркнуть, что актуальность выбранной нами темы в настоящее время обусловлена также интенсивным обсуждением в коррекционной психологии и педагогике вопроса об интеграции детей с отклонениями в развитии в общеобразовательную среду.

Целью данной работы является выявление негативных психологических аффективно-личностных особенностей подростков с ЗПР, склонных к невротическому развитию личности.

Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать следующее предположение. В структуре личности подростков с задержкой психического развития, склонных к невротическому развитию, преобладают такие аффективно-личностные особенности, как: неадекватно завышенная самооценка, высокий уровень тревожности, бедность содержания образа Я. У подростков с ЗПР будут преобладать определенные акцентуации характера, а именно: эпилептоидный, лабильный, гипертимный типы.

Были применены следующие методики:

Опросник «Признаки невротического развития» (Методика была разработана нами на основе опросников для исследования уровня невротических состояний и склонности к ним Д.М. Менделевича и А.И. Захарова). Цель: оценки невротической симптоматики у подростка психологом, педагогом и родителями посредством сбора анамнеза признаков невротического развития).

Методика Дембо-Рубинштейн в адаптации А.М. Прихожан. Цель: выявление сформированности самооценки подростка.

Шкала социально-ситуационной тревоги Кондаша (1973) Цель: выявление разных видов тревожности.

Тест установок личности на себя «Кто я?» (Методика М. Куна и Т. Макпарлэнда (1984) в адаптации И.А. Коневой). Цель исследования: выявление вербальных представлений о себе.

«ПДО» А.Е. Личко (Цель: идентификация типов акцентуаций характера у подростков).

Выборка: всего в исследовании приняло участие 50 человек: 25 подростков с нормой психического развития (15-16 лет), обучающихся в средней общеобразовательной школе, и 25 подростков в возрасте 15-16 лет с задержкой психического развития церебрального-органического генеза, обучающихся в специальном коррекционном образовательном учреждении.

Изложение основного материала статьи.

1. Метод экспертных оценок.

Методика была разработана нами на основе опросников для исследования уровня невротических состояний и склонности к ним Д.М. Менделевича и А.И. Захарова.

Результаты показали, что у двадцати подростков из двадцати пяти испытуемых наличие невроза установлено достоверно, так как они набрали от 20 до 36 баллов, что составляет 80 % от общего числа испытуемых.

Результаты методики свидетельствуют, что общими факторами для формирования невротического типа развития для многих подростков являются неполные семьи, авторитарное отношение к ребенку со стороны родителей, конфликтные отношения с одноклассниками, психосоматические расстройства, частые головные боли, плохой сон, эмоциональная нестабильность, угнетенность, интровертированность.

2. Методика исследования самооценки Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан).

Данная методика позволила выявить уровень притязаний и самооценки у подростков.

Методика основана на непосредственной оценке исследуемыми ряда личностных качеств, таких, как здоровье, красота, способности, характер и т.д.

Исследование показало, что уровень притязаний у подростков с ЗПР имеет низкий 30% (6 человек), высокий 45% (9 человек) и адекватный 25% (5 человек) уровни.

В группе подростков с НПП результаты, следующие: низкий уровень притязаний у 15% (3 человека) испытуемых, высокий уровень имеют 20% (4 человека) испытуемых и адекватный уровень притязаний у 65% (13 человек) испытуемых.

Таким образом, мы видим, что среди подростков с ЗПП лишь у немногих выявлен адекватный уровень притязаний, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Этот вывод был статистически доказан расчетом критерия Фишера.

Уровень притязаний тесно связан с самооценкой личности. И это второй показатель, который мы изучали по этой методике.

Исследование показало, что в группе подростков с ЗПП преобладает завышенный уровень самооценки, а именно 50% (10 человек) опрошенных. В группе подростков с НПП показатель низкой самооценки отсутствует совсем и преобладает адекватный уровень самооценки.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что подростки с ЗПП имеют высокий и низкий уровень самооценки и завышенный или заниженный уровень притязаний, что характеризует их как личностей неуверенных в себе, с повышенным уровнем тревожности. И, как мы видим, данная характеристика свойственна большинству испытуемых подростков с ЗПП.

В случае необъективно низкого или завышенного уровня притязаний в будущем у человека могут возникнуть проблемы как в достижении целей, так и в межличностном общении. У подростков с неоправданно высоким уровнем притязаний, как правило, завышенная самооценка, и, как следствие, в их поведении доминирует эгоизм. Если же уровень притязаний занижен, то и самооценка занижена, это также накладывает отпечаток на возможности дальнейшего развития как в любой деятельности, так и в отношениях с обществом, с друзьями, коллегами и с родственниками.

Существование разницы в показателях в группах подростков с ЗПП и подростков с НПП подтверждается расчетом критерия Фишера.

3. Методика «Оценка уровня тревожности» О. Кондаша. Методика разработана по принципу «Шкалы социально-ситуативной тревоги» Кондаша (1973). Уровень школьной тревожности в экспериментальной группе имеет завышенный уровень (у 55%, испытуемых) а в группе подростков с НПП этот показатель имеет нормальный уровень (у 60%).

Уровень самооценочной тревожности среди подростков с ЗПП также, как и в группе подростков с НПП имеет завышенный уровень 40% и 46% соответственно.

Уровень межличностной тревожности в группе подростков с ЗПП выше, чем в группе подростков с НПП: 50% и 46%.

Таким образом, мы видим, что среди подростков с ЗПП в большинстве случаев выявлен завышенный уровень школьной тревожности, по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

4. Методика Куна-Макпартленда в модификации И.А. Коневой.

Модификация методики представляет собой открытую форму нестандартизированного самоописания при этом количество ответов не ограничено.

Итак, как показало исследование в группе подростков с НПП преобладает позитивный уровень самопринятия 70% (14 человек), а в группе подростков с ЗПП, наоборот, преобладает негативный уровень самопринятия – 55% (11 человек) испытуемых.

У 36% испытуемых в характеристиках указана позитивная оценка своей внешности (это преимущественно мальчики, которые указывали «красивый», «симпатичная», «приятный на внешность»), а реже всего - свои интеллектуальные способности («умный», «хорошо считаю», «хорошо читаю», «учусь на хорошие оценки»). Их указывали, преимущественно те испытуемые, у которых был негативный уровень самопринятия. Как показало исследование, среди подростков с ЗПП с негативным уровнем самопринятия преобладают негативные характеристики своей идентичности, больше описываются недостатки, проблемы идентификации («не нравлюсь своим одноклассникам», «раздражительная», «не знаю, что сказать о себе», «я бы хотел подняться в лице своих одноклассников», «я хочу умереть», «я ужасный человек»). Также, только эти 55 % испытуемых упомянули в характеристиках свой взгляд на будущее («не определился с профессией», «думаю о будущей профессии», «хочу помогать животным»).

У подростков с низким уровнем самопринятия результаты методики «Кто Я?» коррелируют с результатами изучения самооценки и уровня притязаний: у подростков данной группы отмечается низкая самооценка и неадекватно высокий уровень притязаний.

Анализ характеристик самопринятия показал следующие результаты. Преимущественная оценка своих качеств как позитивных или негативных показывает одностороннюю осознанность различных черт личности, избегание осознания действительного положения вещей и, как следствие, искаженное восприятие себя. Данный феномен отмечается при невротических расстройствах, и неустойчивость самооценки связана с нестабильностью сложившейся субъективно искаженной картины мира и образа своего «Я».

Позитивный образ «Я», возникает при отрицании признания в себе каких-либо качеств, отрицания наличия каких-либо характеристик, оцениваемых самим индивидом как негативные. Срабатывает такой защитный механизм, как проекция своих негативных качеств на окружающих, представляя основания для неприятия другого человека и отсутствия толерантности по отношению к людям в целом. Проведенное нами исследование подтверждает этот тезис, показывая, что большинство качеств, которые респонденты считают противоположными их собственным, оцениваются ими негативно.

Существование разницы в исследуемых показателях в группах подростков с ЗПП и подростков с НПП также доказано статистически.

5. Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А.Е. Личко

Мы использовали данный опросник с целью изучения у подростка характера при психопатиях, психопатических развитиях, а также при акцентуациях характера, являющихся крайними вариантами нормы.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующий вывод: у всех подростков с ЗПП доминируют определенные типы акцентуаций характера: эпилептоидный - 8 чел.; гипертимный - 2 чел.; лабильный - 3 чел.; смешанный — 2 чел.

Дополнительно были получены результаты по следующим показателям:

1. Конформность: Низкая – 5% (1 чел.); Умеренная – 25% (5 чел.); Средняя – 40% (8 чел.); Высокая – 30% (6 чел.).

2. Определение отражения реакции эмансипации в самооценке личности: Слабая – 45% (9 чел.); Умеренная - 35% (7 чел.); Выраженная - 20% (4 чел.).

Данные по патохарактерологическому диагностическому опроснику следующие: у группы подростков с НПР преобладает гипертимный тип акцентуаций характера - 40% исследуемых; 20% - лабильный тип акцентуаций характера; 10% приходится на астено-невротический, сенситивный и неустойчивый тип; 5%-циклоидный и психастенический тип акцентуаций характера.

Конформность: Умеренная – 25% (5 чел.); Средняя – 30% (6 чел.); Высокая – 55% (11 чел.).

2. Определение отражения реакции эмансипации в самооценке личности: Слабая – 20% (4 чел.); Умеренная- 45% (9 чел.); Выраженная- 35% (7 чел.).

Проведенное нами исследование по всем методикам показало, что в структуре личности подростков с задержкой психического развития, склонных к невротическому развитию, преобладают такие аффективно-личностные особенности, как: неадекватно завышенная самооценка, неадекватный уровень притязаний, высокий уровень тревожности, в частности школьной, бедность содержания образа Я. У подростков с ЗПР преобладают определенные акцентуации характера, а именно: epileptoидный, лабильный, гипертимный типы.

Выводы. Таким образом, проведенное нами исследование по всем методикам показало, что в структуре личности подростков с задержкой психического развития, склонных к невротическому развитию, преобладают такие аффективно-личностные особенности, как: неадекватно завышенная самооценка, неадекватный уровень притязаний, высокий уровень тревожности, в частности школьной, бедность содержания образа Я. У подростков с ЗПР преобладают определенные акцентуации характера, а именно: epileptoидный, лабильный, гипертимный типы, что подтверждает нашу гипотезу.

Литература:

1. Изучение и психокоррекция детей и подростков с задержкой психического развития: субъектно-деятельностный подход: монография / Под науч. ред. У.В. Ульяновской. Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 252 с.

2. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению // Современные проблемы науки и образования. –2014. – № 3. С. 659.

3. Конева И.А. К проблеме инклюзивного обучения подростков с задержкой психического // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 11 – 3(18). С. 66-68.

4. Конева И.А. Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/496> (дата обращения: 15.04.2018).

5. Конева И.А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Специальная психология. 2004. № 1. С. 22.

6. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12 (часть 8) – С. 1526-1528. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8188> (дата обращения: 15.04.2018).

7. Конева И.А., Кондратьева Н.П. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/240> (дата обращения: 15.04.2018).

8. Конева И.А, Раевская Л.Ш. Особенности самопознания подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных психолого-педагогических условиях // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-5. С. 530-536.

9. Россова Ю.И. Технология развития социального познания в подростковом возрасте // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2014. № 12 (16). С. 17.

10. Федосеева Н.В. К вопросу о воспитательном потенциале технологий активизации и интенсификации деятельности учащихся // Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности. Чебоксары, 2014. – С. 77-80.

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Концелидзе Елена Дмитриевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОПЕДЕВТИКИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Данная статья раскрывает особенности составления рабочей коррекционной программы, направленной на пропедевтику дисграфии у младших школьников на начальном этапе школьного обучения с точки зрения нейропсихологического подхода к анализу трудностей письма через выбор методов коррекции на основе стоящих за ними механизмов. В основу взяты исследования Т.В. Ахутиной и А.Р. Лурия, развивающего воздействия на блоки мозга. В статье представлена рабочая программа, соответствующая требованиям к организации логопедической работы в школе, и дополненная нейропсихологическими методиками для наиболее эффективного коррекционно-развивающего результата. Данная работа будет интересна учителям и логопедам, работающим на базе школьных логопунктов.

Ключевые слова: дисграфия, нейропсихологические методы, рабочая программа, блоки мозга, синдромы отставания в развитии, кинезиологические упражнения, ритмические структуры.

Annotation. This article reveals the features of the working correction program aimed at propedeutics of dysgraphia in younger students at the initial stage of school education from the point of view of the neuropsychological approach to the analysis of writing difficulties through the choice of correction methods based on the mechanisms behind them. The basis of the study is taken Akhutina T. V. and Luria A. R., developing effects on brain blocks. The article presents a working program that meets the requirements for the organization of speech therapy work in school, and supplemented with neuropsychological techniques for the most effective developmental and correctional result. This work will be of interest to teachers and speech therapists working on the basis of school speech centers.

Keywords: dysgraphia, neuropsychological methods, work programs, blocks, brain syndromes, developmental delays, special exercises, rhythmic structure.

Введение. Рассматривая вопрос об эффективных методах пропедевтики и коррекции дисграфии, необходимо рассматривать ее, как частичное расстройство процесса письма, проявляющееся в специфических и стойких ошибках, обусловленное несформированностью или нарушением психологических функций, обеспечивающих процесс письма.

Чтобы выявить взаимосвязь между особенностями специфических ошибок и нарушением тех или иных речевых и неречевых функций, рассмотрим классификацию дисграфий. Данной проблеме уделяли внимания многие авторы, но наиболее обоснованной является классификация дисграфий, в основе которой лежит несформированность определенных операций процесса письма (разработана сотрудниками кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена).

Выделяют следующие виды дисграфий:

1. Артикуляторно-акустическая дисграфия на почве расстройств устной речи. Ребенок пишет так как произносит. Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв и звуков в устной речи.

2. Дисграфия на основе нарушений фонемного распознавания (акустическая дисграфия). Проявляется в заменах букв, соответствующих фонетически близким звукам.

3. Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В ее основе лежит нарушение различных форм языкового анализа и синтеза. Наиболее характерны следующие ошибки: пропуски согласных при их сочетании (диктант-«дикат»), пропуски гласных (собака-«сбака»), перестановки букв (окно-«коно»), добавление букв (таскали-«тасакали»), пропуски добавления перестановки слогов (комната-«кота»).

4. Аграмматическая дисграфия связана с недоразвитием грамматического строя речи: морфологических, синтаксических обобщений.

5. Оптико-пространственная дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, пространственных представлений и проявляется в заменах и искажениях букв на письме.

Для диагностики данных видов дисграфии у детей со второго класса используется анализ письменных работ, а также обследование устной речи на звукопроизношение, лексическую и грамматическую стороны речи, кроме того, оценивается фонематическое восприятие на уровне звука, слога, слова.

Большинство коррекционных программ направленно на коррекцию дисграфии в зависимости ее вида. При этом проявление дисграфии какого-либо вида в «чистом виде» встречается крайне редко. Отсюда принято выделять смешанную дисграфию, как проявление нескольких видов в совокупности.

Говоря о пропедевтической работе с первоклассниками на этапе диагностики обследуются компоненты лишь устной речи, письменная речь не оценивается, т.к. навык письма еще не сформирован. Логопедическая работа обычно стоит на овладении ребенком программой по коррекции какого-либо вида дисграфии, тогда как у детей могут по-прежнему прослеживается нарушение письма. Таким образом, наблюдается недостаточная эффективность подхода к коррекции дисграфии, направленного лишь на выполнение ребенком заданий, схожих с теми, в которых проявляются письменные ошибки. Поэтому мы рассмотрели подход, где трудности письма оцениваются и классифицируются не только с точки зрения проявления нарушений, но и по специфике механизмов и нарушенных функций, которые обнаруживаются уже в первом классе и в значительном числе случаев сохраняются и позднее, отчетливо проявляясь при повышении требований к письменной речи.

Нейропсихологический анализ письма показывает, что в основе письма (как и других высших психических функций) лежит сложная функциональная система, состоящая из многих компонентов, каждый из которых опирается на работу особого участка мозга и вносит свой специфический вклад в функционирование письма. Данную проблему грубо рассматривает Ахутина Т.В. в своем нейропсихологическом анализе ошибок на письме.

В нейропсихологии различают три основных синдрома парциального отставания в развитии высших психических функций (ВПФ), в которых наблюдаются трудности письма и письменной речи [2, 3].

Так в литературе выделяется синдром слабости функций III блока мозга. Он связан с отставанием в развитии функций программирования и контроля произвольных действий и функций серийной организации движений и речи. При этом синдроме наблюдаются: регуляторная дисграфия, трудности создания замысла письменного текста [3, 4, 7]. Для регуляторной дисграфии характерны ошибки, связанные с инертностью, упрощением или искажением программы написания: пропуск или вставка букв, инертное повторение, антиципация, контаминация двух слов и др.

Синдром слабости левополушарных функций II блока мозга связан с отставанием в развитии таких функций, как переработка слуховой информации и переработка кинестетической информации. При этом синдроме в анамнезе нередко наблюдаются трудности звуковосприятия и звукопроизношения, акустико-кинестетическая дисграфия. На сегодняшний день, это наиболее изученная форма дисграфии [2, 3]. Для акустико-кинестетической (фонологической) дисграфии характерны ошибки, связанные с трудностями выбора близких единиц:

– Ошибки слухового выбора, т. е. смешение и замены звуков, близких по звучанию (глухих – звонких, твердых – мягких), например, тепло – дебло.

– Ошибки кинестетического выбора. Они могут проявляться в трудностях дифференциации не только артикулем, но и графических движений, необходимых для написания буквы.

– Смешение звуков, близких и по звучанию, и по произношению (сонорных, аффрикат и их компонентов). Например, ветер – ветел, теплая – цепля.

Синдром слабости правополушарных функций мозга связан с отставанием в развитии холистической стратегии переработки зрительно-пространственной, зрительной и слуховой информации. В этом синдроме регистрируется зрительно-пространственная дисграфия [2, 4]. Характерными особенностями письма при зрительно-пространственной дисграфии являются следующие: трудности ориентировки на листе бумаги, удержания строки, колебания наклона, ширины и высоты букв, устойчивая зеркальность и др.

Изложение основного материала статьи. Нами было проведено логопедическое скрининговое обследование младших школьников на начальном этапе школьного обучения с целью выявления дисграфических маркеров в рамках пропедевтической работы.

В рамках нашего исследования, в котором приняло участие 123 обучающихся 1-х классов, возраста 6.5-7.5 лет мы оценивали не только компоненты устной речи детей, но и нейропсихологическую составляющую, включающую динамический и статический праксис, повторение ритмов и др.

Таким образом, выяснилось, что 39% обследуемых первоклассников имеют нарушение фонематического слуха. Из них 19% имеют проблемы только с фонематическими процессами, а 81% детей имеет нарушение и других обследуемых речевых и неречевых функций. На основании полученных данных можно говорить о множественных языковых отклонениях, а значит и о более сложной структуре дефекта с множественными нарушениями речевых и неречевых функций. Так в процессе экспериментального исследования были выделены:

– дети, имеющие нарушения почти всех компонентов речевой системы составили 12% от всех первоклассников;

– дети, которые имеют общую закономерность в преобладании нарушений двигательной сферы при условно нормальном развитии речи: составили – 20 % обучающихся.

Для организации пропедевтической работы мы разработали рабочую программу на основе методических рекомендаций Л.Н. Ефименковой, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой.

Рабочая программа рассчитана на 1 учебный год, с занятиями 2 раза в неделю и включает в себя следующие разделы с соответствующими требованиями к результатам обучения по темам и способами усвоения - развитие слухового и зрительного внимания и восприятия, дифференциация гласных I и II ряда, буква мягкий знак, дифференциация звонких и глухих согласных, дифференциация лабиализованных гласных, дифференциация сонорных звуков, дифференциация свистящих и шипящих звуков.

Таким образом, под каждый раздел и советующую тему подбирается материал и адаптируется для обучающихся первых классов, учитывая первый год школьного обучения.

Помимо классического содержания, мы дополнили ее нейропсихологическим составляющим: заданиями и упражнениями, направленными на развитие функций заданного блока мозга.

Внимательно изучив симптомокомплексы обследуемых детей с описанием вышеперечисленных синдромов по Т.В. Ахутиной, были выявлены потенциальные синдромы слабости левополушарных функций II блока мозга и функций III блока мозга.

Так, для преодоления трудностей обучения, вызванных недостаточным развитием функций программирования и контроля, применялись разные техники, направленные на развитие произвольного внимания, умения переключаться, планировать в уме свои действия. Работа включала невербальные или не требующие письма задания, игры на внимание и память, различные виды шифровок, адаптированные для целей развивающего обучения. На фоне работы над произвольным вниманием вводились задания по развитию серийной организации движений и, в частности, графических движений. Подобные упражнения на зашифровку и расшифровку мы адаптировали к изучаемой теме согласно рабочей программы.

Для развития функций III блока (контроля, удержание задачи и внимания, переключения и др.) мы включили в составленную нами программу задания на афферентный и эфферентный праксис, составили комплекс кинезиологических упражнений:

«Колечко» - поочередно перебирать пальцы рук, соединяя в кольцо большой палец и последовательно все пальцы. «Пальчики здороваются».

Для усложнения задания, если ребенок с легкостью освоил упражнение, можно добавить асинхронные движения рук: одна рука совмещает пальцы с большим от указательного к мизинцу, а другая, наоборот, от мизинца к указательному. Кроме того, можно добавить перебирание пальцами предмета (например, карандаша), для воздействия не только на подкорковые, но и корковые структуры.

«Кулак-ребро-ладонь» - на столе последовательно, сменяя друг друга, выполняются следующие положения рук: ладонь на плоскости, ладонь сжатая в кулак, ладонь ребром. Выполнять 8-10 раз. Выполняется отдельно каждой рукой, затем двумя руками вместе.

«Лезгинка» - левая рука сложена в кулак, большой палец отставлен в сторону, кулак развернут пальцами к себе, правая рука прямой ладонью в горизонтальном положении прикасается к мизинцу левой. Происходит смена рук. 6-8 раз. (Возможна любая интерпретация упражнения: одна рука показывает «клёво», другая «прячется»-опущена ладонью вниз, большой палец спрятан.)

«Зеркальное рисование» - положить на стол чистый лист бумаги, рисовать одновременно обеими руками зеркально-симметричные рисунки (гриб, ель, дом, квадраты, треугольники).

«Ухо-нос» - левой рукой дотрагиваемся до кончика носа, а правой - до противоположного уха, затем меняем руки. Одновременно отпустите ухо-нос, хлопните в ладоши, поменяйте положение рук с точностью до наоборот.

«Горизонтальная восьмерка» - вытянуть правую руку на уровне глаз, пальцы сжаты в кулак, оставив указательный и средний вытянутыми. Нарисовать в воздухе горизонтальную восьмерку большого размера. Затем подключить язык, одновременно следить глазами.

Принципиально другая работа требуется при слабости функций II блока мозга. Для коррекции функций II блока мозга необходимо обеспечение простоты выбора нужного элемента: от выбора среди далеких элементов к выбору среди близких элементов. Этот методический подход Т.В. Ахутина Нейропсихологический анализ ошибок на письме определяется предложенным А.Р. Лурия: при дефиците функций III блока основными типами ошибок являются упрощение программы и инертность, при дефиците функций II блока – трудности выбора близких элементов. При выявлении слабости обработки слуховой информации необходима детальная проработка звукового анализа с внешними опорами при использовании сильных сохранных звеньев, работа над словарем, над слухоречевой памятью.

Так, работа начинается с простых заданий на сравнение слов, которые отличаются друг от друга наличием или отсутствием одного звука (рис – риск). Затем дети учатся дифференцировать слова, различающиеся далекими по звучанию, непохожими друг на друга звуками (сок – бок, сок – соль). И только затем – слова, звуки в которых различаются только по одному различительному признаку (дом – том, палка – балка). Очень эффективно упражнение «испорченное эхо», где заменяются схожие звуки (бочка-почка).

Принципиально так же строится работа над развитием функций переработки кинестетической информации. Поскольку звуковой анализ осуществляется с помощью операций двух анализаторных систем: слуховой и кинестетической, при слабости одной из них необходимо работать над обеими, чтобы развивать и слабое звено, и звено, которое может быть компенсирующим. Работа идет в вербальном и невербальном плане: приемы развития мелкой моторики хорошо известны логопедам.

Для этого мы добавили на этапе знакомства с каждым звуком не только зрительную и звуковую ассоциацию, но и кинестетическую, где дети изображают каждый звук. Помимо этого для развития височных и лобно-височных отделов мозга мы добавили выполнение (отстукивание) ритмов по слуховому образцу, которое предполагает, прежде всего, слуховой анализ предложенной ритмической структуры, опираясь на исследование восприятия и воспроизведения ритмических структур А.Р. Лурия [6].

Для этой цели предъявляют группы ритмических ударов, следующих друг за другом с интервалом 0,5 - 1,5 секунды; эти удары предлагают сначала в виде одиночных «пачек» по 2 и по 3 удара (|| или |||), в более сложных пробах ритмические группы осложняются «акцентами», образующими сложные ритмические комплексы. Иногда достаточно предъявить ритмическую структуру в чуть ускоренном темпе или исключить вспомогательное пересчитывание, чтобы ребенок не в состоянии был оценить, заявляя, что стук предъявляются ему слишком быстро, что он не может успеть за ними, либо переоценивает количество ударов, входящих в ритмическую группу.

Возможно воспроизведение ритмов по словесной инструкции: «Ударяйте по два раза», «Ударяйте по три раза». И еще более упрощенный вариант - использование словесного примера «тук-тук, тук-тук-тук». Зачастую возможно раскоординация речи и движений, что тоже является хорошим стимулирующим заданием на синхронизацию речи с рукой.

Подобные упражнения актуальны и для детей с недоразвитием премоторных отделов мозговой коры. Свообразные особенности представляет выполнение ритмов у детей с недоразвитием лобных отделов мозга. Дети этой группы легко теряют обозначенный в инструкции ритм или удерживают его на протяжении очень короткого времени, легко поддаются влиянию инертности в следствие чего с очень большим трудом переключаются с одного, ранее выполнявшегося ритма, на другой, новый ритм.

Объединив всё вышеописанное, можно составить примерную схему каждого занятия продолжительностью 45 мин. (на примере знакомства со звуком Ж):

1. Артикуляционный праксис (необходимый для нового звука).
2. Повторение ранее изученного материала, актуализация знаний (повтор свистящих звуков, шипящего Ш).
3. Создание проблемной ситуации-ведение новой темы занятия – нового звука (во время игры «назови звук», называется новый звук Ж, дети не могут его назвать; или при звуке комара - З, просится поднять язык-получается новый звук Ж).
4. Работа с новым звуком:
 - артикуляционный уклад (воздушная струя по желобку, язык наверху, голос звонкий);
 - выбор слуховой ассоциации (Ж – жужжание жука);
 - зрительное изображение ассоциации и буквы (изображается буква Ж, дорисовывается до жука), обозначающей звук;
 - выбор кинестетического и кинестетического движения (комар летит вниз, чтобы укусить, как и смотрит язык вниз, жук взлетает, как и язык поднимается).
5. Дифференциация со схожим звуком (например, со звуком З-звонение комара, с этапа проблемной ситуации): анализ артикуляционного уклада; звукового образа, буквы.
6. Задания на фонематическое восприятие, слуховое внимание (с учетом развития II блока мозга): игра «назови звук», игра «поймай звук» изолированно, в слове, в слове; произношение оппозиционных фонем: за-жа, за-за-жа, за-за-за и т.д. При необходимости можно использовать указывающие движения руки вверх/вниз для подсказки позиции языка (биоэнергопластическая методика)-развитие II блока мозга.
7. Выполнение письменных заданий (сравнение слов типа коза-кожа, вписывание нужной буквы в пропуск, классификация картинок по заданному звуку, зашифровка/расшифровка слов используя символы-стрелки вниз/вверх, по позиции языка при звучании), как составляющая развития III блока мозга.
8. Произношение чистоговорок с дифференцируемыми звуками (Змея шипит, оса жужжит. Шипит змея, жужжит оса).
9. Задание на повторение заданного ритма. Самостоятельное отстукивание слогового ритма чистоговорки/скороговорки (развитие II и III блока мозга).
10. Кинезиологические упражнения на мелкую моторику: («лезгинка») + синхронное послоговое проговаривание чистоговорки (развитие III блока мозга).

Выводы. Таким образом, включая в каждое занятие игровые элементы, направленные на развитие необходимых нам функций, мы воздействуем на нарушение через механизм его происхождения, а не только корригируя проявления.

В рамках данного исследования была составлена рабочая коррекционно-развивающая программа, направленная на пропедевтику дисграфии у младших школьников по результатам скринингового обследования. Помимо опоры на классические методические рекомендации, мы рассмотрели нейропсихологический подход к анализу трудностей письма (дисграфий). Основное положение этой работы – нацеленный на выбор методов коррекции анализ ошибок на письме предполагает выявление стоящих за ними механизмов.

Таким образом, мы обогатили программу такими нейропсихологическими методами, как кинезиологические, ритмические упражнения, опираясь на положительный опыт Т.В. Ахутиной и А.Р. Лурия развивающего воздействия на II и III блоки мозга, в необходимости чего мы смогли убедиться на результатах скринингового обследования. На наш взгляд, это эффективный подход как к пропедевтике, так и к коррекции

различных видов дисграфии, а значит наш опыт может быть весьма полезным учителям и логопедам, работающим на базе школьных логопунктов.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т.7 No 1. URL: <https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931>
2. Ахутина Т.В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств. – Изд-во С-Пб. Ун-та, 2001. С. 195-212.
3. Ахутина Т.В., Бабаева Ю.Д., Корнеев А.А., Кричевец А.Н., Воронова М.Н., Егорова О.И. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма. // Вестник МГУ, 2008, №3. С. 63-73
4. Ахутина Т.В., Величенкова О.А., Иншакова О.Б. Дисграфия: нейропсихологический и психолого-педагогический анализ // Человек пишущий и читающий: Материалы международной конференции (14-16 марта 2002 г. С.-Петербург). – СПб.: Изд-во С.- Петерб. ун-та, 2004. С. 82-97.
5. Левина, Р.Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи / Р.Е. Левина. – М., 1961. – 310 с.
6. Лурия А.Р. Очерки по психофизиологии письма. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 84 с.
7. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико- грамматической стороны речи у дошкольников с нарушениями речи. Вестник Мининского университета. 2014 г. №3 Стр. 21-24
8. Фотекова Т.А. Нейропсихология дизонтогенеза: особенности высших психических функций при общем недоразвитии речи и задержке психического развития. Абакан: Издательство ХГУ, 2009. – 172 с.

Педагогика

УДК: 37.016:51(045)

кандидат педагогических наук, доцент Кочетова Ирина Викторовна

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

доктор педагогических наук, доцент Егорченко Игорь Викторович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)», Средне-Волжский институт (филиал) (г. Саранск);

студент Порваткин Андрей Викторович

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

УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с формированием математических понятий в обучении студентов естественно-технических профилей посредством выполнения специальных упражнений.

Ключевые слова: математические понятия, родовое понятие, видовые отличия, упражнения, этапы формирования понятий, термин, определение, объем понятия, содержание понятия.

Annotation. The article is devoted to the issues related to the formation of mathematical concepts in teaching students of natural and technical profiles through special exercises.

Keywords: mathematical concepts, generic concept, species differences, exercises, stages of concept formation, term, concept scope, concept content.

Введение. Переход выпускников школ на новую ступень обучения – уровень высшего образования – сопровождается для них рядом трудностей [3]. На основе анализа литературы выделим следующие их виды: 1) организационные (связанные, например, с необходимостью самостоятельного планирования времени); 2) адаптационные (обусловлены, прежде всего, психологическими особенностями человека); 3) содержательные (связаны, в основном, с особенностями перехода к новому учебному содержанию). Следует отметить, что преодоление препятствий одного вида способствует формированию и накоплению трудностей другого плана [4]. Сложности освоения студентами таких математических дисциплин, как вводный курс математики, элементарная математика, алгебра, геометрия, относятся, в большей степени к третьему виду. Одной из причин этого является значительный уровень абстрактности: как всего учебного содержания, так и отдельно математических понятий. По этой причине студентам естественно-технических профилей, в ряде случаев, оказывается затруднительно связать изучаемые теоретические положения с практикой. А между тем, формирование математических понятий служит основой как для последующего изучения других дисциплин, так и для применения полученных знаний в последующей профессиональной деятельности [2, 10].

Целью настоящей работы является разработка структуры системы упражнений, нацеленных на формирование математических понятий, необходимых для развития умений и навыков решения математических задач в процессе обучения студентов естественно-технических профилей.

Изложение основного материала статьи. В различной степени проблемы, связанные с формированием математических понятий разрабатывали К.М. Колмогоров, В.С. Владимиров, Г.И. Саранцев, Г.В. Дорофеев, С.А. Владимирцева и другие. В работах [1, 8] приведены требования, которые необходимо учитывать при формировании математических понятий. К ним относятся связь понятия с речью; его сложный состав (понятие представляет собой систему логически выстроенных суждений о математическом объекте); зависимость эффективности усвоения понятия от наличия общих представлений и сформированности образа в сознании.

Составим систему соответствующих упражнений. Заменяя в представленных далее обобщенных формулировках слова и сочетания «математический объект», «термин», на те, которые соответствуют изучаемой дидактической единице, учитывая данные к некоторым упражнениям рекомендации, преподаватель может составить систему упражнений для формирования изучаемого математического понятия.

Упражнение 1. Из представленных математических объектов соберите в одну группу те, которые обладают общими свойствами. Далее следует обратить внимание студентов именно на те объекты, с которыми далее будет организована работа.

Упражнение 2. Постройте несколько математических объектов с опорой на примеры из упражнения 1.

Упражнение 3. Заполните таблицу (таблица 1).

Таблица 1

Общие свойства объектов

Существенные свойства объектов	Несущественные свойства объектов

Упражнение 4. На основе выделенных существенных свойств заполните таблицу (таблица 2).

Таблица 2

Отличительные свойства объектов

Отличительное свойство (свойства) объектов	Существенные свойства объектов (без отличительного свойства)

Для дальнейшей работы с существенными свойствами понятия целесообразно обозначать каждый структурный элемент во втором столбце, например, с помощью буквы с индексом B_1 , B_2 и т.д. Далее преподаватель называет термин из определения.

Упражнение 5. На основе упражнения 4 для названного термина указать ближайшее родовое понятие и видовые отличия. Указать вид логической связи между видовыми отличиями (дизъюнктивная/конъюнктивная).

Данное упражнение позволяет выявить структурные части определения, которое в дальнейшем будет сформулировано студентами. Это следует учитывать при создании упражнения для определения понятия, которое формулируется не через род и видовые отличия, а иначе.

Упражнение 6. Сформулируйте определение понятия в различных формах, опираясь на следующие смысловые структуры:

<Термин> [называется] <Ближайшее родовое понятие> [которое] <Видовые отличия>;

<Ближайшее родовое понятие> [с] <Видовые отличия> [называется] <Термин>;

<Ближайшее родовое понятие> [называется] <Термин> [у которого] <Видовые отличия>.

Запишите определение понятия в виде логической формулы. Выделите объем и содержание понятия. Запись оформите в следующем виде:

Объем понятия «...»: ...; содержание понятия «...»: ...

Упражнение 7. Выявите неверные определения понятия и укажите характер ошибки.

В данном упражнении должны быть представлены несколько формулировок определения понятий. Одно-два из них верные, остальные (три-четыре) содержат ошибку, заключающуюся в том, что:

1) выбрано родовое понятие, не являющееся ближайшим;

2) отсутствует родовое понятие; в качестве родового или видового отличия употреблен термин, который не выполняет возложенную функцию;

3) определение несоразмерно (не совпадают объемы определяющего и определяемого понятий);

4) понятие определяется через само себя (содержит «круг»).

Составленная символическая запись определения служит основой для выполнения упражнения, направленного на подведение объекта под понятие.

Упражнение 8. Заполните таблицу (таблица 3).

Таблица 3

Подведение объектов под понятие

№ п/п	Описание объекта в графической (символической, словесной) форме	Свойства				Принадлежность объекта понятию
		Соответствие родовому понятию	Наличие видового отличия 1	...	Наличие видового отличия n	

Упражнение 9. Из представленных объектов выделите те, что принадлежат объему понятия.

Упражнение 10. Известно, что некий математический объект принадлежит объему изучаемого понятия. Что тогда следует по определению?

Упражнение 11. Сконструировать несколько объектов, принадлежащих объему понятия.

Упражнение 12. Данное упражнение может быть сформировано по следующей схеме:

[Известно, что для некоторого объекта (выполнены)] <Видовое отличие 1>...<Видовое отличие n>. [Следует ли отсюда, что объект является] <Термин>? [Если нет, что дополните условие так, чтобы из него следовало бы: объект является] <Термин>.

Упражнение 13. Используя результаты выполнения упражнений 3-6 составьте определения понятий, равносильные основному, предварительно заполнив таблицу (таблица 4).

Таблица 4

Состав определения понятия

№ п/п	Ближайшее родовое понятие	Наличие существенного признака			Достаточность для формулировки определения, равносильного основному
		V_1	...	V_n	
	P				

Данная таблица позволит студентам сформировать основу для формулирования определений, равносильных основному.

Далее необходимо предложить систему задач на применение понятия. Выделим на основе проведенных в этой области исследований [5, 7] приведем рекомендации по их составлению.

Укажем этапы соответствующей работы. На первом этапе важно определить цель составления задачи. По итогам работы целесообразно отдельно записать:

- 1) цель составления задачи (методическая цель самой задачи);
- 2) что является математическим «основанием» задачи (в нашем случае – центральным понятием, в других, например, некий математический факт, теорема и другое);
- 3) какие процессы и/или объекты реального мира могут быть описаны на основе работы с тем, что выбрано в качестве математической «основы»;
- 4) какой реальный объект или процесс будет рассмотрен конкретно в составляемой задаче.

Второй этап характеризуется конкретизацией сферы, в которой необходимо найти неизвестное и ее проверкой. Не должно получиться так, что нахождение неизвестного будет сопровождаться выходом за пределы учебной дисциплины или же, вообще, потребует от решающего того, чего он пока не знает.

Завершая работу на данном этапе, нужно отметить:

- 1) соответствует ли область поиска области учебной дисциплины;
- 2) не требует ли область поиска знаний, неизвестных пока студентам.

После выполнения описанных проверок перейти к третьему этапу.

Здесь, в соответствии с выделенной «основой» необходимо:

- 1) установить соответствующий ей математический объект: если задача связана с реальным процессом, этот объект послужит его моделью;
- 2) в соответствии с целью задачи выбрать группу свойств объекта;
- 3) установить зависимости между ними;
- 4) из выделенных свойств выбрать то, чем будет представлено искомое в требовании задачи;
- 5) проверить корректность охвата выбора свойств: избыточность/достаточность/недостаточность для решения задачи;
- 6) выбрать конкретные числовые значения известных свойств объекта;
- 7) проверить исходные, промежуточные данные и совокупность шагов, необходимых для нахождения неизвестного на предмет уровня сложности.

Результатами данного этапа являются: набор исходных данных; конкретно выделенное искомое будущей задачи; оформленная система зависимостей, ведущих от первых к последнему.

На четвертом этапе необходимо записать задачу на естественном языке.

На пятом этапе необходимо осуществить контрольное решение готовой задачи, проверяя при этом: разрешимость задачи, наличие необходимых и отсутствие избыточных данных; соответствие изначально определенной цели; уровню знаний, который на данный момент имеется у обучающихся.

Решать задачи необходимо в соответствии с определенными этапами, например, выделенными в [9]. Важно рассмотреть самостоятельную разработку студентами задач на основе решенной: аналогичных, обратных; обобщения, конкретизации [6]. Таким образом, упражнение 14 включает решение и составление задач.

Приведем упражнение на установление связи изучаемого понятия с ранее изученными.

Упражнение 15. Составьте родословную понятия (термин).

Последние упражнения обеспечивают выполнение логических операций с определениями понятий: уже изученными и новым.

Упражнение 16. Выберите верное утверждение:

- [Все] <Термин> [являются] <Родовое понятие, не являющееся ближайшим>;
 [Некоторые] <Термин> [являются] <Родовое понятие, не являющееся ближайшим>;
 [Ни один] <Термин> [не являются] <Родовое понятие, не являющееся ближайшим>.

Упражнение 17. Запишите, в каких отношениях находятся объемы понятий <Термин 1> и <Термин 2>; <Термин 3> и <Термин 4>.

Одним из математических понятий, применяемых при описании реальных процессов и явлений в физике, химии, географии, экономике, биологии и других областях знаний, является понятие производной функции. Составим систему упражнений на формирование понятия «Производная функции в точке».

Упражнение 1. Объедините в одну группу объекты, обладающие общими свойствами:

$$1. \lim_{x \rightarrow a} \frac{f(x) - f(a)}{x - a}$$

$$2. \lim_{x \rightarrow a} \frac{f(x)}{x - a}$$

$$3. \lim_{x \rightarrow \infty} \frac{f(x) - f(a)}{x - a}$$

$$4. \lim_{x \rightarrow t} \frac{g(t) - g(x)}{t - x}$$

$$5. \lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{f(a)}{a - x}$$

$$6. \lim_{x \rightarrow r \rightarrow 0} \frac{h(x) - h(r)}{x - r}$$

В одну группу могут быть объединены объекты 1, 3, 4, 6.

Упражнение 2. Постройте несколько математических объектов с опорой на примеры из упражнения 1.

Упражнение 3. Заполните таблицу (таблица 5).

Таблица 5

Общие свойства построенных объектов

Существенные свойства объектов	Несущественные свойства объектов
Являются пределами Выражения под знаком предела являются отношениями В числителях находятся приращения функций В знаменателях находятся приращения аргумента Аргумент стремится к конечной точке	Различия в форме записи выражений под знаком предела Различия в форме записи части, показывающей, к чему стремится аргумент

Упражнение 4. Заполните таблицу (таблица 6). (Преподаватель указывает на необходимость обозначения свойств соответствующим образом).

Таблица 6

Отличительные свойства построенных объектов

Отличительное свойство (свойства) объектов	Существенные свойства объектов (без отличительного свойства)
Р Являются пределами	Выражение под знаком предела является отношением В числителях находятся приращения функций В знаменателях находятся приращения аргумента Аргумент стремится к конечной точке

Упражнение 5. На основе упражнения 4 для названного термина указать ближайшее родовое понятие и видовые отличия. Указать вид логической связи между ними.

Ближайшее родовое понятие – предел. Видовые отличия представлены в таблице упражнения 4 (). Вид связи – конъюнктивная.

Упражнение 6. Сформулируйте определение понятия в различных формах, опираясь на следующие смысловые структуры:

<Термин> [называется] <Ближайшее родовое понятие> [которое] <Видовые отличия>;

<Ближайшее родовое понятие> [с] <Видовые отличия> [называется] <Термин>;

<Ближайшее родовое понятие> [называется] <Термин> [у которого] <Видовые отличия>.

Запишите определение понятия в виде логической формулы.

Выделите объем и содержание понятия. Запись оформите в виде:

Объем понятия «...»: ...; содержание понятия «...»: ...

Пусть функция f определена в окрестности точки a , тогда:

1) производной функции f в точке a называется предел отношения приращения функции к приращению

аргумента при аргументе, стремящемся к a , то есть $\lim_{x \rightarrow a} \frac{f(x) - f(a)}{x - a}$;

2) предел отношения приращения функции к приращению аргумента при аргументе, стремящемся к a , то

есть $\lim_{x \rightarrow a} \frac{f(x) - f(a)}{x - a}$, называется производной функции f в точке a .

Логическая формула:

Объем понятия «Производная функции»: множество производных всех функций, определенных в окрестности некоторой точки; содержание понятия «Производная функции»: существенные свойства.

Упражнение 7. Выявите неверные определения понятия и укажите характер ошибки.

Пусть функция f определена в окрестности точки a , тогда:

1) производной функции f в точке a называется предел отношения приращения функции к приращению аргумента при аргументе, стремящемся к a ;

2) производной функции f в точке a называется отношение приращения функции к приращению аргумента при аргументе, стремящемся к a ;

3) производной функции f в точке a называется предел отношения приращения функции к приращению аргумента;

4) производной функции f в точке a называется предел отношения приращения аргумента к приращению функции при аргументе, стремящемся к a .

В определении 2 пропущено родовое понятие; в третьей формулировке пропущено видовое отличие; в четвертом варианте представлены неверные видовые отличия.

Упражнение 8. Установите принадлежность объекта понятию: заполните таблицу (таблица 7).

Подведение под понятие объектов, записанных в символической форме

Описание объекта в графической (символической, словесной) форме	Свойства					Принадлежность объекта понятию
	Соответствие родовому понятию	Наличие видового отличия 1	Наличие видового отличия 2	Наличие видового отличия 3	Наличие видового отличия 4	
$\lim_{x \rightarrow a} \frac{f(x) - f(a)}{x - a}$	+	+	+	+	+	+
$\lim_{x \rightarrow a} \frac{t(x)}{x - a}$	+	+	-	-	-	-
$\lim_{x \rightarrow m} \frac{f(x) - f(m)}{x - m}$	+	+	+	+	-	-
$\lim_{x \rightarrow a} \frac{f(x) - f(a)}{x - a}$	+	+	+	+	-	-
$\lim_{x \rightarrow a} f(x)$	+	-	-	-	-	-
$\lim_{x \rightarrow a} \frac{f(a) - f(x)}{a - x}$	+	+	+	+	+	+
$\lim_{x \rightarrow c} \frac{g(x) - g(c)}{x - c}$	+	+	+	+	+	+

Упражнение 9. Известно, что некий математический объект принадлежит объему понятия «Производная функции в точке». Что отсюда следует по определению?

По определению следует, что этот математический объект является пределом отношения пределом отношения приращения функции к приращению аргумента, при стремлении аргумента к a .

Упражнение 10. Сконструируйте несколько объектов, принадлежащих объему понятия.

$$f'(d) = \lim_{x \rightarrow d} \frac{f(x) - f(d)}{x - d} \quad g'(m) = \lim_{x \rightarrow m} \frac{g(x) - g(m)}{x - m}$$

Например,

Упражнение 11. Функция f определена в окрестности точки k . Известно, что $f'(k) = \lim_{x \rightarrow k} f(x) - f(k)$. Является ли выражение $f'(k)$ производной функции f в точке k ?

Если нет, то дополните условие так, чтобы из него следовало: выражение $f'(k)$ является производной функции f в точке k .

Упражнение 12. Составьте определения понятий, равносильные основному.

В данном случае определения могут отличаться формой записи формул

производной, например: $f'(a) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{f(x) - f(a)}{\Delta x}$, $f'(a) = \lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta f}{\Delta x}$,

$$f'(a) = \lim_{x \rightarrow a} \frac{\Delta f}{x - a}$$

. Далее могут быть предложены задачи, в основном, на нахождение производной по определению. Например: исходя из определения производной, найти $f'(0)$ для функции, заданной формулой:

$$f(x) = \begin{cases} x^2 \cos\left(\frac{4}{3x}\right) + \frac{x^2}{2}, & x \neq 0 \\ 0, & x = 0 \end{cases}$$

Упражнение 13. В данном упражнении целесообразно предложить студентам не составление родословной понятия, а установление взаимосвязей между объектами.

Упражнение 14. Выберите верное утверждение:

1. Все пределы отношений приращения функции к приращению аргумента являются производными этой функции.

2. Некоторые пределы отношений приращения функции к приращению аргумента являются производными этой функции.

3. Никакие пределы отношений приращения функции к приращению аргумента являются производными этой функции.

Выводы. Представленная система упражнений позволяет выстроить поэтапную работу студентов при формировании математических понятий. Самостоятельная разработка и решение задач студентами обеспечивает не только формирование умений применять понятие, но и связывает данное учебное содержание с практикой.

Статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Пермский

государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме «Технология математической подготовки студентов естественно-технических профилей в условиях бакалавриата».

Литература:

1. Владимирцева С.А. Теория и методика обучения математике: общая методика. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2007. 189 с.
2. Войтына С.Ю. Формирование понятий в обучении математике в высшей профессиональной школе // Донецкие чтения 2017: Русский мир как цивилизационная основа научно-образовательного и культурного развития Донбасса: Материалы Международной научно-практической конференции. 17-20 октября 2017 г. / Под ред. С.В. Беспаловой. Донецк, 2017. С. 219-220.
3. Ермолаева Е.И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических ВУЗов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 7. С. 270-272.
4. Кочетова И.В. Технология математической подготовки школьников в условиях интеграции общего, дополнительного и высшего образования // Гуманитарные науки и образование. – 2019. – Том 1. – № 1. – С. 99-103.
5. Куприянова М.А. Составление математических задач как инструмент развития универсальных учебных действий на уроках математики основной школы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 150. С. 207-212.
6. Мишенина О.В. Прикладная направленность математического курса как средство формирования профессиональной компетентности будущего специалиста // Педагогическое образование в России. 2016. № 1. С. 47-51.
7. Модонова М.В. Конструирование систем математических задач // Интеграция образования. 2009. № 4. С. 98-102.
8. Саранцев Г.И. Методика обучения математике: методология и теория. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 290 с.
9. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Донецк: Изд-во ДонГУ, 2004. 439 с.
10. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. М.: Едиториал УРСС, 2005. 248 с.

Педагогика

УДК 371+378.637

кандидат педагогических наук, докторант Куликова Людмила Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Тырина Марина Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный университет» (г. Барнаул);
доктор педагогических наук, вузовский профессор Пардала Антони
Жешувский технологический университет (Жешув, Польша)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

Аннотация. В статье на основе рассмотрения различных проблем развития российского образования раскрываются инновационные подходы в образовательном процессе педагогического вуза. Цель статьи – выявить востребованность реализации проблемного подхода и её оценки в процессе подготовки педагогических кадров в вузе. В качестве методологического обоснования авторского исследования рассматривается идея о том, что проблемы образования наиболее эффективно решаются специалистами, прошедшими профессиональную подготовку или переподготовку в рамках парадигмы проблемного обучения. Основывается на анализе и обобщении научно-исследовательских работ, значимость которых в области проблемного обучения признана научным сообществом в отечественной и зарубежной педагогической теории. Отмечается, что проблемное обучение в России прошло следующие этапы: активизация обучения, исследовательский метод, проблемное обучение как подход, метод, тип, система и технология.

Ключевые слова: развитие, тенденции, самообразование, проблемное обучение, педагогические проблемы, компроблемный подход.

Annotation. In the article, based on the consideration of various problems of the development of Russian education, innovative approaches are revealed in the educational process of a pedagogical university. The purpose of the article is to identify the relevance of the implementation of the problem approach and its evaluation in the process of training teachers in the university. As a methodological substantiation of the author's research, the idea is considered that the problems of education are most effectively solved by specialists who have been trained or retrained within the framework of the problematic learning paradigm. It is based on the analysis and generalization of research projects, the importance of which in the field of problem-based learning is recognized by the scientific community in the domestic and foreign pedagogical theory. As part of the resolution of these contradictions in the article is an attempt to isolate and characterize modern trends of development of problem-based learning. In the framework of the sorting out of these differences the article attempts to determine and characterize modern trends of development of problem-based learning. It is noted that the problem-based learning in Russia took the following steps: education activation, research method, problem-based learning as an approach, method, type, system and technology.

Keywords: problem-based learning, development, trends, self-education, pedagogical problems, comproblems approach.

Введение. В настоящее время образование всех уровней в нашей стране сталкивается с возрастающим количеством проблем. В первую очередь, к ним относят: снижение финансирования системы образования в

целом, достаточно часто меняющиеся на федеральном уровне векторы развития, в первую очередь содержания подготовки учащихся и др. Неизменным остается, пожалуй, одно направление, связанное с положением об инновационном характере развития российского образования.

Совершенствованию системы преподавания и развития профессиональной деятельности учителя в системе непрерывного педагогического образования посвящены работы [2; 3; 9; 12; 17; 19; 23]. Эти работы объединяет единая цель, заключающаяся в разрешении противоречия между современными требованиями социума к качеству образования конкурентоспособных выпускников вузов, и недостаточной разработанностью теоретического и методического обеспечения учебного процесса в целеполагании, содержании и дидактике учебных дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Нововведения: такие как стандартизация содержания образования, профилизация общеобразовательной школы (в условиях ОГЭ, ЕГЭ?), соединение учреждений дошкольного образования со школами, введение бакалавриата и магистратуры достаточно жестко внедряются на федеральном уровне управления. И хотя их результаты во многом не отвечают вызовам времени можно утверждать, что нововведения широко применяются в российском образовании, то есть последнее носит инновационный характер. Но даже локальные нововведения (Библия вместо Л.Н. Толстого, детский сад вместе со школой, упразднение специалитета в педагогических вузах и др., уже внедренные или только декларируемые) предполагают необходимость существенного трансформирования системы подготовки и переподготовки педагогических кадров на постоянной основе. На наш взгляд эта задача может быть решена через формирование самообразовательной компетенции у студентов педагогических вузов. Под самообразовательной компетенцией мы понимаем устойчивые знания, умения, доведенные до автоматизма (навыки), и главное – высокую мотивированность на самообразование, как наиболее эффективное средство саморазвития.

Самообразование в условиях широкого использования новых информационных технологий базируется на прочном фундаменте. Учащийся в Интернете может найти на порядок, если не на порядки больше информации по интересующей его проблеме. Но больший объем информации – большее время для ее изучения, анализа. На наш взгляд, данный отрицательный момент может быть устранен при переводе профессиональной подготовки будущих педагогических кадров, да и не только их с традиционного обучения на проблемное. Заметим, что широкое использование термин «инновационное обучение» получил в мире в конце 70-х годов XX столетия после опубликования шестого доклада Римскому клубу Дж. Боткина (США), М. Эльманджра (Марокко) и М. Малицы «Нет пределов обучению» [22]. Важнейшей задачей обучения в докладе обозначена задача: научить человека адекватно вести себя в новых ситуациях. Можно перевести и как: уметь решать возникающие проблемы.

Для решения проблем важно не только эффективно выбирать необходимые подсказки в информационном пространстве, если на это есть время, но, главным образом, выделять в проблемах главное: источники их возникновения, причинно-следственные связи между факторами, определяющими происхождение и протекание проблем, известные пути решения [1; 2; 3; 21; 24]. Таким образом, формируется логическое мышление и достаточно зарекомендовавшим себя средством при этом является решение математических, физических или химических задач. Если со студентами будущими преподавателями естественнонаучных дисциплин здесь все более менее понятно, то: как быть с гуманитариями? Вместе с тем научные поиски известного как философа, экономиста социолога и писателя К. Маркса нашли отражение его занятия математикой и идеи материалистической диалектики, изучения сущности дифференциального исчисления [24].

Само понятие проблемное обучение первоначально исходило из идеи Дж. Дьюи о том, что эффективность обучения обеспечивается приданием ему прикладного характера [20]. А инструментом реализации этой идеи становится проблемное обучение. И вот уже более ста лет этот подход успешно реализуется во многих странах мира. Если в самом начале реализации проблемного обучения оно рассматривалось как средство решения профильных задач в процессе производственного обучения, то сегодня его используют в большей степени как способ творческого развития личности, самостоятельно ищущей новые решения проблем. То есть учащийся в процессе проблемного обучения не просто решает задачи в соответствии с имеющимися у него компетенциями, мотивирован на эту деятельность (когнитивное развитие), но и самостоятельно ведет поиск знаний, необходимых при поиске неизвестного решения или знания (креативное развитие).

В нашей стране проблемное обучение нашло широкую поддержку со стороны наркома просвещения А.В. Луначарского и Н.К. Крупской, с которой Дж. Дьюи встречался в Москве. Руководители просвещением России видели возможность создать новую школу на основе идей Дж. Дьюи в противоположность германской. В начале тридцатых годов двадцатого столетия в России практически вводится жесткий стандарт общего образования в виде учебных планов, в которых проблемное обучение не находит себе места.

Несмотря на то, что интерес к реализации проблемного обучения на разных уровнях образования в нашей стране в последние десятилетия существенно возрос, до сих пор отсутствует единое понимание данного термина. Взгляд на полисемантизм проблемного обучения представлен различными точками зрения ученых, что отражено в исследованиях Е.В. Ковалевской¹ [13], Л.Г. Куликовой² [8; 17], В.А. Погожена [12] и др.

Представим различные трактовки проблемного обучения.

– *подход к обучению* определяется М.Н. Скаткиным проблемное обучение как подход к организации обучения, проявляющимися прежде всего в характере организации познавательной деятельности обучаемых [16]. Также проблемное обучение как подход рассматривала Т.И. Шамова, «обладающий большими

¹ Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 – Москва, 2000. – 36 с.

² Куликова Л.Г. Проблемный подход в процессе изучения педагогической антропологии в современных социокультурных условиях (на материале педвуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Барнаул, 2009. – 23 с.

возможностями активизации учения», как «магистральное» средство активизации [18, с. 79-80]. Термин «подход» присущ и для исследований в области методики обучения неродному языку, один из которых представляет И.А. Зимняя.

– *метод обучения* – М.Г. Гарунов определил проблемное обучение как метод, а также представил возможность и целесообразность использования проблемного обучения в подготовке будущих учителей, при этом отмечая, что «проблемное обучение развивает творческие потенции будущих преподавателей и учителей, прививает им исследовательские навыки, т.е. придает вузовскому образованию характерные черты современного стиля подготовки специалистов» [5, с. 34]. Одним из важнейших моментов развития теории проблемного обучения в настоящее время с точки зрения В.Д. Путилина и Е. В. Ковалевской является изучение «Концептуальный подход в образовании», который позволяет максимально использовать достижения, условия, возможности и ресурсные базы российской педагогической науки и практики проблемного обучения в целях объединения усилий всех участников процесса формирования творческого потенциала общества и создания условий преемственного поступательного развития творческой личности [13, с. 82].

– тип обучения (В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов и др.) наиболее адекватный и социально-педагогическим целям, и содержанию современного научного знания, и закономерностям познавательной деятельности и развития обучаемых, по мнению В. И. Загвязинского является проблемное обучение [6]. Он отмечает, что в проблемном обучении последовательно реализуется принцип проблемности, предполагающий использование объективной противоречивости изучаемого, организацию на этой основе поиска знаний, применения способов педагогического руководства, позволяющих тем самым управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (развитие потребностей и интересов, мышления и других сфер личности). Конечно, неоценимый вклад в развитие проблемного типа обучения в общей системе образования внес М.И. Махмутов. Он обобщил теорию и практику достижений 60-70-х годов и предложил новый тип взаимодействия педагога и ученика в процессе обучения. Под проблемным обучением М.И. Махмутов понимает: «... тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование мировоззрения учащихся, их познавательной самостоятельности, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированных системой проблемных ситуаций», и далее «... ведущий элемент современной системы развивающего обучения, включающей содержание учебных курсов, разные типы обучения и способы организации учебно-воспитательного процесса ...» [11, с. 257]. Необходимо отметить, что для М. И. Махмутова проблемное обучение является элементом современной системы развивающего обучения, в то же время справедливо характеризуя его как самостоятельную дидактическую систему (глава монографии М. И. Махмутова, в которой содержится рассматриваемое определение, так и называется: «Проблемное обучение как дидактическая система»).

– *система обучения* то есть Л.А. Волчегурский пишет: «проблемное обучение – система оптимального управления познавательной, творческой, теоретической и практической деятельностью учащихся, основанная на определенном понимании закономерностей процесса мышления и условий усвоения знаний, развития творческих способностей» [4, с. 21]. В концепции В.Т. Кудрявцева проблемное обучение трактуется таким образом как «особый тип обучения, характерную черту которого составляет его развивающая по отношению к творческим способностям функция. Разработка теории и практики рассматриваемого типа обучения не означает простого усовершенствования принципов и положений традиционной дидактики или добавления к ним новых определений. Проблемное обучение – целостная дидактическая система, основанная на логико-психологических закономерностях творческого усвоения знаний в учебной деятельности» [7, с. 6].

– *технология обучения* изучается М.М. Левиной, Г.К. Селевко и другими. М.М. Левина особое внимание обращает на новый виток развития проблемного обучения, который связан с «потребностью в разработке технологии проблемного обучения, формирующей у студентов единство профессиональных решений с научно обоснованными практическими действиями, понимание профессиональных задач образования и педагогических технологий на концептуальном, процедурном и реализующем уровнях» [10, с. 351]. По мнению М.М. Левиной, проблемное обучение можно рассматривать как технологию развивающего образования, направленного на активное получение учащимися знаний, формирование приемов исследовательской познавательной деятельности, на приобщение студентов к научному поиску, творчеству, на воспитание профессионально значимых качеств личности. Она считает, что центральным звеном, определяющим проблемное обучение, является проблемная ситуация, способствующая взаимодействию между педагогом и учащимися, тем самым позволяет добиться высокой активности учащихся и направлена на преодоление познавательных затруднений, вызванных поставленной учителем «задачей-проблемой» [10, с. 359]. Г.К. Селевко, анализируя проблемное обучение с точки зрения технологизации, отмечает, что «сегодня под проблемным обучением (технологией проблемного обучения) понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками (ЗУН) и развитие мыслительных способностей (СУД) [14, с. 65]. И вместе с тем, как справедливо отмечает В.А. Ситаров «проблемное обучение отвечает требованиям современности: обучать исследуя, исследовать обучая» [15, с. 157].

В условиях реализации ФГОС 3++ как на уровне начального общего, основного общего и высшего образования способствовало к рассмотрению проблемного обучения в контексте *принципа обучения* (Ю.В. Дементьева и др.). Ю.В. Дементьева проблемное обучение определяет как «организованное педагогом активное взаимодействие обучающегося с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения»³.

³ Дементьева Ю.В. Проблемное обучение: метод или принцип обучения в современной педагогике? // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т. 1. – № 2. – С. 22.

Критерием различий данных понятий является то, что содержится в каждом из них и их объединяет, то есть – проблемность. Следовательно, «подход», «метод», «тип», «система», «технология», «принцип» представляют собой переменные составляющие проблемного обучения и зависят от временных тенденций и современным вызовам общества.

В процессе проблемного обучения формируются устойчивые компетенции, обеспечивающие специалисту возможность не просто достаточно быстро находить необходимую информацию при разрешении, возникающих проблем, но также находить – источники возникновения этих проблем, оптимальные пути устранения их негативных последствий, создавать комфортные организационно-педагогические условия протекания педагогического процесса.

Выводы. Таким образом, изучение генезиса «проблемное обучение» и перспективного анализа изучения данного процесса позволил нам раскрыть его сущность. Под проблемным обучением мы понимаем систему последовательных, взаимосвязанных действий преподавателя и студентов по приобретению ими профессиональных знаний, умений и навыков, соответствующих инновационным императивам педагогической деятельности, опыта творческого решения проблемных ситуаций. В связи с этим предстоит осмыслить новый подход, осуществление которого является важным условием успешного решения современных педагогических проблем. При этом ведущей тенденцией дальнейшего его развития выступает перспектива создания трансдисциплинарной концепции обучения (Ж. Фрайссин), в основу которого положены: нейропедагогика, метапознание/рефлексия, стили обучения, самообучение, мотивация, внимание, эффективность, удовольствие от учебы.

Литература:

1. Вербицкий А.А., Кофейникова Ю.Л. Проблема формирования метакогниций студента в контекстном образовании // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 4. – С. 118-130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32231930>
2. Виссема Й.Г. Университет третьего поколения Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период = Wissema J.G. Towards the thirt generation university; перевод с англ., оформление, издание на русском языке. – Москва: Издательство «Олимп – Бизнес», 2016. – 422 с. URL: <https://www.litres.ru/yohan-vissema/universitet-tretego-pokoleniya/chitat-onlayn/>
3. Богуславский М.В., Неборский Е.В. Повышение квалификации преподавателей вузов: опыт США // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. – 2018. – № 1 (15). – С. 41-45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32476599>
4. Волчегурский Л.А. Внедрение необходимо и реально // Вестник высшей школы. – 1976. – № 10. – С. 20-23.
5. Гарунов М.Г. Проблемное обучение для будущих учителей // Вестник высшей школы. – 1976. – № 4. – С. 30-34.
6. Загвязинский В.И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования: монография. – 2-е изд. – Москва: Логос, 2015. – 140 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29057100>
7. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – Москва: Знание, 1991. – 80 с. URL <https://tovievich.ru/book/obrazovanie/6383-vtkudryavcev-problemnoe-obuchenie-istoki-suschnost-perspektivy.html>
8. Куликова Л.Г. Формирование культуры обучающихся в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4 (65). – С. 176-177. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29902550>
9. Кузьмина Н.В., Шмелева Е.А. Образовательная среда вуза в развитии акмеинновационного потенциала будущего учителя // Акмеология. – 2013. – № 1. – С. 16-21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19005037>
10. Левина М.М. Проблемное обучение как средство развития профессиональной деятельности учителя // Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О.П. Морозова, В.А. Слостенин, Ю.В. Сенько и др. – Барнаул: БГПУ, 2004. – С. 350-399. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22907892>
11. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории: монография. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
12. Пожожина В.А. Подход к обучению стратегии анализа неструктурированных педагогических проблемных ситуаций // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2017. – Т. 5. – № 3. – С. 53-57. DOI: 10.12737/article_591c05a7e93ef4.18453678 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29217195>
13. Путилин В.Д., Ковалевская Е.В., Путилина Н.В. Конпроблемное образование – вызов XXI века // Образование личности. – 2016. – № 4. – С. 27-33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27538856>
14. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – Москва : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
15. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 1. – С. 148-157. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11790296>
16. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. – Москва: Педагогика, 1984. – 95 с.
17. Современные проблемы непрерывного педагогического образования: коллективная монография / под ред. И.Р. Лазаренко, А.А. Веряева. – Барнаул: АлтГПУ, 2018. – 346 с.
18. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – Москва: Педагогика, 1982. – 209 с.
19. Boguslavsky M.V., Lelchitsky I.D., Neborsky E.V. Elaboration of competitive educational products by russian universities: problems and perspectives // Espacios. – 2018. – Vol. 39, № 2. – P. 17. URL: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390217.html#>
20. Dewey J. My Pedagogic Creed // School Journal – 1897. – vol. 54 –P. 77-80.
21. Carpenter J.P., Linton J.N. Edcamp unconferences: Educators' perspectives on an untraditional professional learning experience // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 57. – P. 97-108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.004>
22. James W., Botkin, Mahdi Elmandjra and Mircea Malitza No Limits to Learning: Bridging the Human Gap Oxford: Pergamon Press. – 1979. – 159 p.
23. Jones K. Collaboration, creativity and capital in professional learning contexts // Professional Development in Education. – 2017. – Vol. 43, № 1. – P. 1-5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2017.1254371>

УДК 378

заместитель директора по учебно-производственной практике Магамедов Зайнди Аладиевич
ГБПОУ «Гудермесский педагогический колледж имени С.С-А. Джунаидова» (г. Грозный)

ПОТЕНЦИАЛ УРОКА ГЕОГРАФИИ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В статье выявлен потенциал урока географии в воспитании учащихся экологической компетенции. Сделан вывод о том, что очень важным условием в деле формирования экологической компетентности является наличие в материалах курса уже новых терминов – гуманистического характера – «экологические проблемы», «устойчивое развитие», «окружающая среда», «качество жизни людей», «экологическая ситуация», «природное и культурное наследие». «экологическая катастрофа», «рациональное природопользование». Именно понимание и осознание новой экологической терминологии, их анализ на уроках географии должно привести к осознанию учащегося социальной ответственности за сохранность и преумножение окружающей природы для последующих поколений.

Ключевые слова: урок географии, учащийся, экологическая компетенция, экологические проблемы, устойчивое развитие, экологическая катастрофа, рациональное природопользование.

Annotation. The article reveals the potential of a geography lesson in the education of students of environmental competence. It is concluded that a very important condition in the formation of environmental competence is the availability of new terms in the course materials - humanistic in nature - "environmental problems", "sustainable development", "environment", "quality of life of people", "environmental situation", "Natural and cultural heritage." "Ecological disaster", "rational nature management". It is the understanding and awareness of new environmental terminology, their analysis in geography lessons that should lead to the student's awareness of social responsibility for the preservation and enhancement of the environment for future generations.

Keywords: geography lesson, student, environmental competence, environmental issues, sustainable development, environmental disaster, rational nature management.

Введение. Экологическую ситуацию можно кардинально изменить на основе глубокого понимания законов природы, что делает формирование экологической компетентности учащихся, эколого-нравственную проблему будущего поколения не только как решение вопроса сохранения окружающей среды, но и как условие предотвращения сознательного воздействия человека на экологическую обстановку. Важно при этом всячески и полно использовать не только всю предметную сферу среднего образовательного учреждения, но и более действенную дисциплину, напрямую формирующую экологическую компетентность – уроки географии.

Изложение основного материала статьи. Актуальность изучения уроков географии объясняется и тем, что именно данные уроки обеспечивают высокий уровень экологической компетентности, экологического образования и, как его следствие, формирования экологической компетентности, выступает важным условием преодоления негативных результатов антропогенного характера на природу и флюгером взаимоотношений в системе «человек-личность-общество-природа-будущее планеты» [1-3].

Формирование на уроках географии экологической компетентности – это не только формирование у учащихся основных ЗУНов, сколько развитие ключевых экологических компетенций, сосредоточие уже накопленного опыта учащихся, его применения в рамках образовательного учреждения – разбивка зеленых садов, аптекарских огородов, зеленых насаждений, оснащение живых уголков, посадка деревьев и т.д. Именно этот практический опыт, без которого невозможно сформировать экологическую компетентность учащихся СПО, является центральным звеном всего процесса экологического воспитания. Данный тезис подтверждает и учитель-практик, который отмечает, что «благодаря урокам географии экологически образованный и воспитанный ученик должен обладать навыками правильного поведения при общении с природой, сознательно заботиться о сохранении экологической ситуации в пределах нормы, понимать сущность основных экологических взаимосвязей, необходимость предвидеть последствия воздействия человека на природу» [1]. Отметим также то, что именно уроки географии (предмет география) как обязательная учебная дисциплина – это, пожалуй, единственный образовательный предмет, дающий полное и общее образование, без которого выпускник не имеет право получить никакой аттестат или диплом СПО. Именно географическая наука формирует у учеников ответственное поведение во взаимодействии с природой и окружающей средой, взаимодействуя с другими предметами. География формирует представление учащихся о многообразии природы, флоры, фауны, о взаимосвязях его составляющих, что развивает у них целостное мировоззрение об окружающем мире.

На современных уроках географии педагоги с целью донесения до учащихся нового материала, используют современные техники и средства. Особенно нужно отметить, что эффективному формированию экологической компетентности способствует включенный в уроки географии – краеведческий компонент географического содержания.

Краеведческий компонент активно помогает развитию личности учащегося, знакомит его с методами самостоятельного добывания знаний, со способами поискового поведения, в том числе – ИКТ, с когнитивными возможностями электронных, сетевых источников научной информации, которые «определяют направления изучения от факторов к особенностям объектов и явлений, к способу изложения географического знания» [4]. Зная о том, что человек лучше реализует себя как личность в том месте, где родился («Где родился, там и пригодился»), учащиеся должны понимать и чувствовать свою принадлежность к своему краю, своей природе, возможно и очень суровой. Именно здесь он может получить хорошее образование, быть полезным для своей малой родины, пользоваться правами гражданина, активно участвовать в жизни общества. Поэтому здесь возрастает роль уроков географии, позволяющие лучше узнать

свою местность, что и составляет основу экологической компетентности. Поисковое поведение и самостоятельная добыча напрямую связано со способностью учащегося на уроках географии пользоваться современным цифровым оборудованием. Современные учебные цифровые технологии помогают педагогу проводить занятия на новом качественном и информационном уровне. Современный учащийся совсем не похож на ученика еще 5-летней давности. У него есть все – современные гаджеты, постоянный доступ в Интернет, позволяющие постоянно обновлять свои знания и находить учебные материалы, выходящие далеко за границы учебных программ.

Еще одна цифровая технология, которую может использовать педагог на уроке географии – это цифровая карта и документ-камера. Известно, что на уроках географии педагоги используют в большом количестве фотографии, рисунков, атласов, энциклопедий, фото-аэрокосмических изображений и т.д. Данные цифровые технологии значительно облегчают работу педагога с учебником или учебным пособием, имеющими многочисленные с иллюстрации. Педагог с помощью выводит на экран компьютера, связанного с интерактивной доской любое необходимое изображение. Данные технологии не только формируют у учеников картографическую компетенцию, но и экологическую компетентность, поскольку данные технологии позволяют отслеживать динамику и изменения зеленых насаждений в том или ином регионе, вырубку тайги, обмеление рек и озер, вовремя на это реагировать, анализировать и реагировать на экологические пагубные явления природной среды. Можно также говорить о том, что используемые педагогом цифровые технологии на уроках географии экономят, высвобождают его время для многочисленных комментариев, «нравоучений» относительно того, что ученики наблюдают на экране, обсудив динамику ухудшения (а где-то улучшения) природного ландшафта, отметив позитивную/негативную роль человека, его тесную связь с природой. Перечисленные аспекты – все они являются частью экологической компетентности учащегося. «Говоря о формировании экологических компетенций, мы говорим о формировании нового нравственного идеала человека, на добровольной основе меняющего свои потребности и принимающего на себя всю полноту ответственности за жизнь всех живущих на Земле» [3].

Многие авторы научных исследований, педагоги-практики, преподающие географию, сходятся на том, что вопросы экологической тематики – изменение природной среды, перенаселение, изменение свойств ландшафтов, истощение и утрата природных богатств – должны быть предложены для обсуждения на каждом уроке географии, цель которых – формирование экологической компетентности через развитие мировоззрения у учащихся, экологически нравственных установок, становления личности будущего педагога с проявлением экологической грамотности. Педагогу училища при составлении экологических проблем и их обсуждений на занятиях географии важно помнить при их составлении и подбора, что экологические проблемы сегодня трактуются учеными часто независимо друг от друга, неодинаково. Вместе с тем, суть понятия «экологические проблемы» у разных исследователей сходятся в том, что: ухудшение экологической обстановки на нашей планете – это результат, чаще всего, человеческого вмешательства енобдуманного, неразумного, называемого сегодня – антропогенным. Именно антропогенное вмешательство в природу приводит к изменению ее природных ландшафтов, потере очень редких видов флоры и фауны, что всегда сильно отражается на жизни человека.

Водные экологические проблемы наблюдаются не только на поверхностном уровне – озера, водоемы, реки, пруды – то, что находится на поверхности человеческого взгляда, но и загрязнение многочисленных подземных вод. Это хорошо могут сами обрисовать учащиеся на уроке, владея информацией из информационных источников. Они могут хорошо рассказать о тех водных пространствах, которые находятся на их территории и о тех, которые находятся на дальнем расстоянии, но от этого не ставшими чужой проблемой. Едва ли не лидирующую позицию в этом списке занимает легендарное озеро Байкал, гордость и загадка нашей страны, расположенное на границе между Бурятией и Иркутской областью. Или обратимся к проблеме самого красивого Каспийского моря (озера). На сегодняшний день экологическое состояние Каспийского моря очень сложное, находится на грани катастрофы. Данная экосистема изменяется из-за влияния и природы, и человека. Раньше водоем был богатым рыбными ресурсами, но сейчас некоторые виды рыб оказались под угрозой уничтожения. Обо всем об этом должны знать ученики – будущие педагоги, используя при этом современные информационные ресурсы и технологии. Говоря об экологических проблемах, нельзя пройти мимо загрязнения атмосферы, загрязнения воздуха, которым мы дышим.

Атмосферные экологические проблемы для человечества оказались очевиднее всего, так как каждый из нас, выходя на улицу, сразу чувствует и вредные запахи, и повышенную концентрацию загрязнения химическими веществами – оксида азота, оксида углерода и т.д. Городская окружающая среда – наиболее токсична, богатая множеством машин, промышленными заводами и фабриками, промышленными предприятиями.

Наряду с атмосферными и водными экологическими проблемами человечество должно волновать и распространенные биологических проблем, выраженные через потерю большинства полезных природных ресурсов - уничтожение лесов, пастбищ, редких пород флоры и фауны, рыбы, моллюсков. Россия на этот счет очень богата и лесами, и водными природными ресурсами, где водятся редкие породы рыбы, но которой остается все меньше и меньше в российских водоемах.

В данный момент проблема вырубки деревьев актуальна для всех континентов земли, однако наиболее остро эта проблема стоит в странах Западной Европы, Южной Америки, Азии. Россию можно назвать крупнейшей лесной и водной державой: четверть площади всех лесов в мире произрастает в России, а половина территории страны занята древесной растительностью. Нам нужно научиться бережнее относиться к этому богатству, чтобы сохранить его от пожаров, своевременно выявлять и наказывать «чёрных» лесорубов.

Затрагивая те или иные экологические проблемы на уроках географии, педагог должен к ним тщательно готовиться, подбирать не просто интересный, но и актуальный материал, помня о том, что современные учащиеся обладают высокой информативностью, всевозможными современными гаджетами, позволяющие им ежедневно черпать любую информацию, в том числе экологической проблематики. Тема должна затрагивать и перекликаться с настоящей тематикой урока, являться его продолжением, дополнением, углублять получаемые знания.

Особую важность сегодня приобретают уроки-экскурсии, которые можно проводить самостоятельно и работниками тех мест, выбранные для посещения. В каждом, даже маленьком городке России, существуют местные исторические, археологические, антропологические музеи, повествующие об особенностях местного

ландшафта, природы, флоры и фауны, водных истоков, водоемов и озер. Современные экспозиции, раскрывающие особенности производственной и хозяйственной сферы региона, обязательно имеют в своих экспозициях современные промышленные разработки, защищающие местный ландшафт и жизнь людей от вредных выбросов, современных установках и фильтрах, не допускающих загрязнение окружающей среды.

Очень стал актуальным и популярным видом творческой деятельности – деятельность проектная, которую можно выстроить на уроках географии в рамках формирования экологической компетентности. Педагоги, используя данный проектный метод, сами должны предложить большой перечень тем проектной экологической деятельности для учащихся, и после того, как они подготовят коллективно такой экологический проект, выступают с ним, презентуют перед своими одноклассниками, потом они сами будут предлагать другие темы. Собственные творческие темы могут касаться непосредственно твоего образовательного учреждения, твоей семьи, если есть в наличии огород, сад, грядки, требующие вмешательства для улучшения роста и получения хорошего урожая.

Перед тем, как предложить учащимся перечень тем на экологические проблемы собственной малой Родины – Чечни, учителя географии могут провести отдельный урок географии, тема которого и будет – «Экологическая обстановка Чеченской республики». В результате, пока еще отсутствия важных очистных сооружений, после многочисленного строительства появившегося строительного и бытового мусора, в Грозном, в некоторых его районах важно создать условия для исправления положения. Зеленая зона также нуждается в восстановлении, которая была уничтожена военными действиями (1996). Что касается воздуха и общей радиационной атмосферы, то он в общем – положительный (сообщение Пресс-службы президента и Правительства ЧР). В связи с ситуацией, президент ЧР Рамзан Кадыров оказал помощь Комитету правительства ЧР по экологии и передал ему передвижную и стационарную лабораторию для систематического обследования состояния экологии окружающей среды в республике. Правительство Чечни отметило также, что исследования, проведенные экологами, отметили 15 точек в столице республики общий радиационный фон в среднем составляет не более 6-9 микроРентген/час.

Исходя из этой информации, уже можно предложить учащимся в ходе урока географии такие темы как – «Не загрязняй свой город», «Разделяй мусор – это важно для города», «Восстановление лесных насаждений – фактор здоровья грозненцев». И Чеченская республика и многие другие регионы России отмечают тотальное загрязнение бытовыми отходами тех мест, где находится и живет человек.

Не менее важными экологическими темами на уроках географии должно обязательно стать здоровье нации или экология человека. Экология и здоровье человека помогут сориентироваться учащимся на исследования индивидуального здоровья каждого человека и нации в целом, которое зависит напрямую от многих экологических факторов. Наука – экология и здоровье человека – призваны ответить на вопрос – как организовать окружающую обстановку и природную среду человека так, чтобы они “работали” на здоровье человека, а не вредили ему. Учащиеся в рамках проектной деятельности могут найти информацию по контактам природы и человека, с обществом, самостоятельно определять природные, социальные и производственные условия, оказывающие пагубное воздействие на окружающую среду. «В настоящее время хозяйственная деятельность человека все чаще становится основным источником загрязнения биосферы. В природную среду во все больших количествах попадают газообразные, жидкие и твердые отходы производств. Различные химические вещества, находящиеся в отходах, попадая в почву, воздух или воду, переходят по экологическим звеньям из одной цепи в другую, попадая, в конце концов в организм человека» [2].

Итак, практические уроки географии содержат в себе огромный воспитательный и образовательный потенциалы в воспитании у учащихся образовательных учреждений СПО экологической компетентности, география развивает понимание учащегося о красоте и многообразии окружающего мира, о его целостности, тесных связях всех экологических проблем – воды, воздуха, биологических проблем. И конечно же, уроки географии могут иметь эффект в формировании экологического мировоззрения, если качественно будут преподаваться без отрыва от изучения природных особенностей родного края. Внедрение в уроки географии регионального экологического материала позволит учащимся раскрыть самые эффективные, рациональные пути охраны окружающей среды своего родного края – Чеченской республики, что будет способствовать формированию экологической компетентности, глубокому осознанию экологических проблем не только своего края, но планеты в целом.

Выводы. Как удалось выяснить, очень важным условием в деле формирования экологической компетентности является наличие в материалах курса уже новых терминов – гуманистического характера – «экологические проблемы», «устойчивое развитие», «окружающая среда», «качество жизни людей», «экологическая ситуация», «природное и культурное наследие», «экологическая катастрофа», «рациональное природопользование». Именно понимание и осознание новой экологической терминологии, их анализ на уроках географии должно привести к осознанию учащегося социальной ответственности за сохранность и размножение окружающей природы для последующих поколений.

Литература:

1. Валуев А.В. Непрерывное экологическое образование на уроках географии. Монография. – М.: «Слово», 2019. – 299 с.
2. Виноградова Н.В., Сайфуллин А.А. Экология и здоровье человека. // Молодой ученый. - 2015., №21., С. 41-43. - URL <https://moluch.ru/archive/101/22807/> (дата обращения: 12.06.2019)
3. Галактионова Г.А. Формирование экологической компетентности на уроках естествознания и географии в школе для детей с недостатками умственного развития. – М.: «Центр развития и коррекции», 2016. – 77 с.
4. Кугут И.А., Елисеева Л.И. и др. Уроки географии с использованием информационных технологий. 6-9 классы. Методическое пособие с электронным приложением. Исправл. и допол. - М.: Глобус, 2019. – 244 с.

УДК 37.018.1

кандидат педагогических наук, доцент Максимова Лена Иннокентьевна

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

воспитатель Семенова Лилиана Анатольевна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка – Детский сад №2 «Оленёнок» (г. Якутск)

МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОЧЕВОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЕ

Аннотация. В статье рассматривается актуальность изучаемой проблемы развития «кочевых» дошкольного образования. Дается теоретическое обоснование и разработка условий организации образовательного процесса кочевых групп, обеспечивающих поддержку реализации вариативных форм дошкольного образования. Раскрываются механизмы реализации образовательного процесса в кочевой дошкольной группе для получения доступного и качественного дошкольного образования.

Ключевые слова: механизм, образовательный процесс, кочевье, кочевая группа, коренные малочисленные народы Севера.

Annotation. The article discusses the relevance of the problem of the development of "nomadic" preschool education. A theoretical justification and development of conditions for the organization of the educational process of nomadic groups are provided, which provide support for the implementation of varied forms of preschool education. The mechanisms of implementing the educational process in a nomadic preschool group to obtain affordable and high-quality preschool education are revealed.

Keywords: mechanism, educational process, nomads, nomadic group, indigenous peoples of the North.

Введение. В Российской Федерации ведется активная работа по сохранению этнокультурных ценностей коренных малочисленных народов Севера. Одним из приоритетных направлений в этой сфере является организация кочевого образования детей в местах их традиционного уклада жизнедеятельности, которая направлена на создание эффективной образовательной системы для детей малочисленных народов Севера.

Для того, чтобы дети дошкольного возраста в кочевых условиях проживания могли получить первоначальные умения и навыки, смогли социализироваться в организованном детском коллективе, необходимо создать соответствующие условия, что свидетельствует о том, что дошкольное образование даже в условиях кочевья детям необходимо [1, с. 4].

Кочевое образование исследовалось педагогами и учеными А.А. Алексеева, В.Ф. Афанасьева, Г.Н. Волкова, У.А. Винокуровой, Д.А. Данилова, З.С. Жирковой, А.В. Кривошапкина, Н.Н. Курилова, В.П. Марфусаловой, Н.Д. Неустроева, Р.С. Никулина, В.А. Новицкой, А.Д. Семеновой, А.Н. Терехина, А.М. Цирульниковой, Р.И. Яфизовой и др., а также статических данных регионов.

При создании механизмов реализации образовательного процесса в кочевой группе в условиях жизни коренных малочисленных народов Севера в Республике Саха (Якутия) нами проанализированы общие тенденции развития дошкольного образования в условиях кочевья в следующих субъектах Российской Федерации: Красноярский край, Ненецкий автономный округ Архангельской области, Республика Саха (Якутия), Ямало-Ненецкий автономный округ.

Стратегические векторы развития дошкольного образования в Российской Федерации ориентированы на современного ребенка дошкольного возраста, его успешную социализацию и индивидуализацию. Принцип ориентации на успешность и позитивность развития каждого ребенка дошкольного возраста закреплён в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, а учёт его потребностей, возможностей и интересов становится ключевым условием обеспечения качества дошкольного образования. Важное значение приобретает выделенное положение Стандарта для ребёнка с особыми образовательными потребностями, проживающего в специфических условиях Крайнего Севера [2, с. 15].

«Организация обучения и воспитания детей в условиях семейного, производственного кочевья народов Севера, углублённое изучение родных языков в естественных жизненных условиях, в процессе труда и традиционного образа жизни, ознакомление с живыми правилами и обычаями жизни родителей, привитие ценностей предков – всё это будет препятствовать растворению этнической культуры в глобальной цивилизации современности» [3, с. 8].

Преимуществом кочевого образования выступает тот факт, что она основывается на непрерывном образовании детей, начиная с дошкольного возраста. Такими формами кочевого образования в северных и арктических субъектах Российской Федерации становятся кочевой детский сад, кочевая школа – детский сад, консультационный центр, кочевая группа, летняя кочевая школа. Данные вариативные формы образования требуют решения целого комплекса проблем, связанных с кадровым и учебно-методическим обеспечением, материально-техническим оснащением и освоением новых информационных технологий коммуникации в образовании.

Изложение основного материала статьи. С целью оценки состояния развития кочевого образования в регионах России, где проживают коренные малочисленные народы Севера, нами были разработаны 8 аналитических показателей, характеризующих текущее состояние и тенденции развития дошкольного образования в условиях кочевья:

- количество вариативных форм дошкольного образования в условиях кочевого образа жизнедеятельности воспитанников, кол-во;
- численность воспитанников в возрасте до 7 лет, посещающих группы, функционирующие в режиме кратковременного пребывания в условиях кочевья, в %;
- период реализации образовательного процесса в местах кочевого образа жизнедеятельности детей дошкольного возраста в режиме кратковременного и круглогодичного пребывания;

- численность педагогических работников, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования в кочевых условиях, в %;

- оценка состояния государственно-частного партнерства в комплексном решении социально-экономических вопросов КМНС, включающих создание условий для реализации дошкольного образования в местах кочевий;

- нормативно-правовое обеспечение реализации кочевого образования;

- наличие федеральных, региональных, муниципальных целевых программ, проектов в сфере дошкольного образования в условиях кочевья;

- оценка организации образовательного процесса в вариативных формах дошкольного образования в условиях кочевья.

Обоснованием для разработки аналитических показателей послужили современные тенденции в управлении качеством дошкольного образования, которые связаны с необходимостью количественного анализа статистических данных; внешней оценки изменений состояния и развития дошкольного образования в условиях кочевья; обработки результатов социологических исследований, характеризующих ресурсное обеспечение региональных систем дошкольного образования детей, реализующихся в местах кочевий. Это позволило нам осуществить сравнительный анализ состояния развития вариативных форм кочевого дошкольного образования, составить прогноз, выявить взаимосвязь и зависимость различных факторов внешней среды, влияющих на результаты функционирования различных моделей дошкольного образования в условиях жизнедеятельности КМНС.

С помощью приведенных аналитических показателей, мы проследили социокультурные условия регионов, институциональные нововведения в системе дошкольного образования в условиях кочевья, а также выявили уровень доступности дошкольного образования, качество программно-методического обеспечения и состояние социально-экономического развития регионов, влияющего на развитие кочевого образования в целом.

При обосновании механизмов реализации образовательного процесса в кочевой группе мы исходили из общих вытекающих проблем, которые требуют своего решения в Республике Саха (Якутия). Все вышеописанные аналитические показатели по регионам РФ, позволили создать общую картину для разработки механизма реализации образовательного процесса в кочевых группах в условиях жизни коренных малочисленных народов Севера в Республике Саха (Якутия).

Предпосылками создания механизмов реализации образовательного процесса в кочевой группе послужила складывающаяся критическая ситуация по данной проблеме в целом. В приложении к Закону РС(Я) "О перечне коренных малочисленных народов Севера и местностей (территорий) их компактного проживания в Республике Саха (Якутия)" от 10 июля 2003 года N 59-3 N 121-III (изм. и доп.: Закон РС(Я) от 22.03.2006 330-3 N 673-III [4] и Законе РС (Я) от 16.12.2010 877-3 N 681-IV [5] на территории Республики Саха (Якутия) числятся 70 мест компактного проживания представителей КМНС. Из которых кочевое образование для детей дошкольного возраста реализуется только в трёх районах (Нижнеколымский МР, Оленекский эвенкийский национальный наслег, Тополинский эвенкий национальный наслег). Следовательно, речь идет о недоступности кочевого образования в ряде районов Якутии для детей дошкольного возраста. Нами была поставлена задача разработки механизма реализации образовательного процесса в кочевой группе для детей дошкольного возраста КМНС в Республике Саха (Якутия).

В соответствии с полученными результатами данных, на основе аналитических показателей, нами рекомендовано создание условий для реализации проектов кочевого образования для детей дошкольного возраста в местах компактного проживания (Алданский, Нерюнгринский, Олекминский) и арктических районах (Абыйский, Аллаиховский, Анабарский, Булунский Верхнеколымский, Верхоянский, Жиганский, Кобяйский, Момский, Среднеколымский, Усть-Янский, Эвено-Батантайский муниципальных районах) Республики Саха (Якутия). Помимо действующих вариативных форм дошкольного образования в оленеводческих бригадах предлагаем внедрить форму «Консультационный центр для кочевых семей». Требуется решения вопрос о материально-техническом обеспечении круглогодичного режима реализации образовательного процесса. В свою очередь данная проблема предусматривает подготовку кадров для кочевых групп для реализации образовательного процесса. Ее решению может содействовать развитие аутсорсинга как механизма государственно-частного партнерства между родовыми общинами и производственными компаниями в пользу реализации и развития кочевого образования для детей дошкольного возраста.

Инновационное развитие образовательной системы разрешит кадровые вопросы, позволит создать новые рабочие места и расширит статьи доходов, работающих в оленеводческих бригадах специалистов. При школах в муниципальных районах Якутии важно предусмотреть реализацию дополнительных образовательных программ (курсов) по подготовке кочевого воспитателя из числа старшеклассников, что могло бы способствовать организации летних лагерей и реализации предшкольной подготовки детей-кочевников. Для содействия молодым педагогам имеется опыт реализации мер социальной поддержки, таких как выплата подъемных, единовременного пособия, заключение договоров на предоставление жилищной субсидии с педагогами, направленными в арктические улусы.

В рамках обеспечения педагогическими кадрами кочевого образования необходимо предусмотреть стимулирующие и компенсирующие выплаты для молодых педагогов, работающих в условиях арктических улусов, заключение с ними контрактов по обеспечению системы гарантированных государством постоянных или долговременных мер социальной поддержки.

Муниципальным органам образования содействовать родителям для работы в семейных группах согласно ст. 23 ГК РФ с правом заниматься предпринимательской деятельностью без образования юридического лица с момента государственной регистрации в качестве индивидуального предпринимателя. Так, благодаря проекту «Партнерство дошкольных образовательных организаций и субъектов малого и среднего предпринимательства», выделяются субсидии из средств государственного бюджета Республики Саха (Якутия) местным бюджетам для организации услуг по присмотру и уходу за детьми в возрасте от 3 до 7 лет субъектами малого или среднего предпринимательства. Всё это позволит произвести расстановку кадров в соответствии с потребностями в педагогах, работающих в условиях кочевого детского сада.

На основе принятия модельного соглашения между общинами КМНС и промышленными компаниями, ведущими свою деятельность на территории проживания членов общин предусмотреть: участие органов

муниципального самоуправления и общественных объединений КМНС при заключении соглашений с компаниями; промышленными компаниями направлять инвестиции в целях дошкольного образования детей, кочующих круглогодично с родителями (законными представителями); придерживаться принципа прозрачности сведений о характере и объемах «шефской» помощи, полученной от промышленных компаний в рамках соглашений посредством освещения в СМИ. В свою очередь в рамках данных соглашений муниципальным образованиям следует совместно с общественной Ассоциацией КМНС разрабатывать целевые программы поддержки образовательных организаций – «кочевых» детских садов.

Для обеспечения нормативных оснований реализации образовательного процесса в кочевой группе осуществлялся анализ федеральных и региональных документов, который позволил раскрыть правовые и юридические вопросы, затрагивающие интересы и права заказчиков образовательных услуг, организаторов и партнеров - участников.

Внедрить в практику государственно-частное партнёрство для реализации поддержки и помощи со стороны муниципалитета и частных лиц (к примеру, промышленные компании – недропользователей) всеми условиями для организации образовательного процесса в кочевье – организовать поставку теплой одежды, современными теплыми пневмокаркасными модулями – балками, методической литературой, свежими продуктами и др. всё для того, чтобы большой процент образовательного процесса выпадал на круглогодичный режимы функционирования ДОО.

Руководители и педагогические коллективы образовательных учреждений, при которых функционируют структурные подразделения в оленеводческих бригадах, имеют право самостоятельно определять формы реализации основных образовательных программ, опираясь на финансовые возможности и учитывая санитарно-эпидемиологические нормативы и правила.

Для обеспечения нормативных оснований реализации образовательного процесса в кочевой группе сформировать пакет документов для реализации кочевой группы как структурного подразделения детского сада; разработать локальные акты, регламентирующие деятельность кочевой группы кратковременного пребывания (приказы, положение, должностные инструкции и т.д.); применить на практике в кочевой вариативной форме дошкольного образования перспективный план как структурного раздела «Рабочая программа кочевой группы»; составление плана организованной образовательной деятельности, режима дня, расписания деятельности воспитанников кочевой группы; принять ряд нормативных документов, которые наделят определенными правами заказчиков образовательных услуг, организаторов и участников.

Разработать и внедрить в практику авторские программы на эвенском, эвенкийском, долганском, чукотском, юкагирском языках; применение парциальной модульной программы STEM; обеспечение материально-техническими средствами, коммуникационными связями.

Развитие информационно-коммуникационных технологий, материально-технической базы «кочевых» детских садов создает предпосылки для использования сетевого взаимодействия. Массовое использование ИКТ в рамках образовательного процесса, необходимость решения со стороны педагога множества вариативных задач обусловят повсеместное использование сетевого взаимодействия среди «кочевых» детских садов в целом по России.

Выводы. Вследствие указанных проблем отмечается значительное отставание уровня развития социальной инфраструктуры и ряда других параметров социально-экономического развития, в том числе низкий темп внедрения вариативных форм дошкольного образования в местах проживания коренных малочисленных народов Севера. Они значительно отстают не только от средних показателей по России, но и от показателей многих районов (улусов) самой Республики Саха (Якутия) в силу высоких издержек для жизнеобеспечения.

Основным механизмом реализации вариативных форм дошкольного образования в условиях кочевья является предоставление субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации в целях софинансирования расходных обязательств, возникающих при реализации мероприятий, направленных на создание условий для повышения доступности качественного дошкольного образования.

С помощью приведённых механизмов по реализации образовательного процесса в кочевой группе, как структурного подразделения детского сада, представляется возможным сохранение самоценности дошкольного детства детей-кочевников; обеспечение при этом комплексности содержания образования.

В целом, при организации образовательного процесса, выделенные механизмы помогут решить ситуацию с организацией образовательного процесса в кочевой группе, что в дальнейшем обусловит качественное дошкольное образование в условиях кочевья.

Литература:

1. Осипова, О.В. Кочевое дошкольное образование в масштабах страны / О.В. Осипова // инф. - метод. газета Вести образования - ЯНАО с. Яр-Сале: 2017. - №5. – С. 4-8.

2. Новицкая, В.А. Модель кочевое дошкольного образования на Ямале: первые итоги и новые стратегии / В.А. Новицкая, Р.И. Яфизова // Ученые записки Забайкальского гос. ун. - Чита: ЗГУ. - 2018. - Т. 13. № 3. - С. 13-23.

3. Неустроев, Н.Д. Этнопедагогика народов Севера: уч. пос. по подг. учителей для школ коренных народов Севера / Н.Д. Неустроев. – Я.: ИПКРО, 1999. – 140 с.

4. Закон Республики Саха (Якутия) "О перечне коренных малочисленных народов Севера и местностей (территорий) их компактного проживания в Республике Саха (Якутия)" от 10 июля 2003 года N 59-3 N 121-III (изм. и доп.: Закон РС(Я) от 22.03.2006 330-3 N 673-III).

5. Закон Республики Саха (Якутия) от 16 декабря 2010 года 877-3 N 681-IV «О внесении изменений в ст. 2 Закона Республики Саха (Якутия) "О перечне коренных малочисленных народов Севера и местностей (территорий) их компактного проживания в Республике Саха (Якутия)».

УДК 371

директор Мержоева Лидифа Махмедовна

Муниципальное казенное учреждение «Детская художественная школа» (г. Назрань)

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ТРАДИЦИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В данной статье рассматривается формирование этнохудожественной культуры младших школьников. Особо важное значение сегодня приобретает обращение к истокам этнохудожественной культуры, которое становится особо значимым в тех регионах Российской Федерации, в частности Республике Ингушетии, где декоративно-прикладное искусство имеет многовековые традиции и сохраняет педагогический потенциал в формировании этнохудожественной культуры школьников.

Ключевые слова: художественная культура, традиции декоративно-прикладного искусства, школьники, формирование традиций, культуры, современная школа.

Annotation. This article examines the formation of the ethno-artistic culture of junior schoolchildren. becomes particularly significant in those regions of the Russian Federation, in particular the Republic of Ingushetia, where decorative and applied art has centuries-old traditions and retains pedagogical potential in the formation of ethno-artistic culture schoolchildren.

Keywords: art culture, traditions of decorative and applied art, schoolchildren, formation of traditions, culture, modern school.

Введение. Проблема взаимоотношения этносов и культур - одна из ведущих для российского общества. Разрешение задач преодоления этнических противоречий и расширения диалога культур во многом зависит от осознания подрастающим поколением своей этнической идентичности, укоренения развивающейся личности в пространстве национальной культуры.

Возрождение традиций этнохудожественной культуры, сохранение и передача новым поколениям основ национального мировоззрения, организация педагогического процесса на принципах этнопедагогики - одна из значимых проблем современности. В педагогической науке прослеживается тенденция введения в содержание образования основ этнохудожественной культуры, духовное развитие общества в целом и каждой личности в отдельности.

Позитивным фактором, свидетельствующим о повышении внимания государства к значимости этнокультурной составляющей в современной системе образования, является принятие таких основополагающих документов, как Закон Российской Федерации «Об образовании», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция системной модернизации сельской школы России», «Концепция художественного образования в Российской Федерации». Так, Закон «Об образовании» провозгласил единство культурного и образовательного пространства страны при всемерном содействии развитию национальных культур и региональных культурных традиций.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время особо актуальна необходимость осуществить некоторые изменения педагогического образования в различных социальных, культурных сферах, определить его зависимость от уровня развития национального самосознания и условий региона.

Проблема формирования этнохудожественной культуры школьников в педагогическом процессе является одной из сложных и ключевых проблем современной педагогики. Именно поэтому важное значение приобретает обращение к истокам этнохудожественной культуры, которое становится особо значимым в тех регионах Российской Федерации, в частности Республике Ингушетии, где декоративно-прикладное искусство имеет многовековые традиции и сохраняет педагогический потенциал в формировании этнохудожественной культуры.

Материальная, духовная и этнохудожественная культура ингушей развивалась в соответствии с характером его хозяйственной деятельности, социальных отношений, природно-климатическими и историческими условиями.

Произведения народного искусства, в частности декоративно-прикладного искусства, вызывая эстетические эмоции, доносят до сознания школьников необходимость уважительного, бережного отношения к культурному наследию родного края, повышают общую эстетическую и этическую художественную культуру, познавательный интерес к народному творчеству, воспитывают чувство гордости за искусство своих предков.

Декоративно-прикладное искусство Ингушетии для которого характерно личностно-территориальное авторство, отличается большим многообразием. Оно имеет много жанров, основанных на принципиально различных технических приемах, декоративных мотивах и формах, исторически сложившихся навыках и художественных традициях. Ценность и плодотворность использования сложившихся традиций декоративно-прикладного творчества формирования этнохудожественной культуры младших школьников в процессе обучения изобразительному искусству базируются также и на том, что он складывался столетиями, прошел многовековую проверку практикой, а это, в конечном итоге позволило создать, отобрать лучшие образцы, методы, приемы, своего рода художественные эталоны.

Специфика формирования этнохудожественной культуры младших школьников на традициях декоративно-прикладного искусства заключается в особых педагогических возможностях этнохудожественно направленной, коллективной и индивидуально-творческой деятельности школьников, позволяющей им утвердиться в качестве носителя национальных духовно-культурных ценностей, заинтересованных и творчески способных к их сохранению и популяризации посредством народного творчества.

Уроки изобразительного и декоративно-прикладного искусства должны стать основополагающими факторами формирования этнохудожественной культуры младших школьников на базе оптимального привлечения обучающего потенциала культурно-исторического и художественно-педагогического опыта человечества.

В настоящее время происходит возрождение ценностей и традиций национальной культуры, формирование ценностного потенциала становится более закономерным.

Под эпоху художественной культуры мы понимаем культуру народа. Это поможет нам рассмотреть развитие художественной культуры обучающихся средствами народного творчества в частности ДПИ, как педагогический процесс, в ходе которого с помощью художественно-образного отражения объектов действительности происходит постепенное приращение этнохудожественной культуры обучающихся.

Особую актуальность приобрело обучение содержания образования, форм и методов обучения и воспитания с учетом достижений этнической культуры и этнопедагогике. Этнопедагогизация процесса воспитания подрастающего поколения в настоящее время является ведущей концепцией дальнейшего развития общества, общеобразовательной, национальной школы.

Исследования ученых и архивные документы подтверждают мысль о том, что народы Ингушетии обладают богатым этнокультурным потенциалом. Содержание, формы, традиции формирования этнохудожественной культуры народов Ингушетии создавались веками, в них отражена национальная самобытность, самосознание, образ мышления, народная философия, система взглядов составляющие основу духовности народа.

В настоящее время назрела настоятельная необходимость осуществлять в условиях средних общеобразовательных школах целенаправленный педагогический поиск, направленный на формирование этнохудожественной культуры младших школьников с помощью предметов декоративно-прикладного искусства близких им с детства, с самого начала познания окружающего мира.

Формирование у младших школьников этнохудожественной культуры должно проводиться с учетом не только их склонности, но и природных географических условий, где они растут и воспитываются.

Важная задача исследования – выявить и показать насколько благоприятно влияние ДПИ в формировании этнохудожественной культуры младших школьников. Следовательно, необходимо расширить, обогатить, систематизировать знания учащихся о влиянии сложившихся традиций в декоративно-прикладном искусстве Ингушетии. Развить их творческое воображение, память, активизируя этот процесс разработкой декоративных композиций, изучая различные технические и технологические приемы кистевой росписи.

К сожалению, в общеобразовательных школах потенциал традиций народного декоративно-прикладного искусства для формирования этнохудожественной культуры учащихся используется недостаточно. Это отчасти объясняется отсутствием целенаправленной работы по использованию декоративно-прикладного искусства в образовательном процессе школы, а также неразработанностью содержания и форм приобщения учащихся к национальной этнохудожественной культуре. В этой связи возрастают требования к современному учителю. Который должен осуществлять учебный процесс на основе лучших традиций национальной культуры, уметь создавать необходимые условия [2].

Поэтому наиболее верным направлением эстетического образования является формирование этнохудожественной культуры учащихся школ использование народного декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательном процессе с учетом гармонического сочетания регионально-национальных традиций и общепедагогических требований преподавания этого предмета в школе.

От отношения всех народов к искусству зависит его судьба. Забота о народном искусстве всех народов нашей страны – это долг, счастливая и радостная обязанность каждого гражданина нашей великой многонациональной Родины» [5, с. 5-6].

«Таким образом, народное искусство - не консервативная, мертвая художественная система, а система, постоянно развивающаяся. Благодаря своей необычной емкости народное искусство интересно не только с точки зрения художественной, но и с точки зрения исторической, этнографической, социологической. Следует особо подчеркнуть научную ценность произведений народного искусства» [1, с. 44].

Декоративно-прикладное искусство, как правило, вызывает духовно-нравственное, художественно-эстетическое удовлетворение, радость творчества. Эстетическое отношение человека к окружающему миру, предмету проявляется в различных формах и, в частности в декоративно-прикладной деятельности, которой присущ художественно-творческий характер труда. Красота вносится в предметный мир изделиями декоративно-прикладного искусства, что в свою очередь способствует развитию художественного вкуса, формированию эмоциональных, чувственных качеств личности.

«... Народное искусство - это прошлое, живущее в настоящем, устремленное в будущее своей мечтой о небывалом. Оно творит свой мир Красоты, живет своим идеалом Добра и Справедливости, - развивается по только ему присущим законам. Это культурная память народа, неотделимая от самых глубоких устремлений современности» [5].

С учетом специфических особенностей и возможности использования общих принципов традиций народного декоративно-прикладного искусства в процессе обучения изобразительному искусству приходим к логическому выводу, что оптимальным направлением его дальнейшего развития является учет особенностей общерегиональных и конкретно национально-региональных особенностей народа.

Очень важно выявить и подчеркнуть художественно-эстетическую творческую ценность изделий декоративно-прикладного искусства. Правильное и естественное понимание, ценность красоты, предметов эстетики произведений народных мастеров может прийти лишь при условии активности мыслительной, творческой деятельности школьников. Поэтому развитие у учащихся способности, подготовленности к правильным эстетическим суждениям и оценкам представляет собой одно из основных условий формирования этнохудожественной культуры в процессе познания и осознанного понимания произведений народного творчества.

В преподавании изобразительного искусства народное творчество следует рассматривать как часть общей материальной, духовной и этнохудожественной культуры младших школьников. Понимание этого аспекта позволяет определить основную цель педагогического процесса – формировать этнохудожественную культуру младших школьников, стимулировать особые качества индивида, учитывая исторический и технологический опыт народа.

В настоящее время каждому, кто каким-либо образом причастен к педагогике, нет необходимости доказывать значимость раннего формирования этнохудожественной культуры учащихся средствами декоративно-прикладного искусства с учетом их индивидуальных возможностей. Важно отметить, что интерес к этнохудожественной культуре, увлеченность творческой деятельностью детей раннего возраста сама не возникает произвольно, она создается, программируется педагогом при поддержке и глубокой заинтересованности учащихся. Художественное творчество требует не только знаний, умений и навыков в создании художественного образа, но и души которое занимает особое место в жизни художественно-

творческой деятельности ребенка. Важно особо отметить, что в процессе художественной деятельности младших школьников необходимо идти от художественного и декоративного образа, следовательно, от эмоционального содержательного насыщения этапы каждого занятия уроков изобразительного искусства. Если даже задания имеют направленность, связанную с постижением, цвета, формы, характера графической линии, здесь также необходимо, чтобы задание имело, прежде всего, нравственно-эмоциональную нагрузку.

«У всех детей с момента возникновения стремления к разнообразным видам деятельности необходимо формировать художественно-образное начало, что является обязательной предпосылкой к продуктивному творчеству» [2].

Изучение научных источников разных авторов по рассмотренной проблеме позволило определить те общие и частные признаки, показатели, и параметры, которым обладает потенциал декоративно-прикладного искусства в формировании этнохудожественной культуры младших школьников.

Исходной позицией нашей научной концепции в этом плане является теоретическое обоснование воспитательной значимости традиций декоративно-прикладного искусства в формировании этнохудожественной культуры младших школьников с учетом их индивидуальных возможностей в процессе приобщения к различным видам художественной деятельности.

Как отмечают современные исследователи [1-5], дальнейшее развитие художественно-педагогического образования, включающее обновление содержания, форм, методов обучения, должны стать важным фактором приобщения учащихся к различным видам декоративно-прикладного искусства, способствовать формированию интереса к национальной этнохудожественной культуре, активному развитию теоретических способностей учащихся.

Знания, полученные на занятиях декоративного рисования, находят применение в тематических заданиях. Работа над орнаментом способствует отработке выполнения рисунков по памяти, на темы не только окружающей народной искусства: знакомство детей с народным орнаментом, формирование у них некоторых приемов народной росписи. Относительно про изобразительная основа орнамента - многократно повторяют, растительные мотивы - позволяют детям сосредоточить внимание на построении пространственно-цветовой композиции рисунка [2, с. 29].

Выводы. Опыт практической деятельности неоспоримо свидетельствует, что ключевыми, основополагающими факторами формирования человеческой личности является народное декоративно-прикладное творчество, которое следует рассматривать как часть общей материальной и этнохудожественной культуры.

Правильное его понимание и умелое использование позволяет определить главную цель педагогического процесса - развить этнохудожественную культуры личности, стимулировать особые качества индивида, его одаренность, учитывая при этом исторический опыт народа [5; 6; 7; 9; 10; 11; 12]. Поэтому, знакомя учащихся с образцами народного декоративно-прикладного искусства или рассказывая о них, необходимо добиться, чтобы они органически поняли приемы практической художественной деятельности, усвоили принцип традиционного, коллективного создания образов, изобразительных сюжетов, декоративных мотивов народного творчества, основных принципов (повтор, вариации, импровизации).

«Знакомство детей с народными орнаментами, формирование у них некоторых приемов народной росписи вызвали бурное развитие декоративного творчества детей. Относительно простая изобразительная основа орнамента - многократно повторяющиеся растительные мотивы - позволяет детям сосредоточить внимание на построении пространственно-цветовой композиции рисунка» [13].

Сегодня в учебно-воспитательном процессе школы преподаватели изобразительного искусства должны понимать, что для учащихся декоративно-прикладное искусство теснейшим образом связано с повседневным бытом, это одна из важнейших констант организации оптимальной этносреды обитания, своеобразная «художественная летопись» в национальной культуре.

Литература:

1. Дьюи Джон. Школа и общество. – М., 1924. – с. 44
2. Горбунова Н.В., Фоминных Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-1. С. 90-100.
3. Иманмурзаева А.У., Раджабов И.М. Традиции декоративно-прикладного искусства как средство развития эстетического отношения младших школьников // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — С. 140-142. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10586/> (дата обращения: 06.11.2019).
4. Магомеддибировва З.А., Навразова М.Р. Духовно-нравственное воспитание подростков на примере чеченских народных традиций // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 117-119.
5. Магомеддибировва З.А., Юсупхаджиева Т.В. Формирование эмоционально-ценностного отношения дошкольников и младших школьников к изобразительной деятельности - Махачкала, 2014.
6. Магомеддибировва З.А. Философский аспект сущности понятия преемственности // Наука и школа. 2004. № 1. С. 20.
7. Миркиев Г.М. Эстетическое воспитание школьников средствами декоративно-прикладного искусства: на материале Республики Дагестан : диссертация ... кандидата педагогических наук. - Махачкала, 2006. – 198 с.
8. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве: М., 1965, с. 117
9. Саутиева Ф.Б. Теоретические подходы формирования личности школьника в процессе эстетического воспитания // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 74-76.
10. Саутиева Ф.Б. Устное поэтическое наследие и жанровые разновидности ингушского фольклора в эстетическом воспитании школьников // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 252-254.
11. Саутиева Ф.Б. Характеристика условий использования фольклора в эстетическом воспитании школьников // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 274-275.
12. Сорокопуд Ю.В., Никулина Я.С. Школа как координатор повышения воспитательного потенциала семьи // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 257-259.
13. Некрасова М.А. Народное искусство как часть культуры. – М.: Изобразительное искусство, 1983. – с. 5-6

УДК: 301

кандидат социологических наук, доцент Немова Ольга Алексеевна

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

кандидат социологических наук, доцент Вагин Дмитрий Юрьевич

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

кандидат химических наук, доцент Тростин Василий Львович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Институт пищевых технологий и дизайна, филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Нижегородский государственный инженерно-экономический университет"» (г. Нижний Новгород)

РОССИЙСКАЯ СЕМЬЯ НА ПОРОГЕ НОВОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ - ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ российской семьи, показаны направления трансформации. Выявлены проблемы в таком социальном институте нашего общества как семья. Проанализированы вероятные пути и направления развития данного социального института.

Ключевые слова: семья, социальный институт, трансформация, брачно-семейные отношения, молодежь.

Annotation. The article presents an analysis of the Russian family, shows the direction of transformation. Problems have been identified in such a social institution of our society as a family. The probable ways and directions of development of this social institution are analyzed.

Keywords: family, social institution, transformation, marriage and family relations, youth.

Введение. Факт кризиса семьи как элемента общего кризиса общества и культуры сейчас считается фактом бесспорным. Факт настолько бесспорен, что высказываются даже об антисемейной революции. Мы исходим из того, что семья как социальный институт еще не исчерпала своего культурного и антропологического потенциала. Более того, если судить по историческим тенденциям развития семьи, то ее многообразное развитие является необходимым процессом с точки зрения развития свободной индивидуальности человека. В этом процессе развития семьи, включающем в себя разные деструктивные отклонения и крайности, есть здоровые тенденции, которые связаны с развитием частной сферы жизни человека во взаимодействии с публичным пространством. Нездоровые тренды со временем отомрут и будут забыты, и в качестве новых ценностей социальной культуры войдут такие формы семьи и семейных отношений, которые перестанут быть зоной неприкосновенности. Так что на смену пессимистическому настроению антисемейной революции, придет время, когда наступит настоящая семейная революция. Что касается громкого лозунга антисемейной революции, то такого явления вообще быть не может в силу того, что революция есть позитивный способ разрешения назревших социальных противоречий, а если современные мировые и российские тенденции приводят к уничтожению семьи, то это уже не революция и семейная деструкция, катастрофа, контрреволюция.

Мы уже привыкли к тому, что семья есть один из базовых социальных институтов. Однако сам социальный институт в настоящее время качественно изменяется. И с этой точки зрения происходит становление семьи как социального института нового типа.

Социальный институт в его традиционной исторической форме, развивавшийся до нового времени (моногамная семья, право, государство, общественное разделение труда, общественный класс и др.) обладает общими чертами. Сформулируем их в качестве постановки проблемы.

Во-первых, семья является социальной взаимосвязью, которая имеет необходимый для функционирования данного общества характер. Достаточно сказать, что семья является институтом дотерриториального и воспроизводства населения страны.

Во-вторых, семья обладает социокультурной продуктивной способностью, позволяя воспроизводить другие социальные взаимосвязи и, главное, воспроизводить основные свойства и качества личности, способной к воспроизведению социальных взаимосвязей. Как известно, семья есть первичный институт социализации и гендерной идентификации, но эту свою функцию семью может осуществить лишь в том случае, если способ ее существования и жизнедеятельности имеет выход в публичную сферу, не растворяясь в этой сфере.

В-третьих, семья имеет универсальный по отношению к обществу характер, поэтому его действие не может быть ограничено какой-то одной, в том числе частной сферой общества. Семейные отношения пронизывают все сферы общества, начиная от экономических и политических и заканчивая эстетическими и нравственными.

Эти три общих черты связаны друг с другом и в их взаимодействии мы можем проследить, каким образом формируется семья нового типа, имеющая социокультурные основы своего существования. Однако в этом процессе в реальности семья как социальный институт приобретает такие новые черты, которые приводят к выводу, что семья исчезла вообще. Но мы настаиваем на том, что семья как социальный институт сохраняется, но приобретает качественно новый облик. Исчезает не семья, а семья старого типа в процессе взаимодействия со всеми другими развивающимися социальными институтами. Что же происходит с семьей как новым социальным институтом?

Во-первых, семья лишается оболочки необходимости, приобретая относительный и временный характер, рассчитанный на решение определенной задачи в развитии общества: коммерческой, творческой, политической и др. Это обстоятельство в первую очередь бросается в глаза и приводит к выводу о гибели семьи. И все же семья находит ресурсы и силы для своего развития, приводя к новым формам (приемная, межнациональная, виртуальная и др.), о чем речь пойдет дальше.

Во-вторых, семья ориентирована не на продуктивную, а на информационно-коммуникационную социальную деятельность, в которой происходит развитие самой личности, ее основных духовных свойств и качеств. В массовом сознании эта установка на бездельность получила название «пожить для себя». Однако в это информационное устремление сейчас вовлечены и дети, поэтому новая семья находит новое социокультурное пространство для своего родительского и детского бытия.

В-третьих, семья, не утрачивая универсальности, приобретает социально локальный характер, выражаясь во внутренних социокультурных преобразованиях более динамично и без оглядки на то, что происходит в соседней стране или даже в регионе. Разумеется, существует законодательство о семье и браке и культурные нормы, но в настоящее время все эти регуляторы наталкиваются на необходимость их очень гибкого применения с учетом местных социокультурных условий, не прибегая к уравнивающей всех норме.

Таким образом, то, что часто называют распадом и гибелью семьи, является этапом ее качественного преобразования. Однако пессимизм в оценке перспектив роли семьи сейчас доминирует, так как часто считается, что раз кризис, то все пропало.

Изложение основного материала статьи. В исторически новых условиях семья продолжает наращивать свое многообразие, показывая, с одной стороны, универсальность и гибкость природы человека, а с другой – крайнюю противоречивость современного общества, которое не может выйти из своего кризисного состояния и потому перекладывает выполнение общих социальных функций на плечи семьи. Отсюда и крайняя диверсификация форм семьи, которая доходит до того, что семья начинает утрачивать свое историческое призвание: быть способом воспроизводства человека, его основных качеств и уникальных способностей.

На характер статуса семьи оказывают влияние многие общественные факторы: наличие собственности, трудовая занятость, социально-классовая идентификация, тип политического режима, правовая защищенность, уровень нравственности, социокультурная среда, конфессиональная принадлежность и др. параметры людей, вступающих в брачно-семейный союз. Но поскольку формирование семьи и семейные события большей частью протекают в частной сфере жизни, вне социального контроля, то решающими являются родовые свойства и качества, вступающих в брак: их разумность, общительность, творческая активность и эмоциональность. В семье происходит соединение качеств двух людей, во взаимодействии которых раскрываются все их атрибутивные способности (научно-познавательные, эстетические, этические и творческие способности), позволяющие каждому из членов семьи воспроизводить себя в качестве достойной личности и продолжать историческую линию развития цивилизации. Именно в частной жизни семьи снимается противопоставление общественного и личного начал, которое с таким трудом удается преодолеть в публичной сфере жизни.

В развитии современной семьи сейчас можно выделить несколько тревожных моментов, самым тревожным, на наш взгляд, можно считать разрушение нуклеарной моногамной семьи и достаточно быстрый переход к малой матрифокальной семье («мама + ребенок»). Данная тенденция опережающими темпами проявляется в европейских, экономически развитых странах. Такая семья перестает быть чем-то девиантным, становится общепринятой нормой.

В рамках этого общего стремления действует и российское руководство, но важно показать специфику отечественных программ и особо сложные исторические условия, в которых приходится их разрабатывать и выполнять.

Российское общество, перейдя в начале 90-х годов XX века на шоковую либерально-рыночную модель модернизации (как «вестернизации»), обрело подавляющую часть семей на деградацию и примитивно-криминальные способы адаптации к рыночным условиям, принявшим в России форму «дикого капитализма». Многие семьи просто распались, не найдя средств, сил и способностей выжить в новых условиях.

В это время хлынула в страну массовая культура в самых разных формах, начиная от религиозных, нравственных, художественных форм и заканчивая семейно-гендерных форм, которые радикально отличались от форм культуры советского периода отечественной истории. Специфика массовой культуры в том, что она наиболее адекватна рыночным отношениям, от которых стали страдать российские семьи, и агрессивна к нормам и ценностям русской классической культуры. Тем самым стала выбиваться из под ног еще одна основа семьи – духовная, которая всегда была доминирующей в традиционной российской семье и потому допускала семейные союзы представителей разных этносов, населявших бывшее союзное государство.

Неолиберальная модель «обновления» российской семьи, построенная на процветании индивидуализма, эгоцентризма, попрании духовности, чести и нравственности, грозит разрушением российского менталитета. Она чужда философии, системе духовно-нравственных ценностей и повседневно-бытийному укладу жизни большинства россиян. «Обновление» разделило страну и народ на две «разбегающиеся России» в соотношении 20 к 80, поставило население на грань физического выживания и необратимых процессов депопуляции, вымирания и деградации. В этих условиях семьи избавляются от любого балласта, одним из которых становится духовная культура: национальные традиции, семейные обычаи, мораль, художественные ценности, религиозные заповеди. Но такая духовно опустошенная семья не имеет будущего и по сути дела перестает быть семьей с точки зрения закономерностей исторической эволюции семьи [5].

Альтернативой либерально-демократическому курсу реформ, а, следовательно, моделью обновления, возрождения и укрепления российской семьи может быть только стратегия социального государства, в котором ценность семьи будет признана в качестве основного субъекта социальной политики и выстраивания правовых регуляторов социально ориентированной экономики [4].

В крайне монополизированной и сырьевой системе экономики, в которой мелкий бизнес всегда будет нестабилен и неуспешным, семейный бизнес для широкой массы населения не приведет к процветанию, ни семьи, ни общества. Разумеется, в СМИ, принадлежащим разным монополиям, будут демонстрироваться успешные семьи в качестве образца для подражания. Но тут мы видим ставший традиционным для западных стран метод манипуляции массовым сознанием с целью повышения его электоральной лояльности и адекватности законам рыночной экономики [13].

Современная российская семья переживает два вида трансформации. Первая – это «структурная» трансформация за счет разнообразия матримониального, брачного поведения. И сегодня российская молодежь, как и ее западные сверстники, демонстрирует «свободу интимного самовыражения» по меньшей мере, через дюжину «продвинутых» форм брачно-семейных союзов. Тем не менее, треть молодых людей и

девушек твердо ориентированы на традиционную, "родительскую" семью. Много это или мало? Тут многое зависит от характера семейных ориентаций остальных двух третей молодежи, в частности, от цели, с которой они создают семью, от характера складывающихся семейных отношений. Если это будет трудовая семья, если будут рождаться дети, то жизнь заставит эту семью трансформироваться, и она постепенно превратится в традиционную.

Вторая трансформация – статусная – представляется более значимой. Актуализируется потенциал семьи в четырех ее сущностных проявлениях – как социального института, субъекта социально-ориентированной экономики, малой социальной группы, особой социокультурной общности и сферы частной жизни [3]. Авторы уверены, что семья содержит в себе еще не реализованный субъектный потенциал, поэтому способна переходит от позиции пассивной адаптации к обрушившимся на нее рыночным реформам к активной социальной позиции, поскольку решается судьба страны и существующие политические силы пока что не находят исторического выхода. В таких условиях проблема всегда решалась снизу, активностью субъектов сферы частной жизни, которые могут быть и не видны на публичной арене, которую нам дают СМИ.

Выводы. Таким образом, в самом общем смысле перспектива молодой семьи в России связывается, во-первых, с концепцией самоорганизующейся и успешной семьи, которая свои проблемы решает за счет мобилизации своего материального и духовного потенциала. Во-вторых, с развитием социального, семейного менеджмента, который, при всей его экономическо-трудовой направленности, не должен превращать семью в экономическую единицу, как это было в феодальном и в раннем капиталистическом обществе. И в-третьих, с разработкой социокультурных технологий взаимодействия семьи и государства на принципах четких правовых норм, делового партнерства и взаимной ответственности, но с доминированием интересов семьи как главного субъекта гражданского общества и демократического государства.

Литература:

1. Аверин Ю.П., Добренков, В.И., Добренкова, Е.В. Неравенство российского населения в отношении качества жизни и предпочитаемый социальный порядок / Ю.П. Аверин, В.И. Добренков, Е.В. Добренкова // Вестник Московского университета. Сер. 18, Социология и политология. – 2014. – № 2. – С. 1-20.
2. Александер Дж. Смыслы социальной жизни: культуросоциология - Москва, издательство «Праксис», 2013 г. - 630 с.
3. Вагин Д.Ю. Преимущество поколений в сфере духовно-нравственных ценностей современной молодежи России: автореферат дис. кандидата социологических наук. Нижний Новгород, 2016 г. - 26 с.
4. Вагин Д.Ю., Немова О.А., Ретивина В.В. Ценностный выбор нижегородского студенчества // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 100-104.
5. Вагин Д.Ю. Поведение молодежи в условиях социально-экономической и духовно-нравственной нестабильности // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 4. С. 148-154.
6. Добрынина В.И., Кухтевич Т.Н. Социализация молодых россиян в сфере труда // Демографический ежегодник России, М. 2005.
7. Дубов И.Г. Ценности и поведение: анализ взаимосвязи // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – С. 182-204.
8. Дунаева Н.И., Серебровская Н.Е., Егорова П.А. Проблема сопротивляемости личности трудовым жизненным ситуациям в условиях образовательной среды в российских и зарубежных исследованиях // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7 №1 (26)
9. Зеленев Л.А., Зеленев, П.Л., Владимиров, А.А. Философские проблемы модернизации: монография. — Нижний Новгород: Изд-во ФБОУ ВПО "ВГАВТ", 2011. — 182 с.
10. Мамедов Н.М., Винокурова Н.Ф., Демидова Н.Н. Феномен культуры устойчивого развития в образовании XXI века // Вестник Мининского университета. 2015. №2 (10).
11. Немова, О.А., Свадьбина Т.В. Семейное воспитание в условиях общества потребления / О.А. Немова, Т.В. Свадьбина // Социология, 2013, №3. - С. 35-42
12. Помникова А.Ю. Семейная история в дискурсивном пространстве // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7 №1 (26)
13. Ermakov S.A., Svadbina T.V., Markova S.M., Nemova O.A., Tsyplakova S.A., Vagin D.Yu. Anthropological Approach to the Differentiation of Human Life Path Models // Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 8. Issue 12. December 2018. P. 387-392

Педагогика

УДК 371.1

кандидат педагогических наук, доцент Нужнова Наталья Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

директор Дерипаска Елена Ивановна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ РУКОВОДСТВО ШКОЛОЙ КАК ИНСТРУМЕНТ И УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития профессионально-образовательной среды современной школы в условиях модернизации и серьезных вызовов времени современному образованию. Осмыслены вопросы компетентного руководства школой как инструмента и условия развития такой среды, позволяющие прийти к пониманию его значимости для выхода на уровень передовой школы. Описаны некоторые профессиональные достижения субъектов образовательной организации, а также ближайшие перспективы ее развития при участии в конкурсных проектах региона, страны.

Ключевые слова: современное образование, общеобразовательная организация, профессионально-образовательная среда, руководство школьной организацией, профессиональная компетентность.

Annotation. This article deals with the problem of development of professional and educational environment of modern school in the conditions of modernization and serious challenges of modern education. The issues of

competence management of the school as a tool and conditions for the development of such an environment, allowing to come to an understanding of its importance for reaching the level of advanced school. Some professional achievements of subjects of the educational organization, and also the nearest prospects of its development with participation in competitive projects of the region, the country is described.

Keywords: modern education, General education organization, professional educational environment, school organization management, professional competence.

Введение. Вопросы компетентного руководства организациями образований сегодня представляют особую значимость и ценность. Рост исследований, посвященных проблеме профессионального становления, развития руководителя современной школы достаточно очевиден, поскольку новые вызовы времени повышают внимание ко всем аспектам его деятельности и предъявляют высокие требования к уровню профессионализма.

Возможность самореализации, благополучие настоящего и будущего, успешность человека определяется образованием. Сегодня общеобразовательная школа должна быстро реагировать на изменения, диктуемые модернизационными процессами системы образования, в частности, в контексте его цифровизации [1, 2], и вместе с тем, извлекать максимальные преимущества из участия в этих процессах.

Изложение основного материала статьи. Развитие профессионально-образовательной среды школы во многом определяется компетентностью ее руководителя и командой руководства; в том числе, и компетентностью, связанной с умением решать профессиональные задачи по использованию информационно-коммуникационных технологий и Интернет-ресурсов, или с помощью информационно-образовательной среды учебного заведения [3, 4].

Компетентный подход, как известно, предполагает акцентуацию внимания на результаты образования, обеспечивающие возможность личности действовать в тех или иных проблемных ситуациях. Категории «компетенция» и «компетентность» как междисциплинарные понятия представляют собой существенные смысловые различия в понимании.

Так, по мнению И.Д. Чечель, к примеру, компетенция характеризуется потенциальным состоянием личности, а компетентность характеризует личность, проявляемую в реальной деятельности [5, с. 9]. В переводе с латинского компетенция (competentia) означает круг вопросов, где человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. А.Г. Сергеев под компетенцией понимает обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, а также способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Рассматривая понимание «компетентности», ученый утверждает о том, что это «ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях. Компетентность характеризует способность человека (специалиста) реализовывать свой человеческий потенциал для профессиональной деятельности [6, с. 9].

Под профессиональной компетентностью руководителя Е.А. Селюкова понимает «совокупность наиболее профессионально важных знаний, умений и качеств руководителя, определенный уровень его управленческой, правовой и профессиональной культуры» [7]. Безусловно, что для руководителя школьной организации свойственна особая специфичность компетентности. Рассматривая профессионализм директора школы в логике компетентного подхода, И.Д. Чечель указывает на ряд профессиональных компетентностей руководителя учреждения образования, которые представляют определенный исследовательский интерес. К таковым относятся: управленческая, коммуникативная, инновационная, экономическая, психологическая, психотерапевтическая и конфликтологическая, информационная и информационно-технологическая компетентности руководителя. Полагаем, что в этой связи профессиональная компетентность директора школы представляется как целостная система, состоящая из множества важных элементов.

Говоря о развитии профессионально-образовательной среды школы, уточним понимание «образовательной среды», под которой В.А. Ясвин, к примеру, понимает «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [8, с. 14], а Г.Р. Водяненко представляет ее как «интегративное объединение информационной среды (внешней по отношению к школе) и образовательной среды (внутренней для школы)» [9, с. 19]. Мы разделяем позицию Г.Р. Водяненко относительно важности того, чтобы в школу «...включалось максимально возможное количество новых информационных источников и технологий широкой информационной среды реального мира» и вместе с тем «...расширилась сфера влияния внутренней образовательной среды школы на процесс восприятия и осмысления растущим и взрослеющим человеком информационных потоков внешнего мира» [там же].

Вместе с тем, мы полагаем, что образовательная среда школы — это, прежде всего, совокупность ее ресурсов, условий, механизмов взаимодействия субъектов, способных к обеспечению качества обучения и воспитания как особого критерия успешной и эффективной организации.

Аналогичного мнения придерживаются и авторы работ [2, 10], формулируя критерии и условия результативной системной трансформации учебного процесса на основе ИКТ в образовательном учреждении.

Говоря о качестве образования, имеется в виду «комплексная характеристика обучения, выражающая степень его соответствия федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) и (или) потребностям физического или юридического лица, в соответствии с интересами которого реализуется учебная занятость, в том числе степень результатов, которые были запланированы» (ст. 2 гл. I) [11].

Общеобразовательная школа располагает многоаспектными ресурсами: материально-техническими, нормативно-правовыми, кадровыми, научно-методическими, информационными, финансово-экономическими, комплекс которых представляет собой профессионально-образовательную среду. Эффективность и компетентное руководство названными ресурсами безусловно, способствует развитию профессионально-образовательной среды.

В качестве признаков эффективной образовательной организации относят [12]:

- формирование технологической инфраструктуры, автономия образовательной организации и оптимальная система, представляющая отчетность органам управления образованием, родителям и представителям общественности, открытая публикация результатов деятельности образовательной организации;

- автономия при реализации учебных планов и программ, приобретении оборудования и материалов;
- достойная дисциплина;
- обеспечение равноценных возможностей получения обучения путем выстраивания индивидуальных траекторий;
- наличие независимой системы оценки качества обучения;
- адекватная заработная плата педагогов и другое.

Анализируя развивающийся ресурсный потенциал ГБОУ № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга, команда руководства школы моделирует развитие и совершенствование профессионально-образовательной среды школы в разных направлениях в соответствии с заказом государства, запросами общества и индивидуальными запросами ребенка, имея определенные профессиональные достижения ее субъектов в конкурсных проектах региона, страны.

Особо значимой является направленность инновационной деятельности педагогического сообщества школы. Представляя инновационную разработку «Электронный образовательный ресурс «Интеграция+» в помощь учителю для реализации межпредметных связей в школьном образовании» к участию во Всероссийском проекте инноваций, ГБОУ школа № 604 Пушкинского района г. Санкт-Петербурга заслужила общественно-профессиональный статус «Школа – лаборатория инноваций». Проект направлен на развитие инновационного движения школ Российской Федерации, широкое вовлечение педагогического сообщества в процедуру оценки инновационной деятельности образовательных учреждений, а также распространение инновационного опыта среди педагогического сообщества страны [13]. Результатом проектирования продукта стал общешкольный локальный электронный образовательный ресурс для создания уроков с межпредметными связями в контексте развития информационно-образовательной среды [14].

Сегодня совершенствование информационно-образовательной среды продолжает наращиваться путем изучения ее новых возможностей в общеобразовательной организации; повышения цифровой грамотности и информационной компетентности учительского состава в структуре их профессионального развития; создания более совершенных условий использования электронных ресурсов от управления образовательной системой до обучения и воспитания учащихся всех уровней [15].

ГБОУ школа № 604 Пушкинского района г. Санкт-Петербурга стала Лауреатом-Победителем во «Всероссийском публичном смотре среди образовательных организаций «Творчески работающие коллективы школ, гимназий, лицеев России» [16]. Мероприятие проводилось с целью выявления 900 лучших школ, гимназий, лицеев РФ с наиболее активными и творчески работающими коллективами; поощрения руководства, администраций и педагогических коллективов образовательных организаций, активно участвующих в профессиональном обмене; укрепления материально-технической базы образовательных организаций; обобщения и распространения опыта работы образовательных организаций; популяризации инновационных подходов в образовательной и воспитательной деятельности в системе общего образования.

Представленный выставочный контент ГБОУ № 604 Пушкинского района г. Санкт-Петербурга в соответствии Положения названного смотра включал историю образовательной организации; информацию о руководстве и кадровом педагогическом потенциале общеобразовательной школы; сведения о материально-техническом обеспечении образовательного учреждения; достижения воспитанников и педагогов; показатели и результаты работы образовательной организации в целом; материал результатов инновационной деятельности, «точки роста» развития образовательной и воспитательной среды внутри школы; обобщение научно-методических мероприятий; социокультурных проектов и программ, осуществляемых образовательной организацией во внеурочное и внеучебное время; профориентационных мероприятий; форм работы, направленных на развитие взаимодействия с родителями и другое.

Выводы. Несмотря на то, что ГБОУ № 604 Пушкинского района г. Санкт-Петербурга достаточно молодая школа (в апреле 2019 года исполнилось всего 5 лет со дня основания), сегодня она выходит на уровень передовой школы. В качестве ближайших перспектив своего развития школы руководство видит серьезную работу по реализации широкомасштабных мероприятий в рамках федеральных проектов: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая школа», «Учитель будущего» с учетом национального проекта «Образование», утвержденного Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам протоколом от 03.09.2018 № 10 [17].

Таким образом, значимость и ценность компетентностного руководства педагогическим коллективом школы очевидны в слаженной профессиональной деятельности каждого ее субъекта и, безусловно, является определенным условием и инструментом развития профессионально-образовательной среды что, поистине, определяет правильное движение к решению действовать в нестандартных ситуациях, в условиях новых вызовов времени.

Литература:

1. Лубков А.В., Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Тенденции развития современного образования в условиях становления цифровой экономики. Информатизация образования: теория и практика: сборник матер. Межд. науч.-практ. конф. 18-19.11.2017 г. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. С. 41-47.
2. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю., Рыжова Н.И. На пути к модели цифровой школы. Информатика и образование. 2018. № 7. С. 4-15.
3. Литвиненко М.В., Рыжова Н.И., Фомин В.И. Профессиональная компетентность специалиста в области информационных технологий // Информатика и образование. 2007. № 8. С. 121-123.
4. Королева Н.Ю., Рыжова Н.И., Залютдинова З. А. Информационная социально-образовательная среда как основа успешного решения профессиональнопедагогических задач в условиях глобальной информатизации // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры, НВГУ: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. М.В. Худжина. Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2015. С. 77-79.
5. Чечель, И.Д. Директор школы и его команда: стратегия и тактика коллективного профессионального развития / И.Д. Чечель - М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2016. - 192 с.
6. Сергеев, А.Г. Компетентность и компетенции: монография / А.Г. Сергеев; Владим. гос. ун-т. – Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2010 – 107 с.
7. Селюкова, Е.А. Компетентность руководителя школы как условие создания профессионального педагогического коллектива / Е.А. Селюкова // Вестник Московского университета МВД России, Изд-во:

Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя (Москва), № 4 - 2010. С. 30-32.

8. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин - М.: Смысл, 2001 - 365 с.

9. Водяненко, Г.Р. Новое качество образовательной среды школы / Г.Р. Водяненко // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 05 июня 2015 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – 448 с.

10. Каракозов, С.Д. Условия результативности системной трансформации учебного процесса на основе ИКТ в образовательном учреждении / С.Д. Каракозов, Н.И. Рыжова, А.Ю. Уваров // Инновационные технологии в медиаобразовании. Сб. материалов II Межд. науч.-практич. конф. — СПб: Изд-во СПбГУКиТ, 2018. — С. 227-235.

11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 — Загл. с титул. экрана (дата обращения 07.05.2019).

12. Создание эффективной развивающей и профессионально-образовательной среды [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.menobr.ru/article/59923-qqe-16-m7-sozdanie-ehffektivnoi-razvivayuzhej-i-professionalno-obrazovatelnoj-sredu> (дата обращения: 06.05.2019)

13. Проект «Школа-лаборатория инноваций» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://effektiko.ru/laboratoriya/22> (дата обращения: 06.05.2019)

14. Электронный образовательный ресурс «Интеграция+» в помощь учителю для реализации межпредметных связей в школьном образовании (методические рекомендации) / Авторы-составители: Нужнова Н.М., Дерипаска Е.И., Кобыляченко А.Н., Лазаричева Е.В.: – СПб.: Изд-во ВВМ, 2018. – 64 с.

15. Нужнова, Н.М. Проблемы вовлечения школьных педагогов в проектирование электронных образовательных ресурсов / Н.М. Нужнова, Е.И. Дерипаска // Образовательная динамика сетевой личности: материалы Второй международной научно-практической конференции – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019.

16. Всероссийский публичный смотр среди образовательных организаций «Творчески работающие коллективы школ, гимназий, лицеев России» [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://федеральныйактив.рф/main/lenta/news/category=5> (дата обращения 08.05.2019)

17. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://government.ru/rugovclassifier/833/events/> (дата обращения 08.05.2019)

Педагогика

УДК: 378.046

научный сотрудник Академии психологии и педагогики Полякова Елена Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В АНГЛИИ НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ ЭТНИЧЕСКИХ И ЯЗЫКОВЫХ ОБЩИН

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам реализации дополнительного образования детей в Англии на примере школ, организованных языковыми или этническими общинами. В статье представлены результаты анализа деятельности ведущих школ дополнительного образования детей в Англии и национального ресурсного центра дополнительного образования. Проведенный анализ деятельности данного сектора образования позволил автору выделить основные особенности реализации дополнительного образования детей в школах при этнических и языковых общинах. В статье также определены основные проблемы, с которыми на сегодняшний момент сталкиваются организации, осуществляющие дополнительное образование детей.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, школы дополнительного образования, национальный ресурсный центр.

Annotation. This article is dedicated to the issues of supplementary education in England. Supplementary schools run by language or ethnic communities are considered. The author studies functioning supplementary schools in general and one example in particular; describes the work of the National Resource Centre for Supplementary Education; raises the question of supplementary education obligatory standardization and quality control. The challenges which supplementary schools face today are also highlighted in the article.

Keywords: supplementary education, supplementary schools, national resource centre for supplementary education.

Введение. Актуальность данной статьи связана с ростом и развитием системы дополнительного образования детей стран Европы, и Великобритании в частности. Целью данной статьи является характеристика организаций, осуществляющих образовательную деятельность в области дополнительного образования детей в этнических и языковых общинах, выявление трудностей, стоящих перед школами дополнительного образования в Англии, в частности связанных с кадровым обеспечением, управлением качеством обучения и воспитания.

Изложение основного материала статьи. Дополнительное образование детей в Англии определяется как любая учебная внешкольная деятельность. В большинстве случаев, целью этой деятельности является дополнительная поддержка в вопросах освоения учебной программы, а также языковое, художественное, культурное, религиозное и спортивное обучение. Обеспечение услуг дополнительного образования осуществляется в рамках групповых и индивидуальных занятий, внеклассных клубов и кружков, школ дополнительного образования и школ выходного дня, языковых и религиозных школ. Среди причин появления школ дополнительного образования детей в Англии необходимо отметить желание представителей этнических и языковых меньшинств поддерживать знание языка и культуры родной страны, а также сохранить культурную, языковую и религиозную идентичность. Школы дополнительного

образования детей Англии создавались для удовлетворения образовательных потребностей этнических групп, представители которых были обеспокоены «уровнем академической успеваемости детей из общины и недостатками общеобразовательной системы» [4]. Точное количество школ дополнительного образования детей на данный момент неизвестно, в данных которые предоставлены национальным ресурсным центром дополнительного образования указано, что в пределах Англии функционирует от 3 до 5 тысяч поддонных школ.

В ходе исследования нами был проведен анализ современной ситуации функционирования системы дополнительного образования детей в Англии. Национальный ресурсный центр дополнительного образования определяет школы дополнительного образования или «дополнительные школы» (supplementary schools) как независимые образовательные организации, созданные в рамках этнической, языковой или другой общин. Школы дополнительного образования детей различны по размеру, направленности и содержанию образования. Некоторые создаются на автономной основе и функционируют под руководством родителей учеников или других членов общины, другие являются частью более крупных организаций, предоставляющих образовательные услуги. Их главной целью является обучение детей языку и культуре наряду с обязательным образованием. Так, например, в Школе знаний Имхотепа, основанной в 1996 году в Южном Килборне, в качестве первостепенных задач указано «повышение культурной осознанности и информированности детей об Африканском наследии» и «повышение уровня академических достижений путем разработки учебной программы, соответствующей образовательным интересам африканских детей» [2]. Одной из задач подобных школ является удовлетворение образовательных потребностей представителей общин, чей язык не преподается в рамках общеобразовательных программ, в условиях неполного учебного дня.

Занятия в школах дополнительного образования детей чаще всего проводятся по вечерам, выходным, на школьных каникулах в общинных центрах, местах отправления религиозных обрядов, в общественных местах, например, библиотеках или на территории государственных школ. Школы дополнительного образования детей предлагают спектр образовательных услуг, осуществляемых во внешкольное время в рамках этнической, религиозной или другой общины. Помимо помощи в освоении школьных предметов, школы дополнительного образования детей также реализуют программы обучения родному языку, осуществляют помощь в изучении культурного и религиозного наследия, организации семейного обучения, а также содействуют социализации представителей языковых и этнических меньшинств. В качестве примеров рассмотрим две школы дополнительного образования детей, основанных в этнических общинах. Школа дополнительного образования общины Керала обеспечивает внеклассное обучение для детей и подростков от 5 до 18 лет с целью обеспечения благополучной социальной интеграции в британское общество, а также для повышения уровня культурной осознанности. Школа Пайвэнд была основана в 2002 году с целью оказания помощи афганским детям в изучении их языка и сохранении культурной идентичности, объединения афганской общины и улучшения качества жизни в Великобритании.

Одна из самых выдающихся независимых благотворительных организаций в Великобритании является фонд Пола Хэмлина, который изучал школы дополнительного образования детей в Англии. Так, например, Китайская школа Хуа Хсиа была основана в 2011 году четырьмя представительницами китайской общины, чьи дети до этого посещали китайскую школу, функционировавшую в рамках Тайваньского культурного центра в Лондоне. После того, как в данной образовательной организации прекратилось обучение учеников младше 8 лет, эти женщины решили основать свою школу, чтобы их дети продолжали изучать родной язык и культуру. Хуа Хсиа базируется в Северном Лондоне, также имеет филиалы в Кэмдене и Алингтоне. Помимо занятий китайским языком, данная школа предлагает обучение национальным танцам, оригами, каллиграфии и боевым искусствам. Общее количество детей и подростков в возрасте от 6 месяцев до 19 лет, обучающихся в Хуа Хсиа, достигает двухсот пятидесяти. Однако меньшая составляющая (40%) из них имеет китайское происхождение, остальные ученики — представители других национальностей. Подобное соотношение связано с растущей популярностью китайского языка и увеличением спроса на услуги по его преподаванию. Хуа Хсиа сотрудничает с четырьмя общеобразовательными школами в рамках проведения внеклассных занятий. В школе внедрена собственная система контроля качества преподавания и обучения, что позволяет отслеживать результаты образовательного процесса. Хуа Хсиа создавалась как благотворительная организация, но её статус был изменен. На данный момент это общество с ограниченной ответственностью. 95% дохода школы — оплата, которую осуществляют родители учеников, здесь она составляет 500 фунтов в год. Для учеников из малообеспеченных семей, составляющих 30% от общего количества обучающихся, предусмотрены скидки. Так как Хуа Хсиа представляет собой коммерческую организацию, её возможности в подаче заявок на гранты достаточно ограничены.

Развитие системы дополнительного образования детей, делает вопрос оценки эффективности деятельности школ дополнительного образования весьма актуальным. Профессор университета Бэдфордшир, Варни Мэйлор, провел исследование степени результативности деятельности школ дополнительного образования детей. По итогам исследования им были сделаны выводы. Во-первых, школы дополнительного образования «оказывают влияние на рост академической успеваемости учеников». Во-вторых, обучение в них «значительно улучшает образовательную мотивацию детей и подростков» [5]. Другое исследование, осуществленное учёными из фонда Пола Хэмлина Эвансом и Кирсти Джиллиан-Томпсон, выявило благоприятное воздействие пребывания в школах дополнительного образования на эмоциональное состояние детей [3]. По данным благотворительного фонда Джона Лиона можно выделить основные преимущества обучения детей в школах дополнительного образования. Пребывание в школе дополнительного образования способствует самоопределению и личностному росту ребенка, повышению у него мотивации к обучению, поддержке процесса укрепления общин, обеспечению преподавания родного языка или языка общины, улучшению успеваемости детей в рамках освоения школьной программы, улучшению результатов экзаменов, участие родителей в образовательном процессе детей. Однако, следует отметить, что школы дополнительного образования детей в Англии функционируют вне рамок формального образования без участия органов государственного и общественного контроля. На сегодняшний момент не существует законов и предписаний, обязывающих школы дополнительного образования проходить процедуру стандартизации. Разработкой и контролем стандартов дополнительного образования и безопасности детей в организациях, осуществляющих деятельность по реализации дополнительного образования, на добровольной основе занимается национальный ресурсный центр дополнительного образования (The National Resource

Centre for Supplementary Education). Национальный ресурсный центр дополнительного образования – общественная организация, созданная с целью оказания поддержки школам дополнительного образования детей, основанных общинами, а также другим организациями из сектора дополнительного образования. Одной из задач данного ресурсного центра является повышение значимости дополнительного образования детей, а также стандартизация преподавания, обучения и управления в данной сфере. Национальный ресурсный центр обеспечивает стратегическую поддержку и практическую помощь школам дополнительного образования при общинах, на территории Англии. Среди задач центра можно отметить следующие: помощь в повышении статуса школы дополнительного образования детей, развитие партнерских отношений, улучшение стандартов преподавания, обучения и управления в сфере дополнительного образования. Также центр предоставляет консультативную помощь, осуществляет аккредитованную подготовку педагогических кадров и оказывает содействие по внедрению единой общепризнанной системы контроля качества для всех школ дополнительного образования.

В 2007 году Национальный ресурсный центр разработал кодекс практической деятельности (Code of Practice) и собственную единую систему контроля качества (Quality Framework), задающую высокие стандарты для школ дополнительного образования детей, одновременно предоставляя им программу аккредитации с целью улучшения стратегий преподавания, управления и безопасности. Система контроля качества имеет три уровня: бронзовый, серебряный и золотой. Бронзовый стандарт качества означает, что школа обеспечивает безопасность своих учеников и правильно организованный образовательный процесс. Серебряный стандарт указывает на наличие в школе специального инструктора, который контролирует соблюдение всех необходимых инструкций и указаний, требуемых системой контроля качества. Золотой стандарт качества является индикатором признания высокого профессионализма преподавателей и соответствия учебной программы стандартам системы контроля качества. На сегодняшний день в регистре центра более двух с половиной тысяч школ дополнительного образования, которые прошли процедуру стандартизации и соответствуют требованиям системы контроля качества.

Одним из важных вопросов обеспечения качества деятельности школ дополнительного образования детей в Англии, является кадровое обеспечение. Данному вопросу в отечественной системе образования на современном этапе развития системы дополнительного образования детей уделяется особое внимание, что детерминировано требованиями государства к качеству работы с одаренными детьми [1]. При этом в Англии многим школам дополнительного образования детей приходится ограничиваться педагогами, работающими на безвозмездной основе, так как недостаточное финансирование не позволяет обеспечить достойную оплату труда преподавателям. По данным исследований профессора Варни Мэйлор, «78% школ имеет минимум одного педагога, работающего на волонтерской основе и 62% одного преподавателя, получающего заработную плату». [5] Другой проблемой, стоящей перед школами дополнительного образования, является привлечение на работу высококвалифицированного педагогического и административного состава. Доктор Энтони Торп, чья сфера научно-исследовательских интересов лежит в рамках дополнительного образования отмечал, что «малая часть учителей в школах дополнительного образования имеет профессиональное образование и опыт работы в сфере формального образования» [7]. Он также высказывал опасение по поводу недостаточной квалификации преподавательского состава в школах дополнительного образования детей. Это связано с тем, что зачастую школы дополнительного образования привлекают своих выпускников к работе, иногда функцию педагога выполняют некавалифицированные представители общины, например, родители учеников. Некоторые школы получают дополнительную помощь от студентов-волонтеров, которые или являются членами общины, или приехали из соответствующих стран происхождения в рамках программы по обмену. [4] Помимо трудностей в поиске, удерживании и материальном стимулировании педагогических кадров, школы дополнительного образования испытывают нехватку административного персонала. Трудности с кадровым обеспечением в целом ведут к снижению качества образовательного процесса, проблемам в отслеживании образовательных результатов и «невозможности оценивания влияния работы школ дополнительного образования на академические успехи и личностный рост детей и подростков» [6].

Как уже отмечалось, проблемы кадрового обеспечения деятельности школ дополнительного образования детей в Англии связаны с низким финансированием. В настоящее время финансирование школ дополнительного образования нестабильно. В период с 1997 по 2010 во время правления лейбористского правительства местные власти оказывали поддержку школам дополнительного образования детей. Форма поддержки варьировалась от возможности подавать заявки и выигрывать гранты; освобождения от уплаты арендной платы за помещения, арендуемые в массовых школах; консультативной помощи и поддержки должностных лиц – до комбинации всего вышеперечисленного. Тем не менее, после 2011 данная поддержка значительно сократилась, а в большинстве случаев и вовсе перестала оказываться. Согласно данным, предоставленным профессором Варни Мэйлор [5], часть школ по-прежнему получает материальную поддержку со стороны местных органов управления, в то время как большинство организаций, осуществляющих дополнительную образовательную деятельность, вынуждены взимать плату за обучение. Они финансируются по большей части родителями или членами общины. Некоторые школы получают помощь из ограниченного числа источников, например, благотворительного фонда Джона Лиона, который является крупнейшим попечителем дополнительных школ в Лондоне.

Выводы. Большинство школ дополнительного образования детей в Англии создается на добровольных началах в рамках языковой или этнической общины. Финансовая поддержка осуществляется родителями учеников и другими членами общины. Впоследствии, в связи с переходом на хозрасчетную основу статус школы может измениться. Школы дополнительного образования детей организуют внеклассную деятельность с целью реализации дополнительного образования детей, чьи образовательные потребности оказываются недостаточно удовлетворены средствами массовых школ. Среди задач школ дополнительного образования одной из ключевых является задача повышения культурной и религиозной осознанности и информированности детей о национальном и общечеловеческом наследии, социальная интеграция и инклюзия детей из языковых и этнических меньшинств в английское общество. Спектр образовательных услуг, осуществляемых в школах дополнительного образования детей достаточно широк. Помимо школьных предметов основной общеобразовательной программы, предлагаются различные занятия: от языковых уроков до занятий танцами, спортом и национальными боевыми искусствами. Деятельность школ дополнительного образования способствует не только улучшению образовательных результатов учеников в массовых школах,

но и их эмоциональному благополучию. Организации, реализующие дополнительное образования сталкиваются с рядом проблем, среди которых отсутствие помощи со стороны местных властей, недостаток практической и финансовой поддержки, необходимость в квалифицированном педагогическом составе, отсутствие документов, регламентирующих работы школ дополнительного образования, необходимость стандартизации и контроля качества.

Литература:

1. Горюнова Л.В., Гутерман Л.А. Проектирование образовательной программы подготовки бакалавров педагогического образования с двумя профилями «Дополнительное образование (воспитательная работа) и социальная педагогика» // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №53-6. С. 134-140
2. Afghan Association Paiwand. - London, Paul Hamlyn Foundation, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2015/06/Paiwand-case-study.pdf>
3. Evans D. and Gillan-Thomas K. Supplementary Schools: Descriptive analysis of supplementary school pupils' characteristics and attainment in seven local authorities in England. - London, Paul Hamlyn Foundation, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2015/05/PHF-supplementary-schools-analysis-final-report-alt-image1.pdf> (дата обращения: 21.10.2019).
4. Impact of supplementary schools on pupil's attainment. - London, London Metropolitan University & National Centre for Social Research, 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://core.ac.uk/download/pdf/4150856.pdf> (дата обращения: 29.10.2019).
5. Maylor U., Glass K., Issa T., Kuyok K., Minty S., Rose A., Ross A., Tanner E. Impact of Supplementary Schools On Pupils' Attainment: An Investigation Into What Factors Contribute To Educational Improvements. - Department for Children, Schools and Families, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/810/1/DCSF-RR210.pdf> (дата обращения: 01.11.2019).
6. Supplementary schools case studies. - London, Paul Hamlyn Foundation, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.phf.org.uk/wp-content/uploads/2015/06/PHF-Education-Resources-Rpt-final.pdf> (дата обращения: 28.10.2019).
7. Thorpe A. Leading and managing Chinese complementary schools in England: leaders' perceptions of school leadership. - London, Institute of Education, University of London, 2011.

Педагогика

УДК 37.026.5

**кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры
товароведения и экспертизы товаров Рыбакова Галина Раисовна**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
**доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры
товароведения и экспертизы товаров Кротова Ирина Владимировна**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

О ТЕКСТАХ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ КАК ОБЪЕКТЕ МНОГОМЕРНОЙ СЛОЖНОСТИ

Аннотация. Статья представляет результаты одного из этапов исследования авторов, направленного на разработку методологии и методики моделирования совместимости учебной информации. Для анализа в качестве объекта выбрана одна из форм представления учебной информации – текст, – наиболее значимый носитель с точки зрения фиксации знаний. Методом анализа является дихотомический подход, применение которого оправдано сложностью определения изучаемого феномена. Применяемый подход дает возможность определить всю полноту объема анализируемого понятия; позволяет выделить в феномене основное противоречие, множество второстепенных и производных от них дихотомий, которые в своей совокупности представляют многомерную сложность изучаемого объекта, а их оптимальное разрешение способствует быстрому пониманию и решению основного противоречия.

Ключевые слова: совместимость текстов; дихотомический подход; многомерность сложности; системно-параметрическая версия; системный подход; противоречие.

Annotation. The article presents the results of one of the stages of the authors' research aimed at developing the methodology and methodology for modeling the compatibility of educational information. For the analysis as object one of forms of representation of educational information – the text, – the most significant carrier from the point of view of fixing of knowledge is chosen. The method of analysis is a dichotomous approach, the use of which is justified by the complexity of determining the phenomenon under study. The applied approach makes it possible to determine the full scope of the analyzed concept; it allows us to distinguish the main contradiction in the phenomenon, the set of secondary and derivative dichotomies, which together represent the multidimensional complexity of the object under study, and their optimal resolution contributes to the rapid understanding and solution of the main contradiction.

Keywords: compatibility of texts; dichotomous approach; the multidimensionality of complexity; systemic-parametric version; systems approach; a contradiction.

Введение. Представленные в статье исследования являются результатом одного из этапов разработки методологии и методики моделирования совместимости учебной информации, проводимой авторами [Рыбакова, Кротова, Камоза 2015]. Понятие совместимости в данном контексте учитывает особенности восприятия и усвоения знаний. Обучающихся на сегодняшний день принято категоризировать как «Поколение Z» [Барлас 2018] – поколение, сформированное в новых условиях информационной среды. Учет специфики их восприятия информации необходим для обеспечения эффективности обучения на всех образовательных уровнях.

Из всех форм представления учебной информации для анализа нами выбрана его письменная текстовая форма как наиболее значимая с точки зрения фиксации знаний. Объектом анализа выступает категория «текст». В наиболее современных исследованиях, относящихся к характеристикам инновационного учебника

(в частности, на примере иностранного языка) [Ястребова 2019], показано, что авторы, создающие учебники, оценивают роль текстового материала как более значимую над профессиональными заданиями. Однако, большая часть инноваций, как правило, касается содержательной и смысловой части. Наши исследования направлены на поиск путей повышения эффективности усвоения за счет структурирования материала с учетом частотности понятий. Для этого с помощью компьютерных программ определяется степень совместимости текстов учебного назначения, добавляющая к процессу запоминания нового бессознательный компонент усвоения. Анализ понятия «текст» является предварительной стадией исследования и формализации для целей дальнейшего компьютерного моделирования [Рыбакова, Кротова, Камоза 2015].

Методом анализа понятия «текст» как объекта многомерной сложности выбран дихотомический подход, применение которого оправдано сложностью определения изучаемого феномена с точки зрения системно-параметрической версии системного подхода [Сагатовский 1973]. В данной статье основной целью является дихотомический анализ понятия «текст» учебного назначения с позиций его многомерной сложности. На основе рассмотренных в ряде работ [Клочков, Рыбакова, 2012; Рыбакова, Кротова, Камоза 2015] подходов к упорядочиванию учебной информации в качестве задач предполагается выявление и обобщение пар противоречий для определения в качестве полного эмпирического базиса совокупности мерностей сложности, соответствующих современному этапу понимания рассматриваемого феномена.

Изложение основного материала статьи. В современных условиях, когда научное познание, по мнению ряда ученых [Медведев 2009 и др.], характеризуется высокой степенью абстракции и формализации, обуславливающей применение математических методов, возможности реализации дихотомического подхода, обоснованного В. П. Клочковым с соавт. [Клочков, Рыбакова 2012], могут расширяться до междисциплинарного или общенаучного уровня анализа. Используя элементы и принципы символической логики, дихотомический подход позволяет выстроить логику анализа посредством построения формализованного языка, использующего математические символы и действия. Переход от словесных логических построений к символическим делает анализ более точным и конкретным. Способы разрешения выявленных сущностных противоречий разделены на пять типов, символически обозначаемых следующим:

- >><< – абсолютизация полярного различия членов дихотомии;
- ≡ – тождество или сведение воедино противоположных полюсов;
- >>≡<< – диалектический тип разрешения дихотомии (тождество противоположностей);
- >> – много больше (абсолютизация одного из элементов);
- <<< – много меньше (абсолютизация одного из элементов).

Методологически дихотомический анализ использован нами для изучения множества мнений различных ученых о междисциплинарной категории «текст» с целью выявления оптимального определения, соответствующего логическим канонам общенаучной строгости.

Проблема создания учебной книги рассматривается в педагогике, лингвистике, семиотике, филологии, психолингвистике, психодидактике, редакторском деле и др. Сложная структура текста и многообразие его элементов, обуславливает разноплановость его исследований. Не смотря на существование около трехсот различных формулировок, ученые сходятся во мнении, что общепризнанного определения текста до сих пор не существует. В зависимости от фокуса исследований, изучение текста может быть направлено на такие его аспекты, как лингвистический, проявленный в соотносительности текста с языком; на структурно-семантическую целостность; на его функционирование в коммуникативном акте; на когнитивную функцию текста. С позиций лингвистики важнейшими из исследований в области изучения текста признаны труды М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, И.Р. Гальперина, Л.А. Новикова и многие др. Отдельно в рамках антропоцентрического подхода рассматриваются такие направления, как собственно коммуникативное (Болотнова Н.С.; Золотова Г.А.), психолингвистическое (Выготский Л.С.; Дридзе Т.М.; Леонтьев А.А.; Лурия А.Р.; Новиков Л.А. и др.), прагматическое (Баранов А.Г.; Кузнецов А.М.), деривационное (Кубрякова Е.С.; Мурзин Л.Н.), жанрово-стилевое (Бахтин М.М.; Кожина М.Н. и др.). Большинство исследований направлено на изучение художественных текстов, либо обращено к самостоятельной категории «текст». Определение данного понятия можно разделить на лаконичные формулировки и развернутые определения. В качестве доминирующего признака текста в обеих группах называют различные его свойства: содержательные, коммуникативные, гносеологические и др. Воспользуемся дихотомическим методом в отношении существующих лаконичных формулировок:

«языковое выражение замысла его создателя» [Лихачев 2001, с. 128-130], позволяющее выделить диаду *субъект >>≡<< объект*, разрешаемую диалектически;

«функционально завершенное речевое целое» [Леонтьев 1979, с. 7-18]), указывающее на дихотомии с абсолютизацией противоположности *целое >><< фрагментарное*;

«основное средство вербальной коммуникации» [Каменская 1992, с. 45], где присутствует диалектическая полярность *субъект >>≡<< субъект*;

«проявление законов реальности» [Мышкина 1999] – с парами диалектически взаимодействующих элементов *организованное >>≡<< стохастическое*, и игнорируемой нематериальной природой текстов – *материальное >> идеальное*;

организованная «динамическая система» [Николина 2002; Лотман 2000], где в системе полюсов имеется абсолютизация одного из дихотомических элементов *организованное >> стохастическое, динамическое >> статическое, энтропийное << неэнтропийное*;

«коммуникативная система, предназначенная для передачи закодированной информации» [Моргун 2002, с. 13-14] – предполагающая диалектические взаимодействия в дихотомических парах *субъект >>≡<< субъект, форма >>≡<< содержание*, и абсолютизацию противоположностей в паре *кодированное >><< декодированное* и др.

Определения второго типа более многочисленны в силу того, что рассматриваемый феномен – это сложный «целостный комплекс языковых, речевых и интеллектуальных факторов в их связи и взаимодействии» [Новиков 2007, с. 4]. Объемные определения отличаются между собой набором признаков и имеют акцент на доминирующем признаке.

В нашей работе [Клочков, Рыбакова, 2012, с. 80-82] были проанализированы объемные определения Апатовой Л.И., Белянина В.П., Кожевниковой К., Откупщиковой М.И., Сорокина Ю.А.; классическое определение [Гальперин 1981, с. 18], не ставшее, тем не менее, общепринятым, раскрывая которое И.Р. Гальперин говорит о двойственной природе рассматриваемого понятия: *покой и движение*,

организованное и случайное, детерминированность и «размытость» [Гальперин 1981, с. 4]. На основе рассмотренных определений, мерности сложности обогащаются дихотомиями, среди которых лишь одну пару можно рассматривать как абсолютизацию связного: *связное >> обособленное*, остальные отношения, показывают диалектический тип разрешения выделенных противоречий, обусловленный двойственной природой текста, о которой говорил ученый.

За последующие десятилетия список определений существенно пополнился в связи с развитием теории текста и филологических наук, но среди универсальных текстовых категорий, являющихся базовыми для других свойств общепризнанно являются *целостность* и *связность*, предполагающие наличие таких дихотомий, как *связное >> обособленное, целое >> фрагментарное*, где абсолютизация первых элементов бинарностей, делает разрешение противоречий не оптимальным.

В теории текста к его информационным и структурным свойствам относят логичность, связность и цельность, точность, ясность, понятность, доступность. Логичность подразумевает последовательность изложения, непротиворечивость, четкость и достаточность аргументации, и наиболее присуща научным, учебным и официальным типам текстов. Критерии понятности и доступности по своей реализации направлены на читателя и связаны с эффективностью восприятия. Понятность трактуется как возможность определения смысла, доступность – как возможность избежать потерь при передаче информации. Восприятие текстовой информации читателем происходит с некоторым опережением ее поступления благодаря сложившимся логическим способам построения речи или владению материалом, но, если текст теряет понятность, опережения не происходит, что приводит к потере ясности восприятия [Валгина 2003, с. 155-156]. Направленность на читателя указывает на дихотомию *субъект >>≡<< объект*, смысловая наполненность, качество изложения соответствует бинарному отношению между *формой* и *содержанием*, потери при передаче информации проявляются в антинормии *инвариантного* и *вариативного*, восприятие информации базируется на противоречии между *сознательным* и *бессознательным*, где за сознанием признается *логическая* сторона восприятия, за бессознательным - его *алогичная* составляющая.

Из названных выше свойств наиболее важным как данные авторы, так и другие ученые называют цельность. Но в зависимости от того, какая наука рассматривает это понятие, цельность соотносят либо со структурой (в лингвистике), объединяющей тему с информационной содержательностью, и придающей текстам организованность и упорядоченность (И.Р. Гальперин; Е.В. Ерофеева, А.Н. Кудлаева и др.), либо с бесструктурной замкнутой смысловой системой (в психолингвистике), связанной с бессознательной стороной восприятия текста (Н.И. Жинкин; А.А. Леонтьев; А.Р. Лурия; Л.В. Сахарный; и др.). Ю.С. Сорокин рассматривает ее как психолингвистическую характеристику, ибо проявляется оно при взаимодействии текста и читателя [Сорокин 1982, с. 63-35] в единстве смысловой стороны воспринимаемого и декодируемого текста. А это зависит от ряда других свойств (информативность, интегративность, завершенность и др.).

Связность относится к лингвистической составляющей, выступая в качестве структурного свойства, подразумевает сочетаемость языковых единиц и структурных блоков, формирующих тексты. Ее логическая составляющая является внутренним свойством, проявляющимся в последовательном расположении текстовых массивов по смыслу, внешняя – в формальной организации текстовых элементов и автономности текста (И.Р. Гальперин; А.А. Леонтьев; Ю.А. Сорокин и др.).

Психолингвистика рассматривает текст как динамический процесс порождения / восприятия, лежащий в основе коммуникативной деятельности. Основными свойствами восприятия называют предметность, целостность, константность, категориальность. Восприятие текста, как доказали психолингвисты, связано с осознанием его макро- и микросвязи (цельности и связности соответственно). Связность в психолингвистике есть общая схема текста, а цельность – единство тематическое, концептуальное, модальное, обнаруживаемое в наборе ключевых слов, доминантно создающих вокруг себя единый смысловой контекст, вовлекая в него слова, связанные с ключевым понятием.

Выводы. На основании вышеперечисленных определений и ряда не вошедших в рамки данной статьи нами выделено 17 диад мерностей сложности категории «текст», не нашедших в различных исследованиях оптимального типа разрешения противоречий: *абстрактное – конкретное; детерминированное – недетерминированное; динамическое – статическое; дискретное – непрерывное; инвариантное – вариативное; кодированное – декодированное; логичное – алогичное; материальное – идеальное; организованное – стохастическое; связное – обособленное; сознательное – бессознательное; субъект – объект, субъект – субъект; форма – содержание; целевое – результирующее; целое – фрагментарное; энтропийное – неэнтропийное.*

Требования разных наук и научных дисциплин, изучающих текст как феномен, часто способствуют абсолютизации одного из оппозитивов, либо их противопоставлению без взаимодействия, что не способствует пониманию глубинной сущности анализируемого явления.

Литература:

1. Барлас Т.В. Поколение «Z»: проблемы диалога в системе «преподаватель – студент» // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 6 (814). С. 178-184.
2. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 279 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 138 с.
4. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. М.: Высшая школа, 1992. 152 с.
5. Ключков В.П., Рыбакова Г.Р. Методология и методика моделирования совместимости учебной информации: монография. Красноярск, Полицом. 2012. 224 с.
6. Леонтьев А.А. Понятие текста в современной лингвистике и психологии // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / под ред. Ю.А. Жлуктенко, А.А. Леонтьева. Киев: Вища школа, 1979. С. 7-18.
7. Лихачев Д.С. Текстология (на материале русской литературы X-XVII вв.) / Д.С. Лихачев, при участии А.А. Алексеева, А.Г. Боброва. СПб.: Алетейя, 2001. 759 с.
8. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2000. 704 с.
9. Медведев В.А. О тенденциях развития методологической культуры мышления // Вопросы философии. 2009. № 12. С. 65-79.
10. Моргун Н.Л. Научный сетевой дискурс как тип текста: Дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2002. 289 с.
11. Мышкина Н.Л. Лингводинамика текста: контрадиктно-синергетический подход: автореф. дисс. д-ра

филол. наук. Уфа, 1999. 43 с.

12. Николина Н.А. Типы метатекста // Человек. Язык. Искусство (памяти Н.В. Черемисиной). Материалы Междунар. науч.-практ. конфер. М.: МГПУ, 2002. С. 244-245.

13. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. 3-е, изд. испр. М.: URRS: ЛКИ, 2007. 304 с.

14. Рыбакова Г.Р., Кротова И.В., Камоза Т.Л. Моделирование совместимости учебной информации: методологические подходы // Гуманитарный вектор. 2015. № 1 (41). С. 24-34.

15. Сагатовский В.Н. Основы систематизации всеобщих категорий. Томск: Изд-во ТГУ, 1973. 432 с.

16. Сорокин Ю.А. Текст, цельность, связность, эмотивность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М.: Наука, 1982. С. 63-65.

17. Ястребова Е.Б. Инновационный учебник иностранного языка. Каким он может быть? // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. Вып. 1 (830). С. 166-185.

Педагогика

УДК 378.02:37.016

доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник

Центра информатизации образования Рыжова Наталья Ивановна

ФГБНУ «Институт управления образованием РАО» (г. Москва);

кандидат политических наук, специалист

департамента НИР Тулушева Ирина Владимировна

НОУ ВПО «Санкт-Петербургский Гуманитарный университет

профсоюзов» (г. Санкт-Петербург);

кандидат культурологии, доцент кафедры журналистики

и медиакоммуникаций Гришанин Никита Владимирович

ФГБОУ ВО «Северо-Западный институт управления

Российской академии народного хозяйства

и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

(РАНХиГС) (г. Санкт-Петербург);

аспирант Тулубьев Вадим Борисович

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет

промышленных технологий и дизайна» (г. Санкт-Петербург)

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье, на основе рассмотрения различных условий и взглядов на проблемы современного общества и развитие всей системы образования в условиях его глобализации, авторами описывается понимание поликультурности как составляющей процесса развития системы образования и подчеркивается, что «поликультурность» и «мультикультурализм» не являются синонимами. Кроме того, обеспечение подготовки обучаемых к пониманию других культур, к признанию и принятию культурного разнообразия в обществе может осуществляться лишь на основе межпарадигмального подхода в условиях поликультурности, что способствует формированию национальной идентичности личности. Резюмируя изложенные вопросы о поликультурности в системе образования, авторами делается вывод о том, что сегодня вновь на передний план развития системы российского образования выдвигаются проблемы воспитания и сохранения общечеловеческих духовных ценностей и смыслов.

Ключевые слова: поликультурность, глобализация, этничность, мультикультурализм, развитие образования, культуроцентристская модель, формированию национальной идентичности личности, нравственные ценности и смыслы.

Annotation. In this article, on the basis of consideration of various conditions and views on the problems of modern society and the development of the entire education system in the context of its globalization, the authors describe the understanding of polikulturnost as a component of the development of the education system and emphasize that "polikulturnost" and "multiculturalism" are not synonymous. In addition, the training of students to understand other cultures, to recognize and accept cultural diversity in society can only be carried out on the basis of an interparadigmatic approach in a multicultural environment, which contributes to the formation of national identity of the individual. Summarizing the issues of polikulturnost in the education system, the authors conclude that today the problems of education and the preservation of universal spiritual values and meanings are brought to the forefront of the development of the Russian education system.

Keywords: polikulturnost, globalization, ethnicity, multiculturalism, the development of education, culturocentric model, the formation of national identity, moral values and meanings.

Введение. Глобализационные процессы, проницаемость границ, усиливающиеся миграционные потоки между странами, приводят к тому, что сегодня на политической карте мира практически отсутствуют монациональные государства с единым суперэтносом [1, 2, 3]. Так, например, сегодня ряд стран – лидеров Западной Европы, превратившихся из метрополий в сателлиты и открывших двери для выходцев из бывших колоний, особенно стран Магриба, наиболее ярко демонстрируют трудности проживания новых этносов на «теле хозяина» [4].

В данном контексте следует упомянуть и о том факте роста населения в Европе за счет граждан из мусульманских стран Северной Африки, который демонстрирует неготовность Западного демократического общества проявлять этническую и религиозную толерантность в отношении тех, кого коренное население временами явно противопоставляет себе, выстраивая четкую линию «свой» – «чужой» и требуя отказа от проявления этнонациональной и конфессиональной идентичности, политизируя и манипулируя ими. Политика «плавильного котла» в США со временем дала неутешительные всходы, проявившиеся в росте деструктивности социальной жизни обитателей особых «кварталов» в крупных городах, разрастании «цветных» гетто, опустению и упадку городов, вбирающих представителей отдельных групп этносов (к примеру, г. Детройт).

Изложение основного материала статьи. Вопрос этничности, особенно в многонациональном государственном образовании, всегда поднимал на поверхность проблемы взаимодействия представителей разных культур. Этнические отношения сегодня довольно успешно политизируются элитами, «жанглирующими» проблемами противоречий между этническими или конфессиональными группами, с целью получения важных для них (элит) ресурсов и сфер влияния. Если мы обратимся к идеям инструментализма (К. Янг, А. Коэн, Р. Брасс, Дж. Ротшильд, Д. Лейтон, Г. Солдатов и др.), то явственность в отношении прагматического понимания этничности раскроет механизмы ее мобилизации, диктуемой преследованием политических и экономических целей, требованиями факторов материального порядка.

Более десяти лет назад академик, исследователь проблем этничности и поликультурности современного социума – А.В. Шипилов [5] указывал, что этничность, “спящая” в нормальном состоянии, актуализируется и используется с целью повышения статуса для преодоления экономической конкуренции, политического господства и/или социального контроля со стороны других групп, для солидаризации и согласования позиций и поведения индивидов внутри группы. Элиты и отдельные представители этногрупп используют формируемые мифами их чувства в своих целях.

Манипуляция сознанием в процессе политизации этничности достигает апогея в условиях разрушения системы единых гуманитарных ценностей и упадка общего уровня культуры, осыпания ее ядра, не встречая преград на пути в виде кристаллизованных общепринятых норм и ценностей, скрепляющих общество благодаря их признанию проживающих вместе этнических групп.

В настоящее время в России с ее богатым имперским и советским прошлым, когда канула в лета идея гомогенности современного общества за счет создания единой новой общности – советского народа, где вопросы этнической принадлежности между населением национальных республик Советского Союза «смягчались» проникаемостью обеспечивающих привитие чувства «общего дома» границ, теперь в условиях глобализации современного социума, порождающей рост национальных чувств, наконец-то укрепилось понимание того, что немислима гомогенность и современного российского общества, как немисливо лишшающее людей возможности самоопределения игнорирование и / или отодвигание на задний план вопроса их этнической идентичности на уровень «малозначимых категорий».

Сегодня уже укрепилось и понимание того, что сама идентичность (этническая, религиозная, гражданская, социальная и др.) не является обязательным спутником дихотомии «свой» – «чужой», она приближена к вектору отношений «похожий» – «непохожий», вступающим в противоречие с идеями «сильного» и «слабого» понимания идентичности [6].

По результатам переписи населения России 2010 года в нашей стране проживает более 190 национальностей, 22 из них – это те, которые сформировали крупные группы [7]. В столь разнообразном обществе необходимо признать и перспективность идей отвергающего этничности академика В.А. Тишкова [8], полагающего, что этнические сообщества России должны представлять собой единую российскую нацию.

Уникальность отечественного опыта длительного формирования полиэтничного населения с использованием значительного арсенала инструментов присоединения к европейской части России новых территорий с иноэтничным составом (крещение народов тюркского происхождения, введение территорий «оседлости» для отдельных наций, наделение особым статусом геополитически важных территорий, развитие инфраструктуры торговли, промыслов, включение в состав России земель путем добровольного присоединения, закрепление территорий благодаря военной силе или политической гегемонии и др.) свидетельствовала (за исключением отдельных случаев) об относительно безболезненной интеграции многих этнических групп. Настоящее Бытие России – также в ее поликультурности, учет которой должно стать одним из национальных приоритетов в формировании гражданской идентичности народа современного сильного демократического государства. Приоритет этот должен быть воплощен в реформировании системы образования, признающей культурный плюрализм и вместе с тем создающей условия для формирования картины мира, ориентированной на надэтничное устройство общественной жизни с учетом евразийского принципа «цветущей сложности».

Таким образом, можно сделать вывод, что в современной России налицо необходимость развития гуманитарной образовательной среды и поиска новых организационно-педагогических условий для реализации принципов поликультурности современного социума в условиях развития и модернизации системы российского образования, которому уже не чужды и указанные выше проблемы западно-европейских стран для толерантности и этнической интеграции многонациональной России.

Если придерживаться формалистского видения вопроса, то согласно новому Федеральному закону РФ от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» одним из двенадцати принципов государственной политики в области образования можно назвать принцип, близкий по духу принципу поликультурности, который формулируется как «единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [9].

Реализация данного принципа лежит в плоскости развития поликультурности современной российской системы образования, которая вновь становится чрезвычайно актуальной в указанных выше условиях глобализации и модернизации современного социума для обеспечения толерантности и этнической интеграции многонациональной России.

К сожалению, в виду некой современной бессистемности в модернизации российского образования и попыток разрушения существующей системы, а также и разрушения отечественной академической науки, мы сталкиваемся с фрагментарностью изучения данного вопроса. Поликультурное образование сегодня рассматривают как синоним образования этнокультурного, а в последнее время говорят «мультикультурного» образования, что не является одним и тем же, хотя и способствует снижению этнофобий и сокращению предрассудков и стереотипов.

Поликультурность, становясь обязательным атрибутом современного образовательного процесса, на наш взгляд, вбирает в себя не только основы этнокультурного образования как педагогического процесса, направленного на освоение особенностей культуры этнофоров и целенаправленного включения в образовательную деятельность элементов изучения наиболее ярких маркеров, выделяющих одни этногруппы от других, но и механизмы формирования социокультурной идентификации личности, минимизируя

этнофобии среди обучающихся и формируя установки толерантного поведения на базе общечеловеческих и культурных ценностей гуманитарного знания.

В данном контексте следует отметить, что поликультурное образование (в узком смысле) – это фактически «этнокультурное образование, которое позволяет, минимизируя этнофобии среди обучающихся, формировать установки толерантного поведения, основой которого является социальное познание – познание людьми самих себя, а также других людей и социальных ситуаций» [10].

Более широкое понимание поликультурного образования, вбирает в себя этнокультурное образование, однако исследователями по сей день рассматривается довольно «однобоко» [11] – в рамках «социокультурной идентификации личности».

Поликультурность в образовательной среде, как показывает существующий многолетний опыт, реализуется благодаря привитию участникам образовательного и воспитательного процесса «системы понятий о поликультурной среде», воспитанию позитивного отношения к культурному окружению и др.

Сегодня актуализируется понимание того, что реализация принципа поликультурности (в том числе, и в вузовском образовании) требует более пристального внимания к данной проблеме, обращает нас к знанию гуманитарному, наиболее гармонично воплощающего в жизнь идеи гуманизма и транслирующего общечеловеческие ценности. Конструкт такой образовательной модели поликультурного образования в России во многом может опираться на разработанную представителями научной школы философии и культурологии образования Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов (руководитель – профессор А.С. Запесоцкий) – культуроцентристскую модель [12].

Основой поликультурного образования современной России должно стать воскрешение системы ценностей Культуры и Гуманизма, присущих гуманитарному знанию. «Поликультурность» необходимо отличать от «мультикультурализма» и, на наш взгляд, поликультурность может и должна апеллировать понятиями духовных общечеловеческих ценностей, ценностей Культуры, не вступая в конфликт с этничностью, требующей от ее носителя самоидентификации и следованию определенным маркерам. Невозможно говорить о поликультурности образования, отвергающего или не ставящего во главу угла высшие нравственные ценности, являющиеся универсальными для любого этнофора.

На наш взгляд, узкополитический формалистский подход в формировании отечественной концепции поликультурного образования, руководствующийся не столько духом, сколько буквой закона (речь идет не о юридической категории, а категории философской, как необходимой, существенной и устойчивой связи между процессами, явлениями), пренебрегающий основополагающими принципами гуманитарного знания, раскрывающего, в том числе, перспективы принятия культуроцентристской модели образования, обречен на провал в виду своей поверхностности и упрощенности. В противном случае уже в России мы можем получить «цветные» гетто и особые «кварталы» с жителями, чья жизнь будет направлена на постоянное противопоставление себя представителям других этногрупп и самоидентификации [13, 14].

Выводы. Опираясь на изложенное выше и некоторые идеи, опубликованные ранее нами в работах [1, 2, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20], но нашедшие некоторое отражение и в настоящей статье, можем фактически констатировать, что:

1) актуализация вопросов «поликультурности в системе образования, способствующей формированию национальной идентичности личности обучаемых и обеспечивающей подготовку обучаемых к пониманию других культур, признанию и принятию культурного разнообразия» [1], вновь выдвигает на передний план развития системы российского образования вопросы воспитания и сохранения общечеловеческих - духовных ценностей и смыслов [15, 16, 17, 18, 21];

2) направление развития системы российского образования, связанное с его поликультурностью и полипарадигмальностью [19, 20], должно оставаться одним из приоритетных и важнейших в контексте его модернизации, не смотря на новые передовые аспекты, связанные с цифровизацией современного общества и экономики [22].

Литература:

1. Башмакова Н.И., Рыжова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12635> (дата обращения: 19.05.2019).
2. Рыжова Н.И. XIII Международные Лихачевские научные чтения как социально-значимый культурологический проект [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 993. – URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=10758> (дата обращения: 12.04.2019).
3. Иванова С.В. Современное образовательное пространство в социокультурном и геополитическом аспектах // Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 40-49
4. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Издательство «Эксмо-пресс», 2008. – 736 с.
5. Шипилов А.В. Оппозиция «Мы - Они» в социокультурном развитии // Философская и правовая мысль. – Саратов; Спб., 2003. – Вып.5. – С. 280-304.
6. Брубейкер Р., Купер Ф. За пределами «идентичности» // Ab Imperio. – 2002. – №3. – С. 61-116.
7. Итоги Всероссийской переписи населения 2010 года в отношении демографических и социально-экономических характеристик отдельных национальностей [Электронный ресурс] // Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики - URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/results2.html (дата обращения: 10.03.2019)
8. Механик А. Освоение российской локальности // Эксперт. – 2005. – 17 янв.
9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.03.2019)
10. Дурасанова Т.П., Волкова О.А. Толерантность как проблема межкультурного взаимодействия // Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе: Материалы Второй Международной научной конференции 22-24 сентября 2005 г. / Отв. ред. В.В. Гриценко. – Балашов: Николаев, 2005. – С. 164-165.
11. Воловикова М. Поликультурное образование как часть педагогической культуры преподавателя [Электронный ресурс] // Научно-культурологический журнал. 2000. №7 [37]. URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?tex-tid=1713&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 10.03.2019)

12. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. – М.: Наука, 2003. – 456 с.
13. Тулушева И.В. Этнополитические и межнациональные отношения: региональный аспект. Монография. - Саратов: ПАГС, 2007. – 97 с.
14. Гришанин Н.В., Старцев А.А., Кириллина Н.В. Идентичность и идентификация личности в социальных сетях // Коммуникология. 2018. Т. 6. №4. С. 76-87.
15. Ставцева О.И., Рыжова Н.И. Ценности и смыслы в эпоху глобализации // Вопросы культурологии. 2013, № 12, С. 6-12.
16. Громова О.Н., Рыжова Н.И., Чайка В.Н. Ценностные ориентиры как основа духовной составляющей профессиональной деятельности специалиста в условиях трансформации современного социума // Преподаватель 21 века. 2014, Т. 1, №4, С. 20-31.
17. Тулушева И.В. Воспитание молодежи в условиях поликультурного пространства // Вестник Дальневосточного регионального учебно-методического центра. - Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2006.
18. Рыжова Н.И., Ефимова Е.П., Зинкевич Н.А. Творческое наследие академика Д.С. Лихачева как основа духовно-нравственного развития современных школьников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. URL: <http://www.scienceeducation.ru/111-10379> (дата обращения: 17.05.2019).
19. Каракозов С.Д., Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Использование межпарадигмального подхода в условиях полипарадигмальности современного образования: актуальность и сущность // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 5. С. 146-150.
20. Башмакова Н.И., Королева Н.Ю., Рыжова Н.И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13459> (дата обращения: 19.05.2019).
21. Нужнова Н.М. Формирование мультикультурной компетентности учителя начальных классов в интересах устойчивого развития // Герценовские чтения. Начальное образование. - СПб., Издательство: ООО «ВВМ», 2018 – Т.9. № 2 - С. 189-194.
22. Лубков А.В., Каракозов С.Д., Рыжова Н.И. Тенденции развития современного образования в условиях становления цифровой экономики / Информатизация образования: теория и практика: сборник матер. Межд. науч.-практ. конф. 18-19.11.2017. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017, С. 41-47.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садриева Лилия Мирзаяновна

Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск);

старший преподаватель Салихова Гульнара Линаровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА ТРЕБОВАНИЙ И РЕКОМЕНДАЦИЙ К АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЕ «ЕДИНЫЙ ДЕКАНАТ» ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЕЕ ОПТИМАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Аннотация. В статье сформулированы основные требования и рекомендации к разработке и внедрению автоматизированных информационных систем в Альметьевском государственном нефтяном институте на основе анализа эксплуатации системы управления учебным процессом вуза.

Ключевые слова: управление учебным процессом, единая автоматизированная информационная система, единый деканат, студенческий офис.

Annotation. In article the main requirements to development and deployment of the automated information systems at the Almeteyevsk state oil institute on the basis of the analysis of operation of a control system of educational process of higher education institution are formulated.

Keywords: educational process management, unified automated information system, unified dean's office, student office.

Введение. Автоматизация ключевых направлений деятельности высшего учебного заведения является одним из приоритетных направлений развития современного вуза. Многообразие и сложная взаимосвязь реализуемых в высшем учебном заведении бизнес-процессов определяют функциональные и структурные особенности реализации вузовских автоматизированных систем [1].

Под автоматизированной информационной системой (АИС) понимают все системы, реализующие автоматизированный сбор, обработку и манипулирование данными и включающие технические средства обработки данных, программное обеспечение и обслуживающий персонал. Современной формой АИС являются автоматизированные банки данных, которые включают в свой состав вычислительную систему, одну или несколько баз данных, систему управления базами данных и набор прикладных программ.

Несмотря на то, что перед каждым обособленным подразделением вуза стоят свои специфические задачи, которые требуют создания специализированных программных решений, эти обособленные подсистемы должны тесно взаимодействовать между собой. Необходимость создания единой автоматизированной информационной системы (ЕАИС) вуза очевидна. Модульная архитектура такой ЕАИС позволит обеспечить, во-первых, хранение всей информации в единой базе данных, во-вторых, эффективный обмен информацией между подсистемами и необходимую гибкость [2]. Внедрение именно такой интегрированной системы позволяет существенно повысить эффективность управления вузом в целом.

Актуальность исследования обусловлена практической потребностью в повышении эффективности управления учебным процессом, а также оперативности и качества расчетно-аналитической работы.

Целью нашего исследования является разработка комплекса требований и рекомендаций к АИС «ЕДИНЫЙ ДЕКАНАТ» для автоматизации учебно-управленческой деятельности Альметьевского

Государственного Нефтяного Института на основе теоретического сравнительного анализа и практической тестовой эксплуатации.

Задачами исследования являются:

- анализ существующих в вузе бизнес-процессов и порождаемых ими потоков документов;
- анализ отечественного практического опыта использования систем автоматизации управления учебным процессом;
- разработка перечня показателей для комплексной оценки АИС управления учебным процессом вуза;
- проведение тестовой эксплуатации систем и формирование по ее результатам экспертных оценок по каждому показателю;
- выбор оптимальной АИС управления учебным процессом вуза для внедрения.

Для решения поставленных задач использовались основные положения теории систем, теории автоматизированного управления, методы моделирования и оптимизации, системный и математический анализ.

Изложение основного материала статьи. В Альметьевском Государственном Нефтяном институте разработана, внедрена и функционально развивается Информационная система управления (ИСУ АГНИ) [3].

Наибольший объем функций системы управления институтом реализуется на основе программных систем ИСУ АГНИ, являющейся информационной системой корпоративного типа.

ИСУ АГНИ функционирует на основе Internet/Intranet-технологий, имеет возможность функционального развития, независима от роста объема обрабатываемой информации и количества одновременно работающих пользователей. Для автоматизации управления деятельностью АГНИ используется ряд автоматизированных информационных систем. Среди них: ИС: Бухгалтерия, ИС: Кадры и некоторые другие, в основном, небольшие по объему обрабатываемых данных информационные системы.

ИСУ АГНИ позволяет получать интегрированную информацию о состоянии как отдельных видов деятельности, так и всего института в целом. Ниже в таблицах приведены статистика просмотров страниц основных подсистем ИС АГНИ из интернета (таблица 1) и статистика входов (авторизаций) подсистем ИС АГНИ (таблица 2).

Таблица 1

№	Наименование подсистемы	Количество просмотров страниц				Всего просмотров
		2015	2016	2017	2018	
1	Сайт АГНИ	812895	782044	713655	799914	3108508
2	ИСУ АГНИ	6107947	6319044	5390673	4699941	22517605
3	ЭУМК АГНИ	571795	376514	234191	186 282	1368782
Итого		7492637	7477602	6338519	5686137	22994895

Таблица 2

№	Наименование подсистемы	Количество просмотров страниц				Всего
		2015	2016	2017	2018	
1	ИСУ АГНИ (внутри института)	56432	53576	51640	44437	206085
	ИСУ АГНИ (из интернета в личный кабинет студентов)	585738	590646	532086	458785	2167255
2	ИСУ Персонал	17965	28498	24200	24827	95490
3	Приемная комиссия	12208	7661	6800	6151	32820
Итого		672343	680381	614726	534200	2501650

Основополагающими принципами, заложенными в архитектуру ИСУ АГНИ, являются всесторонний контроль качественных показателей учебного процесса на каждом его этапе, начиная с подбора кандидатов на обучение, заканчивая трудоустройством и мониторингом дальнейшей трудовой деятельности подготовленных специалистов, а также всесторонний анализ получаемой практически значимой информации о субъектах и объектах учебного процесса.

Однако, большие изменения, произошедшие в социально-экономической жизни страны, политике государства в сфере образования, а также в системах сбора, обработки и хранения информации в общегосударственном масштабе, требуют развития ИСУ АГНИ с учетом этих изменений.

При разработке Программы информатизации АГНИ учтены имеющиеся наработки института в области информатизации образования, основные положения документов, отражающих государственную политику в сфере образования (федеральных законов, постановлений Правительства РФ, образовательных стандартов), а также современный уровень развития информационно-телекоммуникационных технологий.

Структурно в ЕИОС входят взаимосвязанные программные модули: Модуль «Приемная комиссия», Модуль «Информационная система управления АГНИ», Модуль «Электронный учебно-методический комплекс», Модуль «Информационная система управления Персонал» и др., а также сайт АГНИ.

В структуру Модуля «Информационная система управления АГНИ» входят 14 взаимосвязанных автоматизированных рабочих мест (АРМ):

1. **АРМ «Деканат»**, для реализации задач которого используется более 65 функциональных форм. В задачи данного модуля входят: формирование учебной карточки студента; организация контроля текущей и промежуточной успеваемости студентов; формирование отчетов по качеству успеваемости; подготовка к печати диплома выпускника и приложения к диплому; формирование отчетов по движению контингента

студентов; формирование отчетов о студентах; организация контроля посещаемости занятий студентами; организация самообследования направлений подготовки.

2. АРМ «Учебный отдел», для реализации задач данного модуля используется более 40 функциональных форм. Задачами этого модуля являются: распределение учебной нагрузки; составление электронного учебного расписания; составление расписания экзаменационных сессий; формирование учебных планов направлений подготовки; формирование тематического плана изданий УМК; ведение фонда рабочих программ дисциплин.

3. АРМ «Преподаватель», задачей которого является организация ввода результатов успеваемости студентов, тестирования студентов и коммуникаций между преподавателями и студентами.

4. АРМ «Кафедра», который отвечает за распределение учебной нагрузки между преподавателями и формирование отчетов о выполнении учебной работы ППС.

5. АРМ «Научно-исследовательский отдел» берет на себя функции формирования сведений о научных достижениях студентов, аспирантов и сотрудников, и сведений о научных мероприятиях.

6. АРМ «Отдел кадров» отвечает за формирование отчетов по студентам и сведений о контингенте студентов.

7. АРМ «Библиотека» формирует электронный каталог.

8. АРМ «Типография» готовит издания из тематического плана к публикации.

9. АРМ «Выпускники» отвечает за формирование электронного резюме выпускника.

10. АРМ «Второй отдел» обрабатывает и хранит данных о лицах призывного возраста.

11. АРМ «ДЮЦ» формирует электронное резюме студентов, имеющих достижения в спорте и культурной сфере.

12. АРМ «Ректор» осуществляет доступ к информации всех модулей ИСУ АГНИ.

13. АРМ «Администратор сети» ведет контроль распределения IP адресов по компьютерам института и учет оборудования.

14. АРМ «Администратор системы», в задачи которого входят: администрирование системы; организация самообследования направлений подготовки; организация функционирования телефонного справочника.

Выводы. Проанализировав работу всех модулей информационной системы управления АГНИ, мы пришли к выводу, что в нашем вузе отсутствует максимально удобное сопровождение учебного, воспитательного и научно-исследовательского процесса для студентов. Поэтому актуальность разработки многопользовательской автоматизированной информационной системы «Единый деканат» (ЕД) для нашего вуза несомненна. Для успешного функционирования вуза необходима новая форма оптимального взаимодействия всех структурных подразделений института, а также единого интуитивно-понятного пространства для студентов, преподавателей, администраторов.

Необходимо создать Управление по сопровождению студентов, в котором студенты смогут получить корпоративную учетную запись, персональную карту доступа в корпуса института, заказать справки, получить зачетную книжку, студенческий билет, составить индивидуальный учебный план, индивидуальный календарный учебный график, подать заявление о переводе с договорного места на бюджет и т.д. Деятельность ЕД должна осуществляться в кооперации со всеми структурами. Студенты должны сопровождаться ЕД по всем вопросам, касающимся учебной, стипендиальной и социальной работы. Кроме того, студенты должны использовать сервисы ЕД в части подачи заявлений на перевод с направления на направление, на бюджет, продление сессий, восстановление и др.

Создание студенческого офиса аналогично службе «одного окна», особенность службы которой заключается в том, что получить все услуги можно в одном месте. Для размещения актуальной информации, в том числе о материальной помощи, или информировании о важных датах и событиях необходимо создать другие каналы общения со студентами, например, группу ВКонтакте. Необходимо реализовать заказ справок в электронном виде и тогда студенту можно будет прийти в студенческий офис за готовым документом. Каждый студент в конечном итоге выберет для себя удобный способ взаимодействия со студенческим офисом: печатные объявления, личное общение или группа ВКонтакте.

Проанализировав основные ожидания от внедрения системы «Единый деканат», мы разработали основные требования к ней. Если их унифицировать, то это требования:

- к структуре и функционированию системы;
- к надежности системы, количеству пользователей и разграничению доступа;
- к сохранности и к защите информации;
- к функционалу задач;
- к видам обеспечения (математическое, программное, информационное, техническое);
- к обеспечению обслуживания студентов, родителей, инвесторов на высоком профессиональном уровне;
- к условиям для формирования и реализации индивидуальной образовательной траектории обучающегося;
- к условиям для самореализации личности обучающегося.

Разработка АИС в Альметьевском государственном нефтяном институте должна быть организована и управляема единой выработанной концепцией, подходами и механизмами реализации общей стратегии существования, развития и достижения целей повышения культурного, образовательного и профессионального уровней субъектов, объединенных на единой информационно-технологической основе.

Литература:

1. Автоматизированная система управления учебным заведением (АСУ ВУЗ) Universys WS 3.5. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.gisoft.ru/UniversysWS.asp>.

2. Головкин А.В. Автоматизированная система планирования и контроля учебной деятельности. [Электронный ресурс] / Головкин А.В. – Режим доступа: <http://conf.bstu.ru/conf/docs/0037/1396.doc>.

3. Новикова А.Х., Боровик А.С., Двояшкин Н.К., Иванов А.Ф. Электронная информационно-образовательная среда Альметьевского государственного нефтяного института (АГНИ) / Новикова А.Х., Боровик А.С., Двояшкин Н.К., Иванов А.Ф. // Ученые записки ИСГЗ. - 2017. - Т.15. - №1. - С. 416-421.

УДК: 378. 51

доктор педагогических наук, профессор Санина Елена Ивановна

Государственное казенное образовательное учреждение Высшего образования «Российская таможенная академия» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Воронько Татьяна Анатольевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет транспорта (МИИТ)» (г. Москва),

Московский финансово-юридический университет (МФЮА) (г. Москва);

заведующий кафедрой психологии, кандидат педагогических наук,**доцент Карауылбаев Сапаргали Калымбетулы**

Таразский государственный университет имени М.Х. Дулати (Казахстан, Тараз)

КОМПЬЮТЕРНАЯ УЧЕБНО-ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Проникновение информационных технологий во все сферы деятельности человека влияет на изменение образовательной среды. Современная образовательная среда представлена электронными образовательными ресурсами, такими как компьютерными программами (текстовых редакторов, презентаций, флипчартов, табличных редакторов и т. д.), специальными вычислительными, графическими, тестовыми программами (MathCAD, AutoCAD, CorelDraw, PhotoShop и т. д.), электронными учебниками. Однако, они не в полной мере реализуют функцию творческой созидательности электронного обучения. Компьютерные учебно-деловые игры (КУДИ) должны рассматриваться как компонент электронных образовательных ресурсов, усиливающий интерактивность диалога между обучающимся и обучающей средой, развивающий самостоятельную познавательную активность обучающегося. В статье раскрываются особенности КУДИ, правила, этапы игровой и обучающей деятельности на примере обучения математике.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, компьютерная учебно-деловая игра, информационно-компьютерная компетентность, обучение математике.

Annotation. The penetration of information technologies into all spheres of human activity affects the change of the educational environment. The modern educational environment is represented by electronic educational resources, such as computer programs (text editors, presentations, flipcharts, table editors, etc.), special computing, graphics, test programs (MathCAD, AutoCAD, CorelDraw, PhotoShop, etc.), electronic textbooks. However, they do not fully realize the function of creative creativity of e-learning. Computer educational and business games (CUDI) should be considered as a component of electronic educational resources, enhancing the interactivity of the dialogue between the student and the learning environment, developing independent cognitive activity of the student. The article reveals the features of CUDI, rules, stages of game and training activities on the example of teaching mathematics.

Keywords: electronic educational environment, computer educational and business game, information and computer competence, teaching mathematics.

Введение. Информатизация всех сфер жизни общества обуславливает изменение образовательной среды. Информатизация образования активизирует поиск новых методов обучения в электронной образовательной среде. Электронная образовательная среда представлена компьютерными программами, текстовыми редакторами, презентациями, флипчартами, табличными редакторами и т.д. В обучении математике используются специальные вычислительные, графические, тестовые программы: MathCAD, AutoCAD, CorelDraw, PhotoShop и т. д. Электронные учебники и тестовые программы не в полной мере реализуют обучающую функцию электронного обучения [2, с. 3].

Как компонент электронных образовательных ресурсов в обучении математике предлагается применение компьютерной учебно-деловой игры (КУДИ). Применение КУДИ в обучении математике усиливает интерактивность взаимодействия между обучающимся, преподавателем и обучающей средой [4, 5].

Требования к результатам образования стали намного сложнее, чем просто оценка полученной суммы знаний. Результатом обучения в вузе становится формирование функциональной грамотности студентов. Функциональная грамотность – результат образования, который обеспечивает навыки и знания, необходимые для развития личности, самостоятельного получения новых знаний и непрерывного образования в овладении достижениями культуры, техники и экономики [6, с. 190]. Быстро реагировать на все изменения, происходящие в жизни, самостоятельно находить, анализировать и применять информацию.

Для целенаправленного использования ресурсов электронной образовательной среды, в том числе и использование возможностей компьютерных учебно-деловых игр, и повышения качества образования необходимо формирование функциональной грамотности студентов. Отсутствие содержательного профессионального контекста и методики использования КУДИ в учебном процессе вуза не позволяет в полной мере реализовать их потенциал, имеющийся для решения проблемы формирования функциональной грамотности будущего специалиста.

Изложение основного материала статьи. Компьютерные развлекательные игры занимают большую часть, созданных в настоящее время компьютерных игр. Учебные игры представлены тренажёрами, на которых тренируются специалисты разных направлений подготовки, осваивая определенные умения их профессиональной деятельности. Для существующих обучающих компьютерных игр все еще характерны фрагментарность, ограниченность действий и содержания. Предлагаемые нами компьютерные учебно-деловые игры разрабатываются на стыке учебных-деловых и компьютерных игр, они в большей степени реализуют ролевые, приключенческие, стратегические действия по определенной предметной области [4, 5]. Для КУДИ необходима совместная работа преподавателя-предметника с компьютерным программистом, сетевым инженером, психологом по компьютерным играм, компьютерным дизайнером [3, 5].

Компьютерная учебно-деловая игра — это технология обучения на основе компьютерной адаптивной интеллектуальной системы обучения, воссоздающая структуру и функциональные звенья профессиональной деятельности в игровой компьютерной модели [2, с. 15].

Анализ процесса обучения с применением КУДИ позволил выделить особенности влияния электронных образовательных средств на личностное и профессиональное развитие обучающихся. Визуализация объектов изучения актуализирует наглядно-образное мышление, приводит в движение аналитические умения, позволяет развивать воображение посредством сравнения представления студентов о предмете изучения и активизирует внутреннюю речемыслительную деятельность при установлении внешних и внутренних связей предмета изучения с имеющимися уже знаниями студентов. Моделирование проблемной профессиональной ситуации в игровой компьютерной модели - такой подход служит интеграции теоретических знаний предметной области и практических умений, непосредственно приближая теорию к потребностям работодателей [4].

Основное назначение КУДИ состоит в том, что обучение реализуется в процессе самостоятельной деятельности студентов. Решение учебно-профессиональной задачи требует самостоятельного поиска ответа на вопросы изучаемой дисциплины. В КУДИ задание представляется в виде логических схем и графов, что соответствует проблемной игровой ситуации и способствует активизации абстрактного мышления. Групповая игра имеет особое назначение, в ней происходит взаимодействие с другими участниками игры и в диалоге развиваются социально-коммуникативные умения обучающихся.

Оценивание в КУДИ студентов проводится на трех уровнях: оперативном, тактическом и стратегическом. Оперативный уровень оценивает текущее управление клавишами, сравнение ответа обучаемого по ключевым словам и эталону ответа, оценивание заданий в рамках одного урока. Тактический уровень оценивает выполнение заданий в рамках учебной темы. Стратегический уровень оценивает критерии окончания игры и выводит результаты изучения всего учебного курса [2, с. 17]. Разработаны стратегии суммативного и формативного оценивания онлайн- и офлайн-форм КУДИ.

Наблюдение, опросы и анкетирование преподавателей и студентов вузов, показывают, что при обучении математике необходимо включать опыт работы с компьютерными технологиями при решении математических задач, который обеспечивает мотивацию применения электронных образовательных ресурсов и позволяет формировать самостоятельную познавательную деятельность студентов [1, 4]. Для повышения качества математического образования необходимо развивать функциональную грамотность студентов.

На основе анализа теории и образовательной практики [1] для реализации E-learning обучения в математике предлагается применение компьютерных учебно-деловых игр по различным разделам математики.

Приведём пример компьютерной учебно-деловой игры по теории множеств, разработанной М.С. Артюхиной [1, 7].

Цель: Самостоятельное изучение основных понятий теории множеств.

Задачи:

- изучение понятия множества, операций над множествами, рассмотреть способы задания множеств;
- формирование умений применять графический метод при выполнении операций с множествами;
- развитие навыков формализации при решении задач с помощью кругов Эйлера;
- формирование информационной культуры, потребности в приобретении знаний [7].

Все задания представлены в электронном формате. Тестовые задания выполняются в он-лайн режиме, с последующей оценкой результата тестирования. Web-квест или исследовательские проекты выполняются непосредственно на занятии, либо на внеаудиторных занятиях и проходят публичную защиту и оцениваются в оф-лайн режиме как преподавателем, так и другими обучающимися.

Предлагается несколько этапов прохождения КУДИ. Обучающиеся выполняют задания каждого этапа. При успешном выполнении заданий поднимаются на следующий этап.

Первый этап - исторический, цель которого знакомство с историей развития математики, в частности изучение научных открытий в теории множеств учёными-математиками в разные исторические эпохи.

На этом этапе преподаватель заранее подбирает интернет-ресурсы и дополнительную учебную литературу по истории математики.

Студентам предлагается подготовить web - квест на выбранную тему:

- 1) Предпосылки к возникновению теории множеств;
- 2) Наивная теория множеств;
- 3) Основные парадоксы теории множеств;
- 4) Аксиоматическая теория множеств;
- 5) Дескриптивная теория множеств;
- 6) Теория множеств в лицах (Георг Кантор, Йоганн Карл Фридрих Гаусс, Йоганн Дирихле, Бернард Больцано, Джон Венн, Леонард Эйлер и пр.).

Предполагается два варианта защиты проекта:

- учебный режим (защита проекта осуществляется на занятии);
- off-line режим (web - квесты выставляются в облаке или социальной сети) как электронное пособие по истории математики.

Оценивание этого этапа проводится всеми участниками игры по стратегии суммативного оценивания.

Следующий этап – теоретический.

Цель теоретического этапа – изучение основных понятий теории множеств. По итогам работы предлагается мини-тест.

Третий этап – практический.

Цель данного этапа:

- изучение геометрического представления множеств;
- применение кругов Эйлера – Венна для решения практических задач с использованием графического редактора.

Студент переходит к выполнению индивидуального задания на компьютере:

I. Изобразить с помощью кругов Эйлера следующие множества:

$$1) (A \cap B) \cup C; 2) (((A \cup B) \cap C) \setminus (A \cap B)) \cup (D \setminus (A \cup C));$$

$$(A \setminus C)$$

$$3) \overline{B \Delta C} \setminus (A \Delta D); 4) \cup (D \setminus A \setminus C); 5) A \cup \overline{B};$$

$$6) \overline{A \cup B}; 7) \dots$$

После успешного выполнения индивидуальных заданий студент переходит на исследовательский этап.

Цель этого этапа – использование теоретического материала по теории множеств, применение практических навыков для решения задач по математике с эффектом формирования исследовательских умений студентов [1, 4]. Результаты представляются в форме самопрезентации решения задачи. На этом этапе используется стратегия формативного оценивания, обеспечивающая обратную связь студентов с преподавателем и самооценку обучающихся. Аналитическими приемами формативного оценивания, применяемых в КУДИ являются вопросы, предлагаемые для обсуждения в группе и фиксирование ответов на флипчартах.

Выводы. Использование компьютерных учебно-деловых игр в обучении математике в вузе способствует формированию самообразовательной деятельности студентов.

Функциями КУДИ являются:

- обучающая, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие;
- стимулирующая, направленная на воспитание мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности;
- развивающая, направленная на определение самооценки прогресса в обучении и уверенности в достижении поставленных профессиональных задач.

Не смотря на то, что оценивание в КУДИ может не иметь количественного измерения, а критерии оценки игры определяются через составление конкретных заданий и точными, доступными результатами их выполнения, этот образовательный ресурс повышает качество обучения математике студентов в электронной образовательной среде вуза.

Литература:

1. Артюхина, М.С. Методология, теория и практика интерактивного обучения математике бакалавров гуманитарного направления в информационно-образовательной среде вуза [Текст]. / М.С. Артюхина, Е.И. Санина // Монография – М: АСОУ, 2016. – 188 с.
2. Карауылбаев, С.К. Педагогические основы использования компьютерных учебно-деловых игр в обучении в вузе [Текст]. Карауылбаев Сапаргали Калымбетулы // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, по специальности 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. Москва, 2015 г. – 25 с.
3. Карауылбаев, С.К. Компьютерные учебно-деловые игры как метод подготовки будущих специалистов [Текст] / С.К. Карауылбаев // Вестник Российского университета дружбы народов. — Серия: Психология и педагогика. — 2012. — № 4. — С. 159-163.
4. Карауылбаев С.К. Организация компьютерного учебно-игрового обучения в подготовке бакалавров // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=12453> (дата обращения: 23.11.2019).
5. Санина Е.И. Теория и практика создания и применения компьютерных учебно-деловых игр в обучении бакалавров [Текст] / С.К. Карауылбаев, Е.И. Санина: монография. — Тула: Тульский полиграфист, 2014. — 151 с.
6. Санина, Е.И. Контекстные задачи по математике как средство развития функциональной грамотности обучающихся. [Текст] / Е.И. Санина, И.В. Насикан // Ученые записки Орловского государственного университета. - № 1 (81) 2019. – С. 190-194.
7. Санина, Е.И. Интерактивные технологии как целевой ресурс развития самоактуализации личности обучающегося [Текст]. / М.С. Артюхина, Е.А. Башмакова, Е.И. Санина. Конференциум АСОУ: сборник трудов и материалов научно-практических конференций, 2017, № 1. С 132-139.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Саутиева Фатима Белановна
Ингушский государственный университет (г. Магас)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности устного народного творчества в эстетическом воспитании школьников, где устное народное творчество имеет многовековые традиции и сохраняет педагогический потенциал в совершенствовании и повышении эффективности эстетического воспитания школьников.

Ключевые слова: фольклор, эстетическое воспитание, устное народное творчество, школьники, ингушский фольклор.

Annotation. This article examines the peculiarities of oral folk art in the aesthetic education of schoolchildren, where oral folk art has centuries-old traditions and preserves the pedagogical potential in improving and improving efficiency aesthetic education of schoolchildren.

Keywords: folklore, aesthetic education, oral folk art, schoolchildren, Ingush folklore.

Введение. Общественно-политические, социально-культурные процессы, происходящие в современном обществе, требуют переосмысления культурно-исторических, духовно-нравственных ценностей, основанных на фундаментальном исследовании, освоении мировой и отечественной культуры прошлого, постоянном изучении культуры настоящего. О важным является социальный заказ общества на приобщение подрастающего поколения к ценностям культуры, воплощающим народную концепцию мировосприятия, выработанные веками эстетические идеалы народа. порождает необходимость в существенном обновлении и совершенствовании системы эстетического воспитания и нравственно-эстетической ориентации учащихся школ, приведения их в соответствие с традициями и культурой народа.

Изложение основного материала статьи. Народное творчество сегодня прочно вошло в школьное образование, мы теперь твердо можем утверждать, что фольклорные корни имеют свое продолжение в культурных, воспитательно-образовательных традициях в современной педагогике. В настоящее время актуальна необходимость осуществить некоторые изменения педагогического образования в различных социальных, культурных сферах, определить его зависимость от уровня развития национального самосознания и условий региона.

Тем самым актуальность данной проблемы определяется, прежде всего тем, что никто не сомневается в острой необходимости, особенно для регионов, повышения эффективности эстетического воспитания школьников средствами фольклора и недостаточной разработанностью конкретных практических механизмов реализации данной проблемы в образовательной практике.

Между тем, в настоящее время автономии, национальные округа и различные регионы Российской Федерации получили правовые возможности создавать на основе федеральной программы свои варианты учебных программ, максимально дополненные региональным компонентом и учитывающие этническое самосознание, народную культуру и искусство. Прогресс в искусстве невозможен без творческой преемственности и критического анализа, без освоения художественного опыта, исторически сложившихся эстетических критериев, творческих традиций прошлого. Именно поэтому важное значение приобретает обращение к истокам национальной культуры, которое становится особо значимым в тех регионах Российской Федерации, в частности Республики Ингушетия, где устное народное творчество имеет многовековые традиции и сохраняет педагогический потенциал в совершенствовании и повышении эффективности эстетического воспитания школьников.

Рассмотрим как решается проблема организации эстетического воспитания школьников на основе фольклора в Республике Ингушетия.

Как уже отмечено в исследованиях последних лет [1-4] - фольклор Республики Ингушетии отражает душу народа, его поэтику, отношение к жизни и другие стороны быта нации. При знакомстве с народным творчеством можно лучше понять специфику жизни народа, его исторический путь. Фольклор показывает особенности взаимоотношений далеких предков со страной и с соседними народами [5].

Устное народное творчество Ингушетии, для которого характерно личностно-территориальное авторство, отличается большим жанровым многообразием, глубоким эстетическим содержанием, высоким мастерством, доступностью и связью с жизнью, в котором отражено мирозерцание простого народа. В фольклоре народов Ингушетии отражаются не только специфика исторического развития народа, состояние его культурного уровня, особенности традиционной экономики и социальных отношений, взаимосвязь и контакты с ближними и дальними соседями, но и выработанные веками концепции художественных традиций, обычаев, обрядов, категории этики и морали, ценностные ориентации.

Устно-поэтическое наследие ингушей состоит из многих жанров, представленных в табл. 1 [5]:

Основные жанры Ингушского фольклора

№	Жанры
1.	обрядовый фольклор,
2.	пословицы,
3.	поговорки,
4.	лирические и героико-эпические песни
5.	легенды
6.	мифы
7.	предания
8.	сказания,
9.	сказки и др.

Жанровые разновидности героического эпоса отражаются в нартских сказаниях, волшебных сказках и преданиях [5].

У ингушских младших школьников знакомство с этими жанрами происходит во внеклассной воспитательной работе, специально организованных классных часах, посвящённых национальным праздникам, а так же на следующих уроках:

- уроках ингушского языка,
- уроках чтения,
- уроках музыки,
- изобразительного искусства.

Практически на каждом школьном предмете осуществляется «вкрапление» национального компонента, использование того или иного элемента или жанра ингушского фольклора [6; 7; 8].

Совершенствование и повышение эффективности педагогического образования возможно путем активного изучения и пропаганды фольклора, повышения его роли в процессе обучения изобразительного искусства и соответствующей подготовки педагогических кадров в учебных заведениях. В связи с этим необходимо разработать и внедрить в практику школьного эстетического воспитания комплекс программ нового типа, определить эффективные условия, формы и методы, которые должны гармонично сочетать федеральный компонент с региональным, ассимилирующим вековые национальные традиции народного искусства, в частности фольклора.

Совершенствование эстетического воспитания учащихся с использованием творческого наследия народа, в частности фольклора, находится в непосредственной связи с возвышением духовного и культурного потенциала общества, воплощающего концепцию мировосприятия выработанную веками эстетические идеалы народа. Яркий художественный, фольклорный язык произведений устного народного творчества высоко эстетично и нравственно выдержано в плане выражения общечеловеческих ценностей воспитывает в подрастающем поколении уважение к традициям, способствует повышению эффективности эстетического воспитания школьников, активному изучению и познанию культуры народа. тому же все произведения на примере изучения фольклорного творчества по своей наглядной, образной специфике часто бывают доступнее восприятию ребенка, лаконичное и понятное по своим изобразительным средствам и национально- интернационального колорита воспитывает художественный и эстетический вкус, развивает чувство прекрасного. В этой связи в последние годы научный интерес к проблеме повышения эффективности эстетического воспитания учащихся средствами фольклора существенно возрос.

Изучение и анализ этих источников позволило определить те общие и частные признаки, показатели и параметры, которыми обладает потенциал народного творчества в существенном обновлении и совершенствовании эстетического воспитания школьников. Основные положения методических концепций современных ученых соответствующего профиля в большой степени ориентированы на «общее» эстетическое воспитание школьников в масштабе страны. При этом региональные, исторически традиционные национальные эстетические и художественные особенности ингушского фольклора, а главное – их влияние на соответствующую подготовку учащихся изучены недостаточно. Пока не систематизирован и не внедрен в школьное образование творческий опыт целых регионов по освоению и плодотворному использованию национальных художественных традиций фольклора в эстетическом воспитании школьников.

В связи с этим необходимо разработать и внедрить в практику школьного образования комплекс программ нового типа, которые должны гармонично сочетать федеральный компонент с региональным, ассимилирующим вековые национальные традиции устного народного творчества, в частности, фольклора. Однако четкая целостная эффективная система эстетического воспитания школьников с учетом глубины усвоения общекультурного народного творчества данного региона с позиции ценностного культурологического подхода до сих пор не выработана. Практика наиболее опытных и одаренных учителей до сих пор не обобщена и не систематизирована, нет дифференцированных на локальной основе методической системы и соответствующих средств обучения, учитывающих региональные, национальные, художественные особенности ингушского фольклора, позволяющих оптимально использовать общепедагогические требования в сочетании с национально-художественными традициями в школьном

преподавании изобразительного искусства. Эти вопросы до сих пор не получили должного научно-теоретического освещения в педагогической науке [9].

Каждый конкретный учитель решает их, исходя из собственных воззрений и накопленного опыта. Но, как показывает анализ образовательной практики, учителя не всегда могут эффективно использовать элементы фольклора и, в частности, устного народного творчества, в эстетическом воспитании школьников.

Среди недостатков обозначенной работы учёные [4] выделяют следующее:

- недостаточно учитывается стабильность его многовекового культурного развития, преемственность поздних и ранних художественных эстетических традиций фольклора;
- недостаточная подготовленность учителей в вопросах фольклора, недостаточная база знаний в этой области;
- отсутствие разработанных для каждого региона с учётом его специфики учебно-методических комплексов для учащихся различных возрастных групп, включающих хрестоматийный материал с произведениями устного народного творчества;
- отсутствие прочного контакта и взаимодействия со знатоками фольклора региона, которые могли бы оказать реальную помощь в знакомстве со спецификой.

Выводы. В свете сказанного надо признать, что эстетическое воспитание учащихся средствами фольклора в школе находится еще на начальном этапе становления и испытывает определенные трудности. Как отмечают учёные, занимающиеся данной проблемой в регионах, отрицательным образом сказывается длительное забвение темы, отсутствие необходимых публикаций, недостаточный уровень дидактического и методического опыта учителей, призванных использовать возможности эстетического воздействия на школьника с помощью произведений фольклора.

В практике учебных учреждений наблюдается отсутствие целенаправленной работы по воспитанию эстетической культуры путем использования средств народного творчества.

В связи с этим необходимо внедрять в практику школьного эстетического воспитания комплекс программ нового типа, определить эффективные условия, формы и методы, которые должны гармонично сочетать федеральный компонент с региональным, ассимилирующим вековые национальные традиции народного искусства, в частности фольклора.

Литература:

1. Гасанова, Ж.Т. Эстетическое воспитание школьников средствами фольклора: автореферат дис. – Махачкала, 2013. – 23 с.
2. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических институтов. – М., 1985.
3. Раджабов И.М., Магомедгаджиева Э.М. Актуализация использования традиций народного костюма в художественном образовании и эстетическом воспитании школьников республики Дагестан // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 88-89.
4. Раджабов И.М., Магомедгаджиева Э.М. Педагогический потенциал творческого наследия предков в формировании художественной культуры школьников // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 282-284.
5. Саутиева Ф.Б. Использование комплексного подхода в процессе организации эстетического воспитания школьников средствами ингушского фольклора // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 2 (41). С. 86-95.
6. Саутиева Ф.Б. Теоретические подходы формирования личности школьника в процессе эстетического воспитания // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 74-76.
7. Саутиева Ф.Б. Устное поэтическое наследие и жанровые разновидности ингушского фольклора в эстетическом воспитании школьников // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 252-254.
8. Саутиева Ф.Б. Характеристика условий использования фольклора в эстетическом воспитании школьников // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 274-275.
9. Хаджимуратова А. Д. Условия, формы и методы эстетического воспитания школьников средствами национально-художественной культуры Чеченской Республики // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа: Лето, 2015. — С. 40-42. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7365/> (дата обращения: 07.11.2019).

УДК: 301

доктор философских наук, профессор Свадьбина Татьяна Владимировна

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

кандидат социологических наук, доцент Вагин Дмитрий Юрьевич

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

магистрант Филатова Елена Владимировна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина" (г. Нижний Новгород)

ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ И СЕМЬИ В НИЖНЕМ НОВГОРОДЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу и осмыслению проблем связанных с освоением учащимися базовых национальных ценностей в современном российском обществе в условиях господства потребительского образа жизни и нарастания «цифровизации» сознания и мировосприятия учащихся. Представлена практика взаимодействия школы и семьи по формированию ценностных ориентиров у подрастающего поколения.

Ключевые слова: базовые национальные ценности, учащаяся молодежь, школа, семья, социальное партнерство.

Annotation. The article is devoted to the analysis and comprehension of the problems associated with the development of basic national values by students in modern Russian society in the conditions of domination of consumer lifestyle and increasing "digitalization" of consciousness and world perception of students. The practice of interaction between school and family on the formation of value orientations in the younger generation is presented.

Keywords: basic national values, students, school, family, social partnership.

Введение. Реализация Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина РФ (2016 г.) [1], (как и Стратегии образования в РФ до 2025 г. [2]), нацеленные на освоение учащимися традиционных базовых ценностей сталкиваются с рядом трудностей и противоречий. Учителя открыто говорят о трех угрозах.

Это господство потребительской психологии и ориентация исключительно на материальное благополучие и карьерный успех, приверженность принципам индивидуализма и демонстративная отстраненность от решения социальных вопросов и проблем общества. Словом, с 2000-х г, как пишет В.В. Николина, мы имеем дело с новым поколением детей – «поколением Z», ориентированным на клиповое мышление и клиповую культуру [10]. По мнению С.Г. Кара Мурзы, с конца 90-х гг. наблюдается демонтаж народа, нации. Господство потребительского образа жизни представляет собой настоящую культурную травму, разрушение историко-культурного хронотопа, ибо населением была утрачена целостная система ценностных координат [7].

1. Это коммерциализация образования. Знание становится товаром, предметом купли-продажи. Родители, да и сами учащиеся, выступают в роли «заказчика», «клиента». Как справедливо замечает А.А. Хамидов [15], знание, наука, превращаются в инструментальную ценность: важна не истинность, а эффективность в достижении намеченного результата. «Прикладной характер» знания – отсюда этот небывалый крен в сторону естественно-технических, математических дисциплин и робото конструирования в ущерб гуманитарным и фундаментальным наукам (и школьным предметам). Конкуренция в образовании – это все тот же капитализм, борьба за частный интерес (не путать с «соревнованиями» ориентированным на всеобщий интерес и в ходе которого выигрывают все, а не «некоторые»). Конкуренция в образовании – гоббсовская война «война всех против всех», это реальная арена действия социал-дарвинизма, под каким бы красивым соусом он не преподносился («личный успех», «личный рейтинг»). Преподаватель/Учитель/Педагог – уже не нужен, ему отводится роль тьютора, т.е. помогающего ученику создавать удобную систему координат знаний и способностей для достижения комфортного, «ненапряженного» индивидуального личностного роста, самостояния. Никаких воспитательных задач здесь не предусмотрено.

2. Трансформация самого обучающегося субъекта через сплошную компьютеризацию и цифровизацию сознания. Ученик перестает самостоятельно мыслить, думать. Значит – у него атрофируется мозг и он постепенно превращается в слабоумное существо. «Спасет встроенный чип!? И тогда от вида «homo sapiens» останется только физическая оболочка, а по сути это будут клоны, мутанты и киборги без эмоций, чувств, нравственной рефлексии и социально ориентированных потребностей.

В создавшихся условиях формирование и воспитание базовых ценностей возможно только при системной и грамотно выстроенной работе школы и семьи, предполагающей не только инновационные психолого-педагогические формы взаимодействия, но и умелые, умное использование педагогического наследия корифеев отечественного образования и воспитания. Это непростая и ответственная задача активно решается в рамках сотрудничества педагогов и родителей в Нижнем Новгороде на протяжении последних двух десятилетий. Что показал этот опыт и чем он примечателен?

Изложение основного материала статьи. Анализ работы школы с семьей позволил вычлениить четыре принципиальных момента:

Первый. Относительно перечня базовых национальных ценностей. Не подлежит сомнению, что они органично входят в жизнь человека и сопровождают его с рождения до глубокой старости.

Обеспечивают гражданину чувство национальной идентичности, причастности его, его семьи, рода, к истории и судьбе своей страны.

Но формирование их, усвоение учащимися глубокое прочувствование предполагает своеобразную «ступенчатость», постепенность и степень зрелости человека. Если «патриотизм» солидарность и гражданственность расположены на первых местах (из десяти), то это не значит, что они в полном объеме и

автоматически привьются учащемуся как первостепенные, без которых жить нельзя, отнюдь. Не случайно по результатам социологических опросов, проведенных Д.Ю. Вагиным среди учеников, родителей и самих педагогов, реально на первых местах оказались: семья, любовь, здоровье, благополучие и т.д. А патриотизм – на восьмом – двенадцатом местах, из предложенного в анкете перечня жизненно важных ценностей [3]. Ведь важно еще и историко-временной контекст, событийность и эмоциональный настрой. Это чувство очень глубокое, не на поверхности, не для парадной отчетности «наверх».

Итак, в отношении каждой базовой ценности, традиции. Без «рапортов» и «бодрой статистики».

Второй. Базовые национальные ценности органично встроены общую систему Человекастановления (по Л.А. Зеленову), включающий в себя три компонента – знания, умения, ценности, достигаемые, соответственно, через образование, обучение, воспитание [6]. Почему в социальном партнерстве школы и семьи приоритет отдается все-таки семье, родителям? Потому, что родителями задается своеобразная человеческая матрица, ценностная измерительная шкала, ребенок с ней пойдет по жизни. Семья дает педагогам не только модель генезиса личности ребенка, но и предоставляет им «культурный слепок «себя». Учитель (классный руководитель, школьный психолог) осуществляет эту «родительскую диагностику»: наряду с традиционным «паспортом класса» учителями создается формат о духовно-нравственном, социально-психологическом потенциале родителей, уровне их компетентности в вопросах педагогики, конфликтологии, коммуникации; что они считают целью и смыслом жизни? Какими хотят видеть своих детей?

Педагог старается не допустить «сидения ребенка на двух стульях», не закладывать в его сознание «двойные стандарты», двуличие, хитрость (в школе он один, а дома – другой). Социологические исследования, проведенные Д.Ю. Вагиным в школах, выявил наличие серьезных противоречий в межпоколенной трансляции базовых ценностей. Родители знают эти ценности и добродетели, но в повседневной жизни им не следуют и даже не считают «беспольными» в современной жизни, признаком «чужачества» и т.д.). Дети это хорошо чувствуют и встают перед непростым выбором [4].

Своеобразной «лакмусовой бумажкой» ценностно-бытийной сути семьи является для педагога т.н. семейный кодекс – правила, нормы жизни, в соответствии с которыми члены семьи совершают те или иные поступки.

А.А. Гусейнов, высоко оценивая нравственную философию М.М. Бахтина, еще раз подчеркивает, что в поступке раскрывается человеческая сущность. Поступая, человек создает, творит самого себя. Поступок ответственен, и человек отвечает за него перед своей совестью; более того, поступок – это еще и косвенная «оценка» семье, родителям, которые вырастили и воспитали этого человека [5].

Поступок, в свою очередь, продиктован ценностями (степенью их зрелости, осмысления), которым привержен человек. И педагог, и родители, таким образом, могут видеть процесс освоения базовых ценностей учащимся через его поступки и приучать подростка к самостоятельной нравственной рефлексии.

Третий. Педагогическое сопровождение, просвещение, родителей возможно только через уважительный доверительный диалог. В таком формате взаимодействия присутствуют и знания и умения, и воспитание через различные «форматы активности» (лекции, деловые игры, консультации, круглые столы, тренинги, пресс конференция, мастер-классы, совместный досуг, общественно-полезная деятельность) и по наиболее востребованным блокам («клуб молодой семьи») «55+», «Медиашкола», «Родительский факультет» («университет», «академия» и т.д.), где имеется обратная педагогическая связь, когда педагоги, школьные психологи используют в своей работе, удачные практики народной (семейной) педагогики.

В свою очередь, педагоги раскрывают перед родительской аудиторией и коллегами-учителями (в ходе педагогических чтений, семинаров, конференций) непреходящую ценность воспитательных идей и практик выдающихся отечественных педагогов – А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили (воспитание в коллективе, пример родителей в становлении личности ребенка, воспитание трудом на общее благо, роль самоуправления, значение дисциплины и системы убеждений в профессиональном самоопределении; ; смысл гуманной педагогики и т.д.). Именно сохранение и возрождение межпоколенных педагогических традиций позволит осуществить освоение базовых национальных ценностей подрастающим поколениям, а где-то – и родителями учащихся (особенно молодыми).

Четвертый. Социальное партнерство школы и семьи создает кластерную систему – единства воспитательного процесса и воспитательно-образовательного пространства (сферы). К ней относятся и Советы отцов в школах, районах городе, этно-культурные, историко-патриотические площадки, клубы, поисковиков детские медицинские учреждения, дома ветеранов войны и труда, творческие, художественные, театральные площадки, спортивные организации, стадионы, центры народных промыслов, и т.д. через которые осуществляется практическая деятельность по поддержанию и укреплению в сознании детей и взрослых огромной роли базовых национальных ценностей в духовно-нравственной консолидации народов. России в противовес попыткам «взорвать» наше общество изнутри.

Выводы. Освоение базовых национальных ценностей учащимся молодежью происходит в условиях «культурной травмы» социума, коммерциализации образования и био-психологической трансформации сознания школьников.

Процесс формирования потребности молодежи в базовых традиционных ценностях предполагает работу в несколько этапов, ступеней (возрастных, социально-личностных и др.) и, возможно, сопряженных с историко-временным, событийным контекстом.

Семья продуцирует не только модель генезиса личности ребенка, но и собственный социокультурный и психолого-педагогический потенциал, что является условием для результативного социального и педагогического партнерства школы и семьи (трансляции духовно-нравственных ценностей).

Литература:

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Электронный ресурс: URL <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/orkse/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html/> (Дата доступа – 17.11.2019).
2. Стратегия образования в РФ до 2025 г. // Электронный ресурс: URL <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf/> (Дата доступа – 17.11.2019).
3. Вагин Д.Ю., Немова О.А., Ретивина В.В. Ценностный выбор нижегородского студенчества // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 100-104.

4. Вагин Д.Ю., Тихонова Е.М. Роль образования в формировании идентичности и преемственности молодежью ценностей Российского общества Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований. 2018. Т. 1. С. 51-56.
5. Гусейнов А.А. Философия поступка как первая философия (опыт интерпретации нравственной философии М.М. Бахтина // Вопросы философии. 2017. №6, 7.
6. Зеленев Л.А. Концепции Нижегородского философского клуба. Монография. – Дзержинск: ОАУ, НФК, Изд-во «Конкорд», 2018
7. Кара-Мурза С.Г. Кризисное обществоведение. Часть первая. Курс лекций. — М.: Научный эксперт, 2011. — 464 с.
8. Кутырев В.А., Уваров А.Н. Печальная судьба философии, даже (особенно) в образовании // Вестник Мининского университета, 2016, №3.
9. Немова О.А., Свадьбина Т.В., Пакина Т.А. Цена и ценность любви: опыт социоантропного анализа // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 37.
10. Николина В.В. Воспитание в эпоху глобальных перемен. Приоритет качества и ценностных смыслов воспитания // От инновационного поиска к качеству воспитания. Научно-методич. сб. (под ред. Белик Н.Н. – Н. Новгород: печ. м. Радонеж, 2018.
11. Ретивина В.В. Трудовые ценности и установки современной студенческой молодежи // Высшее образование в России. 2019. Том 28, № 1. С. 57-63.
12. Свадьбина Т.В., Вагин Д.Ю., Ретивина В.В. Мега-проект «Мы вместе» как пример конструирования детской социальной реальности // Школа будущего. 2018. № 5. С. 94-98.
13. Свадьбина Т.В., Козырьков В.П., Немова О.А., Медведева Т.Ю., Танеева Г.М. Частная жизнь семьи: в поиске гармонии и смысла монография / Нижний Новгород, 2017.
14. Свадьбина Т.В., Немова О.А., Пакина Т.А. Путь за рубежом: воплощенная мечта или трэффик? Учебно-методическое пособие для учащейся молодежи и потенциальных мигранток. – Н.Новгород: НГПУ. 2007, 79 с.
15. Хамидов А.А. Общество знания как проблема социальной философии // Вопросы философии. 2017. №8.
16. Ermakov S.A., Svadbina T.V., Markova S.M., Nemova O.A., Tsyplakova S.A., Vagin D.Yu. Anthropological Approach to the Differentiation of Human Life Path Models // Modern Journal of Language Teaching Methods. Vol. 8. Issue 12. December 2018. P. 387-392.

Педагогика

УДК 378

**кандидат филологических наук, доцент кафедры
чеченской филологии Сельмурзаева Хеда Рамзановна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный)**

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье изучена самостоятельная работа студентов, как предмет педагогического исследования. Сделан вывод о том, что в самостоятельной работе студентов необходимо руководство педагога. Преподавателю необходимо обучать студентов разнообразным методам и приемам самостоятельной работы, составлять задания с постепенным нарастанием степени самостоятельности, инструктировать учащихся, приучать их к самоконтролю. Самостоятельная работа в процессе обучения необходима как для овладения учащимися знаниями, умениями и навыками, так и для развития познавательных способностей, развитию которых способствует деятельность, которой занимаются студенты на занятиях.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студент, процесс обучения.

Annotation. The article studies the independent work of students as a subject of pedagogical research. It is concluded that in the independent work of students, the guidance of a teacher is necessary. The teacher needs to teach students various methods and techniques of independent work, to draw up assignments with a gradual increase in the degree of independence, instruct students, accustom them to self-control. Independent work in the learning process is necessary both for students to acquire knowledge, skills and abilities, as well as for the development of cognitive abilities, the development of which is facilitated by the activities of students in the classroom.

Keywords: independent work, student, learning process.

Введение. Современный студент должен быть способным к организации собственной деятельности, готовым самостоятельно действовать, должен быть научен самостоятельной организации приобретения знаний, вооружен умениями самостоятельно ставить цель, выбирать средства ее достижения, планировать свою работу и достигать результата. Самостоятельная работа студентов в процессе обучения необходима как для овладения учащимися знаниями, умениями и навыками, так и для развития их познавательных способностей. Способствует развитию познавательных способностей деятельность, которой занимаются дети и на уроках окружающего мира. В процессе познания природы, социального мира развивается их мышление, любознательность, самостоятельность, инициативность.

Изложение основного материала статьи. Актуальность работы заключается и в том, что в настоящее время такое личностное качество, как самостоятельность, формируемое средствами самостоятельной работы, представлено в Федеральном Законе «Об образовании в РФ», в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) и в целом ряде научных исследований таких исследователей, как: Голант Е.Я., Есипов Б.Л., Жесткова Н. А., Зимняя И. А., Калинина Н. В., Кашин М.Л., Лернер И.Я., Лында А.С., Менчинская Н.А., Микельсон Р.М., Морозова Н.А., Мудрик А.В., Огородников И.Т., Пидкасистый П.И., Скаткин М.Н., Ушинский К.Д. и др.

Традиционно под учебной деятельностью студентов подразумевается его работа в аудитории. Но учебная деятельность включает, помимо аудиторной работы, выполнение домашних заданий, самостоятельную работу по учебной дисциплине, внеучебную работу. При этом самостоятельная работа

студентов в процессе учебной деятельности является наименее изученной и представляет наибольший интерес с точки зрения анализа. Личные качества студента, такие как самоорганизованность, целенаправленность, самостоятельность, самоконтроль проявляются именно в самостоятельной работе. И эта работа студента может являться основой перестройки собственных позиций студента в учебном процессе.

Самостоятельная работа студента, являясь одной из важных и широко обсуждаемых задач процесса обучения, в современной методике преподавания, по мнению А.А. Миролубова, обязательно соотносится с организующей ролью педагога. И в дидактике под самостоятельной работой понимают различные виды индивидуальной и коллективной деятельности учащихся на классных и внеклассных занятиях [2].

Многими исследователями самостоятельной работы учащихся положено в основу рассмотрения общепедагогическое определение внеклассной и внешкольной работы, которая представляет собой разнообразные виды учебной деятельности (воспитательного и образовательного характера, создаваемые и проводимые школой во внеурочное время). Приводится несколько форм самостоятельной работы, объединяемых общим понятием «внеучебная работа» – это внеурочная, внеклассная, внешкольная работа. Выделяются три основных отличия внеурочной работы ученика: добровольность участия, большая самостоятельность школьника, выполнение вне уроков.

Так, П.И. Пидкасистый подчеркивает, что самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Он предлагает рассматривать эту работу скорее как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, как средство логической и психологической организации познавательной деятельности школьника [6].

Р.М. Микельсон дает следующее определение самостоятельной работы: «Под самостоятельной работой мы понимаем выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя» [1].

Целесообразно определить понятие самостоятельной работы школьников в учебном процессе, связывая и рассматривая его с такими личностными качествами, как «активность» и «самостоятельность».

Обратимся к Педагогическому энциклопедическому словарю.

Самостоятельность определяется как качество личности, выражающееся в умении ставить перед собой определённые цели, добиваться их достижения собственными силами.

Активность личности – это деятельное отношение человека к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества; проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении.

Различные направления в исследовании активности и самостоятельности учащихся в обучении встречаются еще в древности. Древнегреческие ученые Аристотель, Сократ, Платон в своих трудах давали всестороннее обоснование значимости добровольного, активного и самостоятельного овладения ребенком знаниями. Эти философы в своих рассуждениях опирались на то, что развитие думающего человека и его мышления может успешно происходить только в процессе самостоятельной деятельности.

В работах Томаса Мора, Франсуа Рабле, Мишеля Монтеня эти мысли получили дальнейшее развитие. Эти ученые требовали обучать ребенка самостоятельности, воспитывать в нем вдумчивого, критически мыслящего человека. Хотя их годы жизни приходят на время средневековья, когда в практической работе школы процветали догматизм, схоластика и зубрежка.

Еще одно (второе) направление исследования самостоятельной работы учащихся встречается в трудах Я.А. Коменского. Он разрабатывает организационно-практические вопросы вовлечения учащихся школы в самостоятельную деятельность. Им изучаются виды самостоятельных работ, совершенствуется методика использования самостоятельной деятельности школьников в различных звеньях учебного процесса. Однако предметом теоретического обоснования основных положений проблемы выступает деятельность учителя, преподавание и без достаточно глубокого исследования и анализа природы деятельности самого школьника.

Третьим направлением можно считать направление исследования, где самостоятельная деятельность школьника выступает в качестве предмета исследования. Основоположителем этого направления можно считать К.Д. Ушинского. Эти исследования развивались в стезе психолого-педагогического направления. Предназначение их – выявление сущности самостоятельной деятельности учащегося как дидактической категории, выявление предмета и цели этой деятельности. Однако другие ученые, например, Буряк В.К. критически отмечают, что при всех имеющихся достижениях в этом направлении исследования недостаточно полно раскрыта структура и процесс самой самостоятельной деятельности.

Педагог, профессор Е.Я. Голант выделяет проявление самостоятельности учащихся в трех направлениях:

- 1) Организационно-техническая самостоятельность;
- 2) Самостоятельность в процессе познавательной деятельности;
- 3) Самостоятельность в практической деятельности школьников.

Е.Я. Голант выделяет проявление самостоятельности учащихся не только в тех или иных действиях в ходе учебной работы, но и подчеркивает ее важность в классной беседе (самостоятельные выводы, самостоятельные мысли, самостоятельность суждений) [1].

К.К. Платонов определяет самостоятельность как «способность систематизировать, планировать и регулировать свою деятельность без непосредственного постоянного руководства и практической помощи со стороны руководителя» [4].

Калинина Н.В. определяет самостоятельность как ответственное, инициативное поведение, независимое от посторонних влияний, совершаемое без посторонней помощи, собственными силами. Учебная самостоятельность включает в себя: способность к обнаружению учебной задачи; умение сделать выбор; способность обобщать; развитие речевых умений; самоконтроль и рефлексии; способность планировать. [3].

В иностранных источниках используются разные термины для обозначения самостоятельной работы. В Германии используют выражение косвенное (опосредованное) обучение (*mittelbarer Unterricht*), т.е. работа, проводимая под косвенным руководством учителя; используется понятие свободная умственная школьная работа (*freie geistige Schularbeit*), для которой характерен самостоятельный выбор учеником способов и целей учебной деятельности.

В педагогической литературе Австрии, Швейцарии применяется термин тихая работа (*Stillarbeit*), который подчеркивает тишину и уединенность самостоятельной учебной деятельности. Во французской и английской педагогике используют термин индивидуальная работа (*le travail individuel, the individual work*). Французские авторы, представители педагогики активности и так называемого нового воспитания,

пользуются термином свободная деятельность (l'activite libre), исходящим из интересов и инициативы самих учеников.

В США введен термин независимое обучение (independent study), обозначающий такое обучение, при котором ученикам раздают программы, но оставляют относительную свободу выбора материалов и способов усвоения.

В российской педагогике понятие «самостоятельная работа» определяется по-разному.

Некоторые считают, что это форма и метод организации обучения. Другие авторы представляют эту работу в виде специальных заданий, предназначенных для самостоятельного выполнения. А для остальных это деятельность учащихся в процессе обучения, которая проходит без непосредственного участия учителя.

Учащиеся в ходе самостоятельной работы выполняют различные действия: тренировочные упражнения, осмысливание прослушанного и прочитанного материала, приобретение новых знаний из разных источников, применение знаний в умственной и практической творческой деятельности, повторение изученного, учет своих знаний.

М.Н. Скаткин считает это определение не полным, что в нем указываются только внешние признаки самостоятельной работы.

Т.И. Шамова считает самостоятельную работу - формой организации учебной деятельности. [8]

По определению Зимней И.А. самостоятельная работа – деятельность, которая является внутренне мотивированной, имеет структуру, набор действий, направленной на результат и достижение целей. Для ее выполнения требуется самодисциплина, ответственность, высокий уровень самосознания. В ходе этой деятельности происходит процесс самосовершенствования и самопознания, и этот процесс вызывает у учащихся удовлетворение [4].

Так, в Словаре ключевых понятий и определений самостоятельная работа определяется как вид учебной деятельности, при котором предполагается определенный уровень самостоятельности учащегося во всех ее структурных компонентах - от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер [7].

По мнению многих исследователей это высшая форма учебной деятельности, форма самообразования.

В Педагогическом словаре Новикова А.М.: «Самостоятельная образовательная работа (традиционно обозначается как самостоятельная учебная работа) – высшая форма образовательной деятельности обучающегося (так же, как и самообразование)» [5].

Таким образом, самостоятельная работа рассматривается как специфическая форма (вид) учебной деятельности учащихся, имеющая свои особенности.

Самостоятельная учебная работа должна осознаться учеником как свободная по выбору, принятая с интересом деятельность. Как деятельность она состоит из ряда действий: осознания цели своей деятельности, принятия учебной задачи, придания ей личностного смысла, подчинения выполнению этой задачи других интересов, самоорганизации в распределении учебных действий во времени, самоконтроля в их выполнении.

Качество преподавания и самостоятельной познавательной активности учащихся влияет на эффективность обучения. Но самостоятельная работа учащихся является ведущей формой обучения. Невозможно передать знания, если учащиеся не будут прилагать усилия принять и усвоить эти знания. Для прочного усвоения знаний необходимо прослушивать, осознать информацию, разбирать и осмысливать тексты, проводить анализ.

Еще одной особенностью самостоятельной работы ученика является то, что в процессе умственного труда он самосовершенствуется, формируется как личность высокой культуры. Именно благодаря такой самостоятельной работе вырабатывается культура умственного труда. Человек осваивает технику чтения, изучает книги, ведет записи, у него появляется потребность в самостоятельной деятельности.

Такой умственный труд способствует развитию умения анализировать факты и явления, учит самостоятельному мышлению. И все это ведет к развитию собственного мнения, своих взглядов, своей позиции.

Понимая важность всей самостоятельной работы в процессе обучения, можно утверждать, что она является высшей работой учебной деятельности школьника и является частью целостного педагогического процесса.

К определению понятия самостоятельной работы имеется множество подходов, но содержание ее все исследователи объясняют в смысле целенаправленной, активной, относительно свободной деятельности обучающегося.

Если рассматривать самостоятельную работу с точки зрения деятельности ее характера, то она является деятельностью, организуемой самим учеником в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное для него время, контролируемой им самим в процессе и по результату и управляемой со стороны учителя.

Необходимо вводить в процесс обучения организацию самостоятельной работы не только учителем, но и самим учащимся. Необходимо принимать во внимание специфику учебного предмета.

Организация самостоятельной работы и руководство ею является сложной работой для учителя. Тем более не готовы к такой работе школьники, особенно младшие школьники.

По материалам многих исследований видно, что учащиеся в своем большинстве не умеют самостоятельно работать, выполнять многие задания, применять знания в практических работах.

Способность ученика к самостоятельной работе определяет новую форму деятельности. Такую форму, при которой происходит не просто организация самостоятельной работы учителем, а самоорганизация самим учащимся. Происходит общеличностное развитие, у школьника совершенствуются самосознание, самодисциплина, формируются многие умения, например, ставить и достигать цель. Однако происходит так только у школьников, которые обладают учебной мотивацией, которые заинтересованы в учебе в целом.

Таким образом, становится понятно, что для эффективности самостоятельной работы необходимо воспитывать интерес у учащихся к учебной деятельности.

Важно, чтобы побуждения, связанные с познавательной активностью, становились осознанными. При этом будут возрастать активность, желание ставить самостоятельно цели учебной работы.

Некоторые исследователи считают, что интерес к учению появляется по мере совершенствования личности школьника в целом.

Значительную роль играет учитель в отношении учащихся к учебной деятельности. Многое зависит от того, как учитель организует работу на уроке. Его действия влияют на снижение или повышение интереса к обучению. Каждый учитель должен уметь отбирать содержание учебного материала, владеть современными методами обучения, строить отношения с учащимися и организовывать взаимодействие детей друг с другом.

В педагогике считается наиболее успешной система индивидуализированного обучения. В традиционной классно - урочной системе необходимо учитывать индивидуальные различия детей.

Известны три направления этой системы: организация индивидуального режима учебной деятельности; сочетание индивидуального режима и содержания с групповой работой учащихся; организация индивидуальной работы по специально разработанным учебным материалам.

Особенности первого направления раскрываются в «Дальтон-плане».

В годовом плане были «подряды», которые составляли учебный материал. «Подряды» состояли из ежедневных заданий. Учитель и ученик договаривались о том, что ученик изучит материал самостоятельно за промежутки времени. При этом ученики могли консультироваться с учителем. Такое обучение воспитывало в учениках самостоятельность, развивало инициативу, побуждало к выполнению заданий разными способами.

Второе направление раскрывается в «Говард-плане» и «Йена-плане».

Учебный материал в этих системах делился на «отделы». Обучение проходило в форме индивидуальной самостоятельной работы в сочетании с взаимопомощью в малой группе (4-5 человек). В классах были дети разных возрастов, дети могли выбрать учебные предметы в зависимости от интересов.

Третье направление является прообразом программированного обучения. Дисциплины изучались по специально подготовленным учебным пособиям в индивидуальном для каждого ученика темпе. Проводилось диагностическое тестирование, устанавливающее степень приближения ученика к поставленным задачам. Это проходило в первой половине дня. Во второй половине дня учащихся приучали к коллективному труду, организуя групповую деятельность.

Формировать способности школьников к самостоятельной работе является задачей всей школы. Необходимо целенаправленно обучать детей содержанию этой работы.

В такое обучение входит определение учениками оптимального распорядка дня, составление планов действий, отработку рациональных приемов работы с учебным материалом, постановка и решение учебно-практических задач.

Правильная и умелая организация учебной деятельности на уроке является основой для самостоятельной работы учащихся. Происходит переход от внешнего контроля учителя к самоконтролю школьника и от внешней оценки к формированию его самооценки.

Выводы. Таким образом, самостоятельной работой студентов считается такая работа, которая выполняется ими без непосредственного участия педагога, но по его заданиям. Выполняется она в специально отведенное для этого время. В ходе самостоятельной работы студенты сознательно достигают поставленной цели в заданиях, употребляя усилия и добиваясь результата своих действий.

В самостоятельной работе студентов необходимо руководство педагога. Преподавателю необходимо обучать студентов разнообразным методам и приемам самостоятельной работы, составлять задания с постепенным нарастанием степени самостоятельности, инструктировать учащихся, приучать их к самоконтролю.

Самостоятельная работа в процессе обучения необходима как для овладения учащимися знаниями, умениями и навыками, так и для развития познавательных способностей, развитию которых способствует деятельность, которой занимаются студенты на занятиях.

Литература:

1. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках: [Электронный ресурс]. URL: http://elibrary.gnpbu.ru/text/esipov_samostoyatel'naya_rabota_1961/go,12;fs,1/
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студентов вузов... - 2-е изд., доп., испр. и перераб. - М.: Логос: Ун-т. кн., 2009. - 383 с.
3. Калинина Н.В. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие: практическое пособие - Москва: АРКТИ, 2008. - 77 с.
4. Морозова Н.А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях проектирования ООП ВПО, реализующих требования ФГОС ВПО – М.: Исследовательский центр проблем качества подгот. специалистов, 2010. - 70 с.
5. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий - М.: М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. - 268 с.
6. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзе-фавичус; под ред. П.И. Пидкасистого. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2014. - 624 с.
7. Сарсекеева Ж.Е. Развитие самостоятельности младших школьников // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. - 2016. - № 1-2. - С. 270-274.
8. Шамова Т.И. Избранное - М.: Центр. изд-во, 2004. - 320 с.

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Профессиональная креативность педагога - способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности педагога. Она является динамическим компонентом профессионально важных качеств педагога, включающего интеллектуальный, индивидуальный, социальный и эмоциональный компоненты, совокупная сформированность которых влияет на эффективность деятельности педагога и успешность ее освоения. Именно профессиональная креативность педагога является той формой реализации творческих способностей, которая оказывает непосредственное влияние на образовательный процесс, и представляет собой необходимый уровень их развития для эффективной реализации современных образовательных технологий.

Ключевые слова: творческий преподаватель, система дополнительного образования, иноязычное образование, креативная составляющая педагогической компетентности.

Annotation. Professional creativity of the teacher is the ability to generate many different original ideas in ad hoc conditions of the teacher's activity. It is a dynamic component of the teacher's professionally important qualities, including intellectual, individual, social and emotional components, the combined formation of which affects the teacher's efficiency and success. It is the professional creativity of the teacher who is the form of realization of creative abilities, which has a direct impact on the educational process, and represents the necessary level of their development for the effective implementation of modern educational technologies.

Keywords: Creative teacher, system of additional education, foreign language education, creative component of pedagogical competence.

Введение. Несмотря на большую разработанность проблемы, креативность – одно из самых неоднозначных и противоречивых понятий в психологии и педагогике. Ученые не достигли согласия даже по поводу того, существует ли вообще креативность или она является научным конструктом. Расхождение в понимании сущности и структуры креативности являются проекцией нерешенности общей проблемы природы творчества, существенной степени неопределенности самого творческого акта. Креативность в подходе Дж. Гилфорда рассматривается через призму дивергентного мышления, сделав их синонимами, превратив в «символ веры», связав буквально со всеми проявлениями творчества [4]. Тесты Гилфорда и Торренса измеряют беглость (количество идей), оригинальность (необычные, редкие ответы), гибкость (категории), разработанность. Беглость отражает опыт и знания индивида, способность к их актуализации, т. е. мнемическую способность. Разработанность отражает жизненный опыт, в первую очередь – рисуночный опыт. «Беглость» и «гибкость» не являются специфическими показателями креативности и входят в интеллектуальный фактор. Оригинальность была введена как основной критерий креативности и рассматривалась как необычная, нестандартная ассоциация, далекая от истинности, банальности. Таким образом, дивергентное мышление работает по механизму ассоциаций. В понимании творческих способностей, одаренности отечественная психология шла путем развития представлений о мышлении как продуктивном процессе через соотнесение условий и требований задачи (С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров, А.Я. Пономарев, Д.Б. Богоявленская и др.). Результатом творческого процесса всегда является новый, оригинальный продукт, и творчество понимается как создание нового. Однако по новизне продукта невозможно сказать о механизме и детерминантах процесса [11].

Изложение основного материала статьи. В 1967 году Э. де Боно опубликовал книгу «Использование латерального мышления», где описал свою концепцию и инструменты нестандартного, «бокового» мышления [12]. Латеральное мышление позволяет индивиду рассмотреть проблему под разными углами зрения, избегая прямого, лобового её решения. Латеральное мышление, по мнению автора, значительно отличается от обычного логического мышления и имеет большую действенность при получении новых идей. Э. де Боно выделил основные принципы латерального мышления: осознание господствующих, или поляризующих, идей; поиск различных подходов к явлениям; высвобождение из-под жёсткого контроля шаблонного мышления; использование случая.

Первый принцип [1] осознания господствующих, или поляризующих, идей заключается в тщательном выделении и даже фиксации идеи, решения, которые кажутся господствующими, наиболее очевидными и действенными в данной ситуации. Когда решение выделено, тогда становится легче его опознать, избегая тем самым её поляризующего влияния. Приняв на первых порах господствующую идею, можно постепенно извращать её до тех пор, пока она в конце концов не будет дискредитирована. Сделать это можно доведением идеи до абсурда или путём сильного преувеличения одной из её черт.

Второй принцип [6] – поиск различных подходов к явлениям состоит в переходе от очевидного подхода к явлениям к менее очевидным путём смещения акцента внимания. Например, можно переключить внимание с одной части проблемы на другую или же с одной стадии процесса развития на другую, либо воспринимать явление как анаграмму и переверачивать его с ног на голову, меняя некоторые соотношения.

Третий принцип [15] высвобождения из-под жёсткого контроля шаблонного мышления кроется в соблюдении нескольких правил при решении какой-либо проблемы: не устанавливать границы, в которые должно уложиться решение; по возможности освободиться от жёсткости слов и классификаций (например, мыслить на основе наглядных образов); отказаться от тщательного контроля своей умственной деятельности, от логического анализа явлений; дать себе право на ошибку на любой стадии работы над решением проблемы, даже на протяжении всей цепочки рассуждений; сознательно допустить ошибку в оценке идеи (развить абсолютно абсурдную, на первый взгляд, идею).

Суть *четвёртого принципа* [8] в использовании элемента случайности при выработке новых идей. Действительно, наиболее ценный вклад в дело прогресса был произведён на основе случайных событий, то

есть событий, не вызванных преднамеренно. Процесс работы над решением какой-либо проблемы, учитывающий этот принцип, можно сравнить с игрой, в которой достижение выигрыша – дело случая. Столкнуться друг с другом такие явления, которые иначе никогда бы не соединились посредством случайности, позволяет свобода от планов и целей. Одним из методов ускорения случайных взаимодействий идей автор считает метод мозгового штурма. Ещё одним методом стимулирования генерации новых решений, по мнению автора, считается умышленное подвержение себя действию множества возбуждающих средств. Для этого нужно бывать в таких местах, где можно встретить множество случайных вещей, например, универсам, выставка, библиотека. Особенно полезно, если окружающий вас климат и обстановка не имеют непосредственного отношения к проблеме. Стоит переключать внимание с главной проблемы на другие [2].

Педагогические условия являются значимыми обстоятельствами, определяющими достижение высокого уровня сформированности креативной компетенции педагога. На наш взгляд формирование креативной компетенции педагогов в процессе реализации программ дополнительного профессионального образования будет более эффективным при обеспечении следующих педагогических условий [10]:

- развитие креативности педагога в процессе реализации программ дополнительного профессионального образования рассматривается в качестве системообразующего компонента его личностно- профессионального развития и предполагает вхождение педагога в процесс активного самообразования;

- методы и педагогические технологии, применяемые для формирования и развития креативности педагога в процессе реализации программ дополнительного профессионального образования, включают в себя процедуру рассмотрения профессиональных ситуаций как ситуаций нового вида (или ситуаций неопределенности) и предусматривают системную работу по организации среды креативного взаимодействия субъектов образовательно-развивающей деятельности с целью поиска вариантов разрешения этих ситуаций.

Выявленные условия формирования креативной компетенции педагогов основано на современных тенденциях развития образования, а также ведущих достижениях дополнительного образования. Современная педагогическая наука, основанная на фундаментальных знаниях и современных технологиях, непосредственным образом влияет на содержание, уровень и качество образования, поэтому в процессе освоения программ дополнительного образования педагог сталкивается с новыми задачами, профессиональными ситуациями, нестандартными условиями, которые определяют появление ряда противоречий, выступающих в качестве движущих сил развития креативной компетенции педагогов, в процессе дополнительного образования [3].

Многочисленные исследования последних лет свидетельствуют о том, что владение несколькими языками способствует развитию творческих способностей и самореализации личности. Так, например, А.В. Хархурин рассматривает билингвизм (мультилингвизм) как фактор развития творческих способностей человека. Автором предложена парадигма мультилингвального креативного познания и лингвистической мультикомпетентности, постулирующая, что многоязычие может способствовать развитию творческого потенциала личности. Проблеме речетворчества при овладении иностранными языками и значимости многоязычия посвящен ряд научных статей, в которых исследуется лингвокреативность как главная характеристика личности, обеспечивающая самореализацию [14].

Рассмотрим исследование В.В. Углова [5], проведенное с целью выявить, как творческие способности, диагностируемые с помощью вербального задания теста Торренса, соотносятся с успешностью освоения иностранного языка (английского) у студентов-лингвистов. Всего в пилотажном эмпирическом исследовании приняли участие 30 студентов (1 юноша и 29 девушек) 1-2 курсов в возрасте от 18 до 21 года (средний возраст 19,1, стандартное отклонение 0,99), которые обучаются в бакалавриате по направлению «Лингвистика» в Институте иностранных языков Российского университета дружбы народов. Для определения успешности в освоении английского языка использовались экзаменационные оценки студентов (100-балльная система), а также процедура экспертной оценки. В качестве экспертов выступали преподаватели английского языка, которые ведут занятия у студентов – участников исследования.

Эксперты оценивали по пятибалльной шкале 10 аспектов, связанных с изучением иностранного языка:

- быстрота и точность восприятия иностранной речи на слух;
- беглость чтения на иностранном языке;
- лексическая и грамматическая правильность письменной речи;
- лексический запас;
- лексическая и грамматическая правильность устной речи;
- уровень развития коммуникативных навыков на иностранном языке;
- произношение (фонетика);
- инициативность и активность на занятиях;
- старательность и тщательность в выполнении домашних заданий;
- креативность при освоении иностранного языка.

Дополнительно рассчитывалась суммарная оценка. Последующая проверка согласованности разработанной нами шкалы показала очень высокие результаты: Кронбаха = 0,90 и МакДональда = 0,64. При этом все параметры экспертной оценки статистически значимо коррелируют с итоговой семестровой оценкой (0,40–0,73, $p \leq 0,001$), что свидетельствует о содержательной валидности предложенной процедуры, так как семестровый экзамен принимает другой преподаватель.

Для диагностики креативности использовался Сокращенный тест Торренса для взрослых (The Abbreviated Torrance Test for Adults, ATTA®). В исследовании мы использовали только первое вербальное задание теста. Подсчет результатов производится по трем критериям:

- 1) беглость (fluency) – количество адекватных заданию ответов, которые испытуемый успел дать за 3 минуты;

- 2) оригинальность (originality) – оценивается в соответствии с частотой (повторяемостью) ответов испытуемых по сравнению со списком распространенных ответов;

- 3) сумма специальных индикаторов креативности (богатство и красочность образов; эмоциональность; ориентация на будущее; юмор; провокационные вопросы). Далее баллы по каждому из критериев суммировались и составляли показатель вербальной креативности.

Для статистической обработки использовались методы описательной статистики и ранговый корреляционный анализ Спирмена. Расчеты проводились в компьютерной среде R, версия 3,2,2.

Описательная статистика изучаемых переменных свидетельствует о том, что исследуемые студенты в среднем давали менее одного релевантного ответа в предложенной ситуации (беглость: $M = 0,87$; $SD = 0,35$), со средней оригинальностью с большим разбросом по выборке ($M = 1,87$; $SD = 1,66$) и в этих ответах практически не встречались специальные индикаторы креативности ($M = 0,30$; $SD = 0,70$).

Экспертные оценки параметров, связанных с изучением английского языка, варьируются от 3,07 (креативность при изучении языка) до 4,2 (беглость чтения), средний суммарный балл – 38,33 из 50 возможных ($SD = 6,47$), что говорит о невысокой успешности по мнению экспертов. Однако средняя экзаменационная оценка равна 83,5 балла ($SD = 12,52$), которые соответствуют традиционной оценке «хорошо» («отлично» начинается с 86 баллов). В результате корреляционного анализа было получено всего четыре статистически значимых отрицательных корреляций параметров оценки успешности освоения иностранного языка с показателями вербальной креативности:

- «лексическая и грамматическая правильность письменной речи» и беглость ($r = -0,43$, $p = 0,02$);
- экзаменационная оценка и беглость ($r = -0,38$, $p = 0,04$);
- экзаменационная оценка и сумма индикаторов креативности ($r = -0,36$, $p = 0,05$);
- экзаменационная оценка и суммарный показатель вербальной креативности ($r = -0,39$, $p = 0,03$).

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство экспертных оценок параметров эффективности освоения английского языка не связаны с изучаемыми показателями вербальной креативности студентов (скорее всего, для преподавателей большее значение имеют другие параметры).

При этом экзаменационные оценки связаны с показателями вербальной креативности отрицательно – более высокие оценки на экзамене получают менее креативные студенты. С одной стороны, полученные результаты противоречат нашей гипотезе о положительной связи творческих способностей с процессом и результатом изучения иностранных языков, но с другой – они вполне соответствуют данным о том, что преподаватели иностранного языка могут неоднозначно оценивать и не поощрять проявления инициативности и активности на занятиях. Данные результаты также не противоречат многочисленным результатам зарубежных и отечественных исследований, выполненных на основе Пятифакторной модели личности, о том, что добросовестность является одним из самых надежных предикторов академической успешности на разных уровнях образования и для разных дисциплин.

Выводы. Содержательной стороной обучения иностранным языкам является развитие профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции, высокий уровень владения которой необходим для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия, научно-исследовательской работы, а также дальнейшей профессиональной деятельности. Решение данной проблемы нацеливает современных преподавателей на интенсивный творческий поиск дидактического обеспечения организации учебного процесса, способствующего формированию положительной и устойчивой мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, их личностному росту и возможности творческой профессиональной самореализации, необходимой для современного специалиста [9]. Хотелось бы отметить, что преподавание дисциплины «Иностранный язык» представляет собой динамичный процесс. Преподаватель иностранного языка должен позиционировать себя как мыслящий практик, использующий такие современные педагогические технологии, которые позволили бы сделать процесс обучения не только современным и эффективным, но и учитывающим все возрастающие интересы учащихся, а также удовлетворяющим потребности и ожидания обучающихся в конечном результате, т.е. в уровне их будущей квалификации. Следовательно, высокая профессиональная подготовка преподавателя, его педагогическое творчество, инновационное мышление, направленное на качественные изменения в системе преподавания предмета за счет практического использования инновационных методов и форм обучения, информационно-коммуникационных технологий – это ключ к успеху. Часто использование эффективной педагогической технологии определяет качество и результат обучения. Таким образом, реализации основной цели обучения иностранным языкам, на наш взгляд, наиболее эффективно может способствовать переход от традиционных алгоритмизированных форм и методов обучения к креативным, направленным на создание большей свободы, развитие творческого потенциала обучаемых в рамках интерактивных форм обучения, а также обладание современным преподавателем мастерством по организации креативного учебного процесса. Формирование креативной личности необходимо начинать с первого курса университета. И как справедливо отмечает М.М. Зиновкина, характеризуя преемственность и непрерывность процесса обучения творчеству и креативному мышлению, «наиболее приемлемым должно стать многоуровневое непрерывное креативное образование, конечной целью которого является формирование высоко духовной, физически здоровой, творческой личности в процессе прохождения ее по всем уровням образования ...» [7].

Мы считаем, что активные методы обучения иностранным языкам наиболее созвучны креативным методам, включающим в деятельность обучающихся элементы проблемности, творчества. Современные креативные методы обучения – это методы, которые направлены на формирование и развитие способности обучающихся к конструктивному нестандартному мышлению и деятельности по созданию нового продукта [13].

Литература:

1. Wang S., Gorbunova N., Masalimova A., Bírová J., Sergeeva M. (2018) Formation of academic mobility of future foreign language teachers by means of media education technologies. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (3), 959-976.
2. Neverkovich S., Bubnova I., Kosarenko N., Sakhieva R., Sizova Zh., Zakharova V., Sergeeva M. (2018). Students' internet addiction: study and prevention. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (4). 1483-1495.
3. Gorev P., Telegina N., Karavanova L., Feshina S. (2018). Puzzles as a didactic tool for development of mathematical abilities of junior schoolchildren in basic and additional mathematical education. *EURASIA: Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (10), 178-185.
4. Bírová J., Kružlík P., Kalimullin A., Sokolova N., Haroun Z., Králik R., Vasbieva D. (2018). Mathematical and Statistical Bibliometric Indicators for Scholars in the Field of Romance Languages and Linguistics. *EURASIA: Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (12).

5. Utemov V., Khusainova R., Sergeeva M., Shestak V. (2018). Full Packaged Learning Solutions for Studying Mathematics at School. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14 (12).
6. Sharonova S., Trubnikova N., Sokolova N. (2018). Interpreting religious symbols as basic component of social value formation. European Journal of Science and Theology. Vol. 14, No. 3, P. 117-129.
7. Volkova Y.; Panchenko N. (2018). Discourse variation of the concepts of destructive emotions. Vestnik Rossiiskogo Universiteta Druzhby Narodov. Russian journal of linguistics. Vol. 22, No. 1, 175-194.
8. Sergeeva M., Shumeyko A., Serebrennikova A., Denisov A., Bondarenko N., Getmanova E. (2018). Innovative pedagogical experience in practice of modern education modernization. Modern Journal of Language Teaching Methods, Vol. 8, Issue 11, 814-823.
9. Sergeeva M., Bondarenko N., Shebzuhova T, Vartumyan A., Lesnikova S. (2018). Scientific substantiation of the conception of continuous economic education development. Turkish online journal of design art and communication (TOJDAC). Vol. 8, 178-185.
10. Dolzhich E., Dmitrichenkova S. (2018). Computer science terminology (a case study of the Spanish language). INTED2018: Proceedings of the 12th International Technology, Education and Development Conference (pp. 2556-2559) Valencia, Spain.
11. S. Blinova S., Dugina T., Zabolotskikh A. (2018). Teaching mixed nationality groups (on the example of students from the Northern Caucasus region). INTED2018: Proceedings of the 12th International Technology, Education and Development Conference (pp. 7977-7982) Valencia, Spain.
12. Sergeeva M.G., Flyagina V.Yu., Taranenko I.V., Krasnova E.V., Vilkova A.V. THE INTERACTION OF LABOR MARKET AND EDUCATIONAL SERVICES MARKET CONSIDERING SOCIAL PARTNERSHIP MECHANISM AND SPECIFICITY OF THE REGIONAL EDUCATIONAL POLICY. Ponte. 2017. T. 73. № 12. С. 2.
13. Sergeeva M.G., Gubarkov S.V., Zhigalov K.Yu., Kurmaeva I.I., Tolmachev A.V. QUALITY MANAGEMENT OF SERVICES OF THE HIGHER EDUCATION // Ponte. 2018. T. 74. № 1. С. 34-47.
14. Sergeeva, M.G., Bondarenko, N.G., Shebzuhova, T.A., Solovyov, B.A., Parinov, D.V., Shvedov, L.A., Ovchinnikov, A.P. Verification of management-support of professional and educational trajectory of students in the socio-cultural educational environment of the university // AMAZONIA INVESTIGA – Vol. 8 Núm. 18, Enero - febrero 2019. – P. 5- 14.
15. Sergeeva M.G., Stepanyan T.M., Spector A.A., Komov M.S., Latysheva N.A., Okhotnikov I.V., Shvedov L.A. Formation of economic competence of the head of the educational organization in terms of professional development / M.G. Sergeeva, T.M. Stepanyan, A.A. Spector, M.S. Komov, N.A. Latysheva, I.V. Okhotnikov, L.A. Shvedov // Revista San Gregorio. – 2019. – Núm. 30. URL: <http://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/888/1-Sergeeva>

Педагогика

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник **Сергеева Марина Георгиевна**

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

старший преподаватель **Баталов Александр Александрович**

Институт иностранных языков Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский университет дружбы народов» (РУДН) (г. Москва)

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ВОСТРЕБОВАННОГО НА РЫНКЕ ТРУДА СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. Статья посвящена прогрессу в научной и технической сферах, который способствовал существенному расширению человеческих возможностей, возникновению принципиально новых технологий (информационных, промышленных), обладающих значительнейшим обучающим потенциалом. Наблюдаемые при этом качественные трансформации указывают на то, что традиционные подходы к обучению и воспитанию не соответствуют современным требованиям, предъявляемым к педагогическому процессу и личностным свойствам преподавателя. Разрабатываются новые методики и формы обучения, которые начинают рассматриваться в качестве обязательной составляющей образования, наделяя его определенной спецификой. Подобная ситуация свидетельствует о нетипичности понятия «педагогическая технология», получившего популярность на рубеже тысячелетий. Наличие большого количества непохожих интерпретаций говорит о недостаточной интегрированности данного понятия в современный научный обиход, несмотря на значительную востребованность соответствующего словосочетания в теории обучения. Именно в данном контексте существительное «технология» и образованные от него комплексные термины («обучающие технологии», «педагогические технологии» и др.) стали активно применяться в теоретической литературе во множестве вариаций, зависящих от восприятия структуры и компонентов учебно-воспитательного процесса конкретным автором.

Ключевые слова: педагогическая технология, востребованный специалист, профессиональная подготовка, уровни использования педагогических технологий.

Annotation. The article is devoted to progress in the scientific and technical spheres, which has contributed to the significant expansion of human opportunities, the emergence of fundamentally new technologies (information, industrial) with the most significant training potential. Qualitative transformations observed at the same time indicate that traditional approaches to training and education do not meet modern requirements for the pedagogical process and personal properties of the teacher. New methods and forms of education are being developed, which are beginning to be considered as a mandatory component of education, giving it a certain specificity. Such a situation testifies to the atypical concept of "pedagogical technology," which gained popularity at the turn of the millennium. The presence of a large number of different interpretations indicates that this concept is not sufficiently integrated into the modern scientific sphere, despite the considerable demand for the corresponding phrase in the theory of learning. It is in this context that the noun "technology" and its complex terms ("educational technologies,"

pedagogical technologies, "etc.) have become actively used in theoretical literature in a variety of variations, depending on the perception of the structure and components of the educational process by a particular author.

Keywords: Pedagogical technology, demanded specialist, professional training, levels of use of pedagogical technologies.

Введение. Основоположителем технологизированной педагогики традиционно считают А.С. Макаренко, в трудах которого фигурирует понятие «педагогическая техника». Тем не менее, массовое использование соответствующих технологий началось в более поздний период, в конце 1950-х – 60-х годов, в связи с модернизацией западного среднего образования – американского, а впоследствии и европейского. В последней трети XX столетия эволюция обучающих технологий прошла несколько стадий: повышенное внимание научного сообщества к понятию «обучающая технология» и выработка системного подхода к средствам, способам и формам обучения с учетом их взаимодействия с сущностной составляющей (1975-1990 гг.; В.П. Беспалко, Ю.К. Бабанский, В.М. Кларин и др.); создание технологий, нацеленных на систематизацию предоставляемых знаний (1965-1980 гг.; С.И. Архангельский, П.Я. Гальперин, П.И. Пидкасистый.); создание технологий, направленных на интенсификацию мышления (1970-1985 гг.; И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов); создание технологий, опирающихся на активностный подход к обучению и воспитанию (1975-1990 гг.: А.А. Вербицкий, Н.Г. Печенюк, Л.Г. Семушина); создание технологий, нацеленных на мотивацию учащегося к проявлению самостоятельности и творческого подхода (В.Ф. Взятыхшев, Т.В. Кудрявцев, А.А. Сысоев и др.) [7].

Повышение уровня технологичности образовательного процесса в России и за рубежом обусловлено активным поиском таких педагогических концепций и методов, благодаря которым обучение трансформировалось бы в своеобразный «производственно-технологический процесс с гарантированным результатом».

Изложение основного материала статьи. Траектория эволюции современной педагогики позволяет утверждать, что освоение ей междисциплинарного понятия «технология» и появление смежных педагогических терминов не является случайным и связано с наличием серьезной теоретической основы. С нашей точки зрения, в контексте профессионального образования (как высшего, так и среднего) следует более активно использовать *деятельностный* подход, подразумевающий повышенный интерес к созданию эффективной модели профессиональной деятельности в образовании. Значительное внимание желательно уделить и *личностно-ориентированному* подходу, учитывающему интеллектуально-творческий потенциал учащихся и выбранную ими специальность. Таким образом, не вызывает сомнений актуальность вопросов, связанных с дальнейшей разработкой педагогической технологии (далее – ПТ) в профессиональной школе. Достижение данной цели требует поэтапного изучения того состояния, в котором находится учебно-воспитательный процесс в конкретном образовательном учреждении, анализа и оценки основных научных трудов, посвященных ПТ, и определения главных задач, стоящих перед современными вузами и ССУЗами [1].

Л.Г. Семушина выделяет три уровня использования ПТ [4]:

Общедидактический, на котором данная технология отражает учебно-воспитательный процесс в рассматриваемом регионе, городе или образовательном учреждении. В этом случае понятия «ПТ» и «педагогическая система» являются взаимозаменяемыми, представляя собой достаточно устойчивый комплекс целей, задач, методов, средств, форм, содержательных аспектов обучения, а также механизм деятельности, осуществляемой участниками процесса обучения (студентами, преподавателями, администрацией);

Предметный, на котором ПТ воспринимается в качестве частной методики – системы средств и способов, предназначенных для адекватного преподнесения студентам того или иного образовательного содержания в рамках отдельно взятой дисциплины или коллектива учащихся (методики преподавания учебных дисциплин, внеаудиторной работы, компенсирующего воздействия и т.д.);

Модульный, в рамках которого уделяется внимание отдельным составляющим образовательного процесса: технологиям проведения учебного занятия, усвоения новой информации, повторения пройденного материала, оценки сформированных навыков и умений и т.д.

Технология, – в отличие от методики, – характеризуется воспроизводимостью и стабильностью демонстрируемых результатов, отсутствием большого количества ограничительных условий (педагогического таланта, одаренности и особой мотивированности учащихся, поддержке со стороны родителей и т.д.). Зачастую технология интегрирует в себе несколько методик и отдельно взятых методов [5].

ПТ представляет собой инструмент «переноса» знаний, умений и навыков студента на новый, более высокий уровень образовательной вертикали (из средней школы в высшую). Структура ПТ включает в себя комплексное описание учебно-воспитательного процесса; сочетание взаимозависимых средств различного характера (методических, технических, информационных); режим проведения занятий; методы диагностики усвоенных знаний; систематизацию отдельных разновидностей образовательного процесса. Также следует отметить такие признаки ПТ, как фиксированность учебного плана, сочетание теоретической и прикладной составляющих, четкий порядок следования предметов. С точки зрения А.М. Столяренко, ПТ способствуют повышению эффективности образования. Под данными технологиями автор понимает особые методические комплексы, организующие в единое целое определенную учебную задачу; средства, используемые для ее достижения; деятельность учителя или преподавателя, ориентированную на развитие каких-либо навыков и умений, формирование определенной профессиональной компетенции, освоение способов налаживания психологического контакта [9].

Современные ПТ, претендующие на высокую результативность, должны отвечать следующим требованиям: базироваться на научном подходе к накоплению и осмыслению опыта, теоретической аргументации процесса выполнения образовательных задач; обладать всеми базовыми признаками системы (логичностью, целостностью, созависимостью элементов); напрямую соотноситься с процессами обучения и воспитания. Современные ПТ состоят из концептуального базиса, основных содержательных элементов (цели, задач, сущности преподаваемого материала), методов и приемов выстраивания учебно-воспитательного процесса, форм педагогической деятельности и способов оценки полученных результатов. В наши дни в научном сообществе закрепилось мнение, в соответствии с которым элементы образовательной системы (содержание, цели, формы, средства и методы) представляют собой единое целое. Следует

подчеркнуть, что содержание образования, выступая базовой составляющей ПТ, в значительной степени детерминирует и ее процессуальную составляющую (комплекс средств, методов и приемов). Трансформация содержательных аспектов в определенной предметной сфере, как правило, влечет за собой коррекцию целей обучения, которая, в свою очередь, приводит к возникновению новых образовательных методик и технологий. В настоящее время в педагогике утвердилось представление о единстве компонентов образовательной системы: целей, содержания, методов, форм и средств обучения. Содержание образования, являясь существенной частью образовательной технологии, во многом определяет и ее процессуальную часть (совокупность методов и средств). При изменении содержания образования в конкретной предметной области, как правило, изменяются цели обучения, а изменение целей обучения влечет за собой изменение методик, технологий образования. Широкий выбор ПТ обусловлен главным образом возникновением новых целей образовательного процесса при одновременном сохранении многих старых целей наряду с попытками их максимально успешной реализации [2].

Тем не менее, следует учитывать, что радикальное реформирование подхода к обучению означает не менее масштабный пересмотр содержания, задач и форм образования, что предполагает принципиальную трансформацию процессуальной составляющей обучения. Таким образом, можно говорить о гармоничном сочетании сущности образования с современными технологиями, используемыми в соответствующей области.

Любая ПТ возникает в конкретном коллективе как итог целенаправленной творческой деятельности и, следовательно, несет на себе отпечаток личности ее создателей. Однако авторская методика превращается в ПТ лишь в том случае, если ее структура (прежде всего процессуальная составляющая) обладает ключевыми свойствами алгоритма: четкостью и воспроизводимостью. Практическое использование ПТ всегда будет отражать индивидуальную специфику тех, кто ее использует (характер, темперамент, способности, уровень экстраверсии / интроверсии и т.д.). В одном и том же образовательном учреждении реализация одинаковой ПТ разными педагогами будет иметь ряд отличий, вероятно – весьма существенных, не укладывающихся в диапазон погрешности [6].

ПТ – это не бездушный шаблон, в который, как в прокрустово ложе, «заталкивается» живой, отражающий педагогическую реальность эксперимент, а результат осмысленной продуктивной деятельности, нацеленной на оценку и эффективное взаимодействие множества факторов, детерминирующих успешность обучения и воспитания.

ПТ представляет собой подход к раскрытию содержания учебных программ, позиционируемый в качестве системы средств, методов и форм, которая способствует реализации поставленных задач с наиболее высоким результатом и наименьшими издержками [10].

В контексте многоуровневой поэтапной подготовки специалистов различного профиля мы предлагаем рассматривать технологию как организованное, последовательное и ориентированное педагогическое воздействие, оказываемое на учебно-воспитательный процесс. Речь идет о таком организационном, целенаправленном, преднамеренном педагогическом влиянии и воздействии на образовательный процесс, при котором происходит качественное изменение педагогических средств (методологических и материальных) на базе взаимодействия теории и практики образования с учетом связей, существующих между ступенями образовательной вертикали.

Для ПТ характерны два момента, не свойственные педагогической методике: 1) принципиальная достижимость запланированного результата, его «неразворенность» в процессе; 2) связь с ближайшим и отдаленным будущим, апробирующая функция. Таким образом, под ПТ следует понимать структурированный, выстроенный в виде устойчивой иерархии комплекс действий, осуществление которых неминуемо приводит к запланированному результату. В контексте профессионального образования таким результатом следует считать требования, прописанные в государственных образовательных стандартах [3].

Преподаватель отдает предпочтение той или иной ПТ, опираясь на собственные профессиональные принципы, сознательно или интуитивно делая ее основой своего индивидуального стиля. Тем не менее, технологии, нацеленные на выполнение конкретных задач и связанные с определенными формами, средствами и способами обучения, которые позволяют реализовать данные задачи с максимальной эффективностью, могут функционировать в качестве автономных дидактических систем («контекстное обучение», «проблемное обучение» и т.д.).

С точки зрения Л.Г. Семушиной, создание и выбор ПТ предполагает учет нескольких ключевых факторов: приоритетности образовательных целей; особенностей содержательного компонента учебных программ; обеспеченности учебно-воспитательного процесса техническими ресурсами, отвечающими современным требованиям; свойств целевой аудитории (общего развития студентов, их интересов и мотивации, с одной стороны, и численности, возраста, половой принадлежности, с другой стороны).

Выстроенная ПТ заслуживает высокой оценки лишь в том случае, если ее использует в своей повседневной практике большинство педагогов благодаря ее продуктивности, удобству и универсальности (возможности применения в рамках различных дисциплин). Основными признаками ПТ являются системный характер, воспроизводимость результата и надежная обратная связь. В то же время все типы ПТ имеют свои слабые стороны. Например, исследовательским технологиям присуще сравнительно небольшое количество учебных задач, развивающих когнитивные способности, и ограниченное число формируемых практических умений; критериально-центрированным – частое несоответствие предлагаемых тестов поставленным целям; имитационным – весьма высокие требования к культурному уровню учащихся и организационной составляющей обучения; информационным – сложность овладения методиками, необходимыми для их успешной реализации [8].

Наряду с большим количеством толкований ПТ, существует множество их классификаций. По мнению А.М. Столяренко, в наши дни все зависит не от масштабов деятельности и ресурсов, затраченных на ее осуществление, а от грамотного (или, напротив, несовершенного) использования новаторских ПТ, ориентированных на достижение впечатляющих результатов в области образования (как качественных, так и количественных). В современной педагогике существует множество инновационных ПТ, массовое применение которых по всей стране, а не только в крупных городах, является делом не очень отдаленного будущего. Исследователь называет подобные технологии интенсивными и рекомендует разделять их на технологии, способствующие продуктивному педагогическому взаимодействию; обеспечению познавательной мотивации; развитию и закреплению психологической готовности студента к освоению

преподаваемого материала; расширению общего кругозора; совершенствованию способности к анализу и синтезу информации; личностному росту через решение типовых и нестандартных проблем; закладыванию перспектив успешной деятельности в контексте демократии и гуманизации; развитию навыков эффективного функционирования в условиях рыночной экономики; раскрытию своего профессионального потенциала через использование современных технических средств. Например, интенсивная ПТ ориентированного целевого обучения специалистов реализуется на основе связи образовательного учреждения с производством посредством интеграции в учебно-воспитательный процесс ряда важных принципов, в соответствии с которыми индивид должен без посторонней помощи выполнять задачи, которые связаны с поиском и созданием высококачественной продукции, способной конкурировать с зарубежными образцами; разрабатывать, применять и обновлять автоматизированные базы данных; интегрировать в себе личностные и профессиональные свойства, позволяющие освоить весь производственный цикл от проектирования продукта до разработки технологии его воспроизводства и реализации благодаря переводу всех сопутствующих действий и операций в автоматический режим.

Выводы. Реализация процесса ориентированного обучения специалистов посредством интенсивной ПТ предполагает: 1) комплексный характер подготовки: совмещение учебы с различными практиками (учебными, производственными и т.д.); ответственное отношение к руководству студентами, пишущими курсовые и выпускные квалификационные работы или задействованными в осуществлении исследовательских проектов (курсовых и проведение сквозных практик (учебных, технологических и др.); распределение групп учащихся в соответствии с модулями; сотрудничество педагогов и лиц, являющихся специалистами в сфере, выбранной студентом для исследовательской работы; формирование таких сценариев подготовки, которые позволяли бы оперативно адаптировать формы и методы обучения к изменению социально-экономических условий, к нововведениям в рамках профильной отрасли. Каждый год, перед каждым новым набором, уточняется список дисциплин, входящих в учебный план, и содержание программ. В период всего обучения реализуется масштабное сквозное применение обучающих автоматизированных систем и вычислительной аппаратуры, которая одновременно выступает и объектом анализа, и инструментом индивидуализации образовательного процесса. Интеграция данной технологии в педагогическую практику делает преподавание более разнообразным, креативным и продуктивным благодаря интенсификации личностной и профессиональной составляющих данной деятельности.

Литература:

1. Ильина Н.Ф. Научные идеи профессора В.А. Адольфа в области педагогических наук // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 210-213.
2. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66
3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
4. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
5. Мухин М.И. Вектор развития образования в XXI столетии // Международная научно-практическая конференция «Образовательное пространство в информационную эпоху»: Сборник научных трудов. М., 2018. С. 32-43.
6. Новиков А.М. Постиндустриальное общество – общество знаний / Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 108-118.
7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Проект как цикл инновационной деятельности и организация практической образовательной деятельности / Инновационные проекты и программы в образовании. 2009. № 5. С. 3-11.
8. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.
9. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.
10. Янова М.Г., Адольф В.А. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 182-187.

Педагогика

УДК 159

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физической подготовки и спорта Соловьев Геннадий Михайлович
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры физической подготовки и спорта Кашин Сергей Николаевич
Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема функционирования физической культуры в образовательной организации МВД России ее воспитательная, образовательная и профессионально-личностная ценность. Показан алгоритм педагогического направления перевода процесса физического воспитания в состояние самовоспитания, самообразования и творческой самоактуализации.

Ключевые слова: физическая культура, воспитание, образование, ценность, физическая культура личности, самореализация, физическая подготовка.

Annotation. The article deals with the problem of functioning of physical culture in the educational organization of the Ministry of internal Affairs of Russia, its educational, professional and personal value. The algorithm of pedagogical direction of transfer of process of physical education in a state of self-education, self-education and creative self-actualization is shown.

Keywords: physical culture, education, education, value, physical culture of the person, self-realization, physical training.

Введение. На расширенном заседании коллегии МВД России в 2019 году Министр внутренних дел России генерал полиции Колокольников В.А. обратил внимание на необходимость укрепления кадрового потенциала министерства, развитие ведомственных образовательных организаций [5]. В основе кадровой политики лежит современная и эффективная система профессиональной подготовки. Сегодня учебные заведения МВД России представляют современную систему подготовки кадров, общая численность обучающихся в них превышает 42 тысячи человек. Эффективность решения задач, стоящих перед МВД России на современном этапе, напрямую зависит от знаний, полученных за годы обучения в вузе, компетентности, организаторских способностей выпускников. Как отметил В.А.Колокольников: «Вместе с тем в любой профессии нужно постоянно развиваться, чтобы отвечать требованиям, которые предъявляет сама жизнь. И, конечно, всегда внимательно относиться к людям, быть справедливым, честно и добросовестно исполнять свой долг» [6]. Крайне важен уровень знаний сотрудников, которые придут на работу уже в ближайшие годы [3, 4].

Изложение основного материала статьи. В рамках нашей статьи хотелось бы остановиться на взаимосвязи, взаимозависимости и взаимообусловленности между духовно-нравственным здоровьем сотрудника и его уровнем психофизической готовности к выполнению оперативно-служебных задач. Данный профессионально значимый показатель включает в себя не только физическую подготовленность, выраженную в развитых физических качествах и служебно-прикладных двигательных навыках, но и прежде всего, в степени развития профессионально-личностной физической культуры. Наши многолетние наблюдения показывают, что рядовой, младший и средний начальствующий состав, поступающий в Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России на первоначальную подготовку, не обладает необходимым качественным уровнем для профессии полицейского в проявлении силы, выносливости, быстроты, ловкости и гибкости, что естественно затрудняет обучение их боевым приемам борьбы, направленным на задержание правонарушителей и обезвреживания преступников. Все вышесказанное, в определенной степени обуславливает актуальность проблемы воспитания сотрудников полиции и, в частности, содержание деятельности руководителя по организации индивидуально-воспитательной работы, ведущие направления которой основательно разработаны кафедрой педагогики и социальной психологии Санкт-Петербургского университета МВД России [2]. Однако, к большому сожалению, в совокупности обозначенных направлений не нашло свое место физкультурно-оздоровительное и спортивно-массовое физическое воспитание, а также воспитание культуры здорового образа жизни, как много аспектного социального и профессионально-личностного феномена сотрудника ОВД [1].

Воспитательной работе МВД России уделяет огромное внимание, чему свидетельствуют официальные документы (приказы, распоряжения, наставления и т.д.), семинары, научно-практические конференции, научные публикации и в, частности, данная проблема систематически рассматривается с позиции общих и частных вопросов в профессионально специализированных журналах. Таких как «Профессионал», «Полиция» и «Полиция России».

В образовательных организациях МВД России исторически велась и в настоящее время систематически ведется разноплановая воспитательная работа. Осуществляется гражданско-патриотическое и историко-патриотическое воспитание, а также в плане, этического и эстетического воспитания (художественно-творческой деятельности) и многое другое. При этом особое место занимает физкультурно-оздоровительное и спортивно-массовое воспитание, а также приобщение курсантов к культуре здорового образа жизни и спорту. Данную работу осуществляют кафедры физической подготовки и спорта. При этом в рамках интегральной междисциплинарной сути физической культуры преподаватели реализуют и патриотическое, и эстетическое, и эстетическое, и духовно-нравственное воспитание.

Формирование профессионально-личностной физической культуры курсанта образовательной организации МВД России является для нас ведущей и стратегической целью как в плане его образования, так и в плане воспитания, а «цементирующей» ее ценностно-значимой основой, в отношении профессии полицейского выступает физическая подготовка, а точнее профессионально-прикладная физическая подготовка.

Компоненты качеств и критериальные признаки знаний, а также интеллектуальных способностей, как образовательно-когнитивной составляющей физической культуры личности курсанта определяются нами следующими показателями: объемом (количество дидактических единиц информации, эрудиция); научностью (степень абстракции мышления и обоснованность); осознанностью (ее степень, исходя из количества междисциплинарной связи, способности к переносу и объяснению); умением (уровень усвоения: репродуктивный – ученический – типовой; продуктивный – эвристический, творческий).

В соответствии с данной позиции мотивационно-ценностные ориентации характеризуются нами следующими компонентами качеств и их критериями: мотивами (социально значимыми, профессионально значимыми и лично-значимыми); интересами (профессиональные, физкультурно-оздоровительные, спортивные); убеждения (степень осознанности); потребностями (физические, безопасности, в социальных связях, самоуважения и самоактуализации в профессиональном и личностном статусе). А в социально-духовные ценности (культурологические) включены следующие компоненты качеств и их критериальные признаки: нравственные (дисциплина, физкультурно-спортивная этика, культура поведения); эстетические (чувство прекрасного и красоты в поступках и технике движений); мировоззренческие (степень научности взглядов и убеждений, гражданственность, гуманизм и патриотизм); культуры здорового образа жизни (отказ от вредных привычек, системность, научная основа, творческая продуктивность деятельности). Физкультурная же деятельность характеризуется нами следующим ее содержанием и направленностью компонентов качеств: оздоровительная, прикладная (профессия, природа, условия жизни), спортивная, образовательная, самосовершенствование (общая, профессионально-прикладная, оздоровительная, спортивная, образовательная), инструкторская, пропагандистская, судейская и т.д.

При этом критериальными признаками качеств всех направлений физкультурной деятельности выступают следующие: частота использования (в течение недели, месяца, года и т.д.); затраты времени в одном занятии, в микроцикле или макроцикле (неделя или две, месяц, полугодие, год и т.д.), компетентность (образовательно-теоретическая и методическая, технологическая процессуально-деятельностная, алгоритмированная и логически упорядоченная в своей последовательности); конструктивная программно-ориентировочная и организаторская; результат как итог уровня достижений и оценки деятельности.

Волевые и эмоциональные проявления активности в структуре основных составляющих физической культуры личности курсанта являются психической энергосозидающей ее основой. Их компонентами качеств и критериальными признаками определяются: целевые установки (целенаправленность и уровень достижения цели); отношение к физкультурной деятельности (трудолюбие и системность); настойчивость и выдержка (решительность, сила воли, смелость, постоянство, уровень активности и ее устойчивость, самостоятельность); чувства (удовлетворенность, уверенность, радость, желание действовать и самосовершенствоваться) [12; 13].

Физическое совершенство как комплексный результат всей совокупности основных составляющих физической культуры личности курсанта детерминирует наличие следующих его компонентов качеств и их критериальных признаков: физическое развитие, сообразное возрасту и профессии (морфологические и функциональные показатели, психомоторика, как тонкая различительная чувствительность в движениях); физические способности в проявлении качественных характеристик силы, выносливости, быстроты, ловкости и гибкости); двигательные умения (репродуктивный уровень усвоения – ученический или типовой, произвольное управление основными звеньями техники двигательного действия, контроль их сознанием, усиленное внимание, допускаются несущественные ошибки); двигательные навыки (продуктивный уровень усвоения – эвристический и творческий, точность и относительно произвольный автоматизм и надежность в исполнении основных звеньев техники двигательного действия); физическая подготовленность (эталон, требования, нормы, результат, динамика и ее уровень в достижении поставленной цели).

В данной технологической структуре физическая культура личности курсанта образовательной организации МВД России представляется нами как сложное системное образование. Все ее основные составляющие, их компоненты качеств и критериальные признаки этих качеств как элементы целостной системы имеют тесную взаимодополняющую взаимообусловленную причинно-следственную зависимость.

Знания и интеллектуальные способности в области теории и методики физической культуры, физического совершенства, и, в частности, профессионально-прикладной физической подготовки открывают двери в суть мира физической культуры и обеспечивают курсанту полиции креативность в ней – творческое отношение к физкультурно-оздоровительной, спортивной и профессионально-ориентированной деятельности. Переводят его сознание от внешних воздействий, ситуаций и явлений во внутренние импульсы собственных проектов деятельности. А далее на самоактуализацию – высший уровень проявления творчества, стремление к самостоятельности, автономности и полному выявлению собственных способностей в избранном направлении физкультурной деятельности, касающейся и профессии сотрудника ОВД. В этом ключе, как раз, и осуществляется переход от состояния возможностей в состоянии действительности и самореализации, как стремление к познанию своего физкультурно-личностного «Я», самостоятельного создания условий для его полного проявления. Данное перевоплощение не может произойти изолированно от остальных составляющих физической культуры личности: мотивационно-ценностной ориентации, социально-духовных ценностей, волевых и эмоциональных проявлений активности курсанта.

В наставлении по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации, включая образовательные организации МВД России, ведущей целью физической подготовки выступает обеспечение готовности сотрудников к успешному выполнению оперативно-служебных задач, умелому применению физической силы, в том числе боевых приемов борьбы, а также обеспечение высокой работоспособности в процессе служебной деятельности. Абсолютно верно, но, тем не менее, физическая подготовка не может быть достаточно эффективной без интегративной целостности ее в структуре физической культуры личности сотрудника ОВД и, особенно выпускника образовательной организации МВД России.

Как правило выпускник сдал блестяще все экзамены, включая и физическую подготовку, получил первое офицерское звание и распределится к месту прохождения дальнейшей службы в территориальные органы внутренних дел. Дальше что? Готов ли он компетентно на уровне научно обоснованных знаний, умений, навыков, специальных интеллектуальных способностей и личностных качеств к самореализации в физической самоподготовке, на протяжении длительного времени всей своей службы? В крайнем случае будет действовать на ученическом или типовом уровне (как учили, что делали на занятиях и как показывал преподаватель).

И на этом все, но без соответствующих знаний теории и методики физической самоподготовки, технологии ее организации, психолого-педагогических и физиологических закономерностей физического воспитания, методов самоконтроля реакции на физическую нагрузку и разновидностью сочетания ее с отдыхом и многого другого. В педагогическом плане всему этому, не настолько сложно и трудоемко, но можно научить будущего офицера МВД России, сформировать в нем профессионально ориентированную физическую культуру личности со всеми ее основными составляющими, а в целом его культуру здорового образа жизни, индивидуализированную и креативную.

Необходимость решения данной проблемы актуализируется еще и тем, что в органах внутренних дел ответственными за физическую подготовку назначают, как правило, не специалистов в области физической культуры, в лучшем случае бывших спортсменов. Образовательные организации МВД России, к сожалению, не готовят данных специалистов.

В силу указанных причин мы в своей научно-исследовательской работе поставили следующую цель: формирование профессионально-личностной физической культуры курсанта образовательной организации МВД России, специфическую основу которой составляет физическая подготовка и образование в ней, ведущая его к самореализации.

С данной целевой позиции осуществлялись следующие психолого-педагогические условия и организационно-технологические действия:

1. В контексте профессии, социальной и личностной значимости проводилась мотивационная поддержка каждой дидактической единицы, на основе физиологических закономерностей физического воспитания, формировалась в сознании курсантов ценностная основа физической самоподготовки и образования в ней.

2. В лекционный и семинарский материал включались отдельные аспекты научной организации физической самоподготовки.

3. Не в ущерб физическому совершенствованию курсантов, практические (обязательные) занятия носили практико-методическую направленность. В вводной части, по ходу выполнения задания, во время отдыха между подходами, а также в заключительной части постоянно у курсантов формировались методические компетенции. Преподаватель отвечал не только на вопрос: что? Но и как? Почему? Что это дает? Почему так, а не иначе? Какой метод или методика? Какой их физиологический механизм и разновидность? И так далее. То есть занятия для курсантов носили открытый характер, были понятны, а не закрыты для их сознания. На каждом из них на методические беседы отводилось от 10-15 минут учебного времени. Проводились они в форме вопросов и ответов, носили также и проблемный характер.

4. Во время самостоятельных занятий во второй половине дня были организованы консультации и ряд методических семинаров (от 15-20 минут каждое) по методике развития физических способностей в проявлении силы, выносливости, быстроты, гибкости и ловкости, а также отработки боевых приемов борьбы.

5. Анализ научных представлений на сущность деятельности и практический опыт приводят к выводу о том, что мотивированного побуждения к деятельности и желания действовать и что-либо совершать не достаточно. Необходимо помимо этого владеть способами деятельности данного процесса. На наш взгляд, процесс деятельности есть логически последовательно и функционально-технологически выстроенная техника – рационального, экономичного, оптимального планирования и эффективного выполнения действий, операций и процедур, обеспечивающих успешную реализацию поставленной диагностируемой и проверяемой по качественным признакам цели и задач ее решения [10].

С этой позиции был разработан и доведен до сведения курсантов алгоритм планирования и организации профессионально-прикладной и оздоровительной физкультурной деятельности, который представляется в следующем содержании:

- постановка цели - критериально проверяемой нормативами, тестами или образом желаемого будущего результата, того, что надо сформировать или развить и то, что поддается количественному и качественному измерению;

- определение места и количества занятий физическими упражнениями в режиме дня, недели, месяца, года (по мезо и макроциклам деятельности);

- выбор средств или видов физических упражнений (аэробных, анаэробных, силовых или скоростно-силовых и т.д.), инвентаря, технического оборудования и соответствующей одежды;

- определение форм и методов физического самовоспитания (индивидуальных, групповых, общефизической, спортивной или профессиональной подготовки);

- определение объема и интенсивности нагрузки в плане её доступности и дозирования в недельном, месячном, полугодовом или годовом периоде по восходящей, ступенчатой или волнообразной траектории;

- определение вида отдыха после каждого воздействия психофизической нагрузки (пассивный, активный, смешанный, ординарный, жесткий, экстремальный);

- выбор методов и средств самоконтроля, реакции организма на нагрузку (ЧСС, АД, функциональная проба, ортостатическая проба, время восстановления и т.д.);

- составление дневника физкультурно-оздоровительной тренировки или профессионально-прикладной физической самоподготовки, в котором по каждому дню занятия ведется запись, включающая вид упражнения, метод, методику, объем и интенсивность нагрузки, время занятий, отдыха, а также реакции организма на физическое воздействие (ЧСС, АД, сон, аппетит, нервно-психическое напряжение, боли в мышцах, бодрость, желание или его отсутствие желая заниматься физическими упражнениями, тренировкой, физической подготовкой, причины) [10].

6. С целью успешного самообразования курсантов, в помощь преподавательскому составу были подготовлены и изданы для массового пользования три учебных пособия: Физическая культура личности: теория и технология формирования, 2014; Теория и методика оздоровительной физической культуры в структуре физической самоподготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России, 2016; Формирование морально-волевых качеств в контексте культуры здорового образа жизни личности курсанта вуза МВД России, 2017 [9, 10, 11].

7. Для системной организации физического самосовершенствования, самоконтроля и педагогического контроля курсантам было рекомендовано завести дневник учета индивидуальной профессионально-физкультурной деятельности. В дневнике фиксировался день занятия, вид физического упражнения и его направленность, объем и интенсивность физической нагрузки, реакция организма на нагрузку (по ЧСС и признакам утомления), а также самооценка работоспособности.

Выводы. В результате четырёхлетнего эксперимента по всем исследуемым составляющим профессионально-личностную физическую культуру курсанта были зафиксированы достоверные изменения. Значительно вырос не только уровень физической подготовленности, но и градиент творческой образованности, а также профессионально-личностной мотивации ценностей физической культуры и самореализации в ней, включая волевые и эмоциональные проявления в достижении поставленных целей. Не менее важно и то, что более 70 процентов опрошенных курсантов заявили, что после окончания образовательной организации, по месту службы, могли бы взять на себя функции внештатного инструктора по физической подготовке.

Литература:

1. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: учебник / под ред. В.Я. Кикотя. – М.: ЦОКР МВД России, 2009.

2. Деятельность руководителя по организации индивидуально-воспитательной работы с личным составом ОВД в современных условиях // Профессионал. – 2014. - №5. – с. 14-19.

3. Колокольцев В.А. Безусловный приоритет – обеспечение безопасности граждан, защита их прав и законных интересов // Профессионал. - 2014. - №2. – с. 5-8.

4. Колокольцев В.А. Требуется нестандартное мышление // Полиция России. – 2014. - №8. – с. 6-7.

5. Колокольцев В.А. Нарастив усилия и закреплять результаты // Профессионал. – 2019. - №2. – с. 4-9.

6. Кулич И. В зоне повышенного внимания // Полиция России. – 2019. - №6. – с. 3-6.
7. Москалькова Т.Н. От пробелов и противоречий – к решению проблем // Щит и Меч. – 2019. - №25(1665). – с. 4.
8. Ориентир – самые жесткие стандарты и требования // Полиция России. – 2019. - №4. – с. 3-5.
9. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. Формирование морально-волевых качеств в контексте культуры здорового образа жизни личности курсанта вуза МВД России: учебное пособие / Г.М. Соловьев, С.Н. Кашин. – Ставрополь: СФ КрУ МВД России, 2017. – 176 с.
10. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. Теория и методика оздоровительной физической культуры в структуре физической самоподготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России: учебное пособие – Ставрополь: СФ КрУ МВД России, 2016. – 224 с.
11. Соловьев Г.М., Кашин С.Н. Физическая культура личности: теория и технология формирования): учебное пособие / Г.М. Соловьев, С.Н. Кашин. – Москва: Илекса, 2014. – 212 с.
12. Сорокопуд Ю.В. Профессионально важные качества личности как фактор конкурентоспособности современных специалистов сферы "Человек - человек" // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 245-246.
13. Сорокопуд Ю.В. Психолого-педагогический анализ профессионально-значимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной педагогической деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 330-331

Педагогика

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Старовойтова Жанна Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. В статье раскрывается проблема снижения результативности и эффективности научно-исследовательской деятельности магистрантов. Проведена диагностика успешности научно-исследовательской деятельности магистрантов в соответствии с выделенными критериями. Обоснованы организационно-педагогические условия повышения успешности научно-исследовательской деятельности обучающихся в магистратуре.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, успешность научно-исследовательской деятельности, стиль научно-исследовательской деятельности, магистратура.

Annotation. The article reveals the problem of reducing the effectiveness and efficiency of the research activities of undergraduates. Diagnostics of the success of research activities of undergraduates in accordance with the selected criteria. Organizational and pedagogical conditions for increasing the success of research activities of students in the magistracy are substantiated.

Keywords: research activity, success of research activity, style of research activity, master's degree.

Введение. Магистратура в многоуровневой системе высшего образования ориентирована на подготовку специалистов, готовых к научно-исследовательской деятельности. В ФГОС высшего образования сохраняется тенденция – до 50% объема программы подготовки магистров отводится научно-исследовательской части, увеличивается количество недель для подготовки магистерской диссертации, выполнения научно-исследовательской работы. Цель профессиональной подготовки в современной магистратуре – это магистр-исследователь, способный решать проблемы науки, задачи практики в конкретной профессиональной деятельности. Никулина Е.Г., анализируя законодательную и нормативно-правовую документацию по организации магистерского образования, отмечает «специфика требований к подготовке магистра образования состоит в усложнении аналитико-диагностического (исследовательского), преобразовательного (инновационного, творческого) и организационного (управленческого) компонентов профессиональной деятельности» [4, с. 46].

В практике реализации магистерских программ в Омском государственном педагогическом университете по направлению 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», направленность «Менеджмент в образовании», «Управление человеческими ресурсами в образовании», «Педагогика и психология профессионального обучения», в период обучения на втором курсе отмечается тенденция к снижению результативности научно-исследовательской деятельности магистрантов. В частности снижается публикационная активность, качество исследовательских проектов по изучаемым дисциплинам (в проектах отмечается низкий уровень научного обоснования исследования, качественного анализа полученных результатов, недостаточно выражена связь проектов с содержанием магистерской диссертации), повышается процент задолженностей в представлении отчетов по научно-исследовательской работе и практикам, что в свою очередь, приводит к проблемам в оформлении результатов формирующего и итогового этапов опытно-экспериментальной работы в рамках выполнения магистерской диссертации. Одну из причин возникновения данной проблемы отмечают сами магистранты – ощущение неуспешности. Исходя из этого, актуально изучение психологических характеристик успешности научно-исследовательской деятельности магистрантов, чтобы обосновать организационно-педагогические условия ее повышения.

Изложение основного материала статьи. Успешность научно-исследовательской деятельности детерминирована такими психологическими характеристиками личности как субъектность, мотивация к данному виду деятельности, способность к планированию и организации научно-исследовательской деятельности, исследовательское поведение. Субъектность проявляется в целеустремленности, потребности к исследовательской активности, направленности личности на научно-исследовательскую деятельность. Мотивационная составляющая научно-исследовательской деятельности проявляется в таких качествах личности как «любопытность, воля, увлеченность, удовольствие от научного поиска, стремление к

научным результатам, потребность в научном признании» [6, с. 54]. Значимой характеристикой успешности научно-исследовательской деятельности является стиль научно-исследовательской деятельности, понимаемый как «способ проявления исследовательского поведения, детерминированного совокупностью психологических свойств и качеств, выраженных инновационностью, самоорганизацией, уверенностью, любознательностью и исследовательским потенциалом, интеграция которых определяет успешность достижения научных результатов» [6, с.187-188]. Токатлыгиль Ю.С. выделяет несколько стилей научно-исследовательской деятельности: эффективно-результативный, динамически-поисковый, пассивно-результативный.

Представим результаты диагностики успешности научно-исследовательской деятельности магистрантов, обучающихся на втором курсе по магистерским программам, реализуемых на кафедре профессиональной педагогики, психологии и управления по направлению 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». В исследовании приняли участие 46 магистрантов очной и заочной формы обучения, поступивших в 2017 и 2018 годах.

Для выявления возможных организационных и педагогических условий, вызывающих затруднения реализации научно-исследовательской деятельности в процессе магистерской подготовки, был проведен опрос на основе анкеты для магистрантов педагогического направления, разработанной Никулиной Е.Г. [4, с. 242-244]. Представим обобщенные результаты по актуальным для исследования вопросам анкеты.

На вопрос «С какой целью Вы поступили в магистратуру?» ответы распределились следующим образом: получение квалификации магистра – 24 чел. (52%), развитие профессиональной компетентности – 11 чел. (24%), непрерывное саморазвитие – 4 чел. (9%), расширение возможностей трудоустройства – 4 чел. (9%), поступление в аспирантуру – 1 чел. (2%), возможность заниматься исследовательской деятельностью – 2 чел. (4%). На вопрос «Занимались бы Вы исследованиями самостоятельно, если бы не учились в магистратуре, и если не нужно было бы писать диссертацию?» ответили: «да» - 9 чел. (19,5%), «скорее да, чем нет» - 11 чел. (24%), «скорее нет, чем да» - 17 (37%), «нет» - 9 чел. (19,5%). Согласно вопросу «Как Вы сможете использовать опыт исследования в профессиональной деятельности?» ответы распределились в равной степени: применять исследовательские разработки в профессиональной деятельности – 23 чел. (50%), организовывать деятельность коллектива – 23 чел. (50%). На вопрос «Помогает ли Вам работа над учебным материалом научиться...» представим рейтинг ответов по предложенным вариантам: видеть проблему, соотносить с ней фактический материал - 7 чел. (15%), использовать теоретические и эмпирические методы исследования - 7 чел. (15%), интерпретировать результаты - 1 чел. (2%), разрабатывать новые, нестандартные пути решения проблемы - 4 чел. (9%), разрабатывать собственные методики исследования, способы решения задач - 2 чел. (4%), создавать новые образовательные продукты - 12 чел. (26%), подходить творчески к решению задач - 4 чел. (9%), создавать программу исследования, выполнения задания - 4 чел. (9%), организовывать работу в группе по решению задач, проведению совместного исследования - 4 чел. (9%), анализировать ход и результат работы - 1 чел. (2%). Ответы по вопросу «С какими трудностями Вы сталкиваетесь при освоении содержания обучения?» предлагается слишком большой объем материала – 12 чел. (26%), сложность определения способов работы с учебным материалом - 17 чел. (37%), сложно понять ожидаемый результат выполнения работы – 17 чел. (37%). На вопрос «Что может помочь магистранту при работе с учебным материалом?» ответы распределились следующим образом: владение методами исследования и способами их применения - 4 чел. (9%), консультирование преподавателя, совет коллег - 15 чел. (33%), четкое формулирование требований к заданиям и ожидаемого результата - 15 чел. (33%), доступ к образовательным и научным ресурсам - 6 чел. (13%), личные качества - 6 чел. (13%).

Анализ полученных ответов позволяет сделать обобщенные выводы: магистранты отдают приоритет внешней мотивации обучения, которая выражается в потребности получить диплом магистра; не прослеживается связь обучения в магистратуре с дальнейшей исследовательской и научно-исследовательской деятельностью (в частности, с обучением в аспирантуре, непрерывным профессиональным саморазвитием); проявляется низкий уровень стремления к саморазвитию личностных качеств, способствующих повышению результативности исследовательской деятельности на рабочем месте. Магистранты отмечают затруднения в выполнении практических заданий по изучаемым дисциплинам: неясность целей и взаимосвязи содержания заданий с будущей профессиональной деятельностью, нечеткость критериев оценивания; отсутствие алгоритмов, конкретных методических указаний к выполнению проектов; отсутствие заданий, позволяющих «подготовиться» к статистической обработке и обоснованию полученных результатов исследовательской работы; недостаточность информационных ресурсов для выполнения заданий (методической, учебной и научной литературы), потребность в консультативной помощи педагогов и научных руководителей.

Для оценки способностей к целеполаганию, планированию, актуализации волевых усилий в процессе научно-исследовательской деятельности, был применен опросник «Самоорганизация деятельности» (Е.Ю. Мандрикова) [3]. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение ответов магистрантов по шкалам опросника «Самоорганизация деятельности» (Е.Ю. Мандрикова)

Шкала	Средние значения по уровням (количество ответов/%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Планомерность	14 чел. (30,5%)	12 чел. (26%)	20 чел. (43,5%)
Целеустремленность	22 чел. (48%)	12 чел. (26%)	12 чел. (26%)
Настойчивость	22 чел. (48%)	9 чел. (19%)	15 чел. (33%)
Фиксация	32 чел. (69,5%)	6 чел. (13%)	8 чел. (17,5%)
Самоорганизация	14 чел. (30,5%)	9 чел. (19,5%)	23 чел. (50%)
Ориентация на настоящее	14 чел. (30,5%)	8 чел. (17,5%)	24 чел. (52%)

Анализ данных таблицы позволяет сделать выводы: 1) навыки планирования у магистрантов развиты слабо, планы не реализуются; 2) отмечается способность к формулированию глобальных целей; однако есть

затруднения в построении «дерева целей», промежуточные цели выдвигаются ситуативно; существует потребность во внешней помощи для целеполагания и планирования этапов организации научно-исследовательской деятельности; 3) большинство респондентов обладают достаточно высоким уровнем развития волевых качеств, чтобы структурировать поведенческую и исследовательскую активность, завершить начатое дело, преодолевать трудности его реализации, при этом отмечается низкая способность находить альтернативные методы решения проблем; 4) обучающиеся не используют методы и техники тайм-менеджмента. Суммарный балл по шкалам опросника определяет средний показатель самоорганизации деятельности. Это позволяет характеризовать магистрантов как людей, способных гибко реагировать на меняющиеся условия, но неорганизованных.

С целью определения стиля научно-исследовательской деятельности магистрантов, его ключевых характеристик, была реализована методика «Бланковый тест – Уверенность» (А.И. Крупнов) [2]. Представим результаты по частоте выбора переменных уверенности (наивысший и низкий ранги).

1. Общественно-значимые цели. Наивысший ранг: обретение надежных и верных друзей (100%), получение знаний и другого опыта (93%), стремление быть уважаемым человеком (78%). Низкий ранг: поиски интересной работы и достижение общественного признания (42%). Личностно-значимые цели. Наивысший ранг: обретение самостоятельности, независимости, удовлетворение своих желаний и планов (84%), реализацию желания быть нужным человеком (86%). Низкий ранг: поддержание своего здоровья (42%), достижение материального благополучия (48%).

2. Эгоцентричность. Наивысший ранг: стремлением создать уют и личное благополучие (94%), желание проявить себя, свои способности, стремление быть самостоятельным и независимым (90%). Низкий ранг: желание отстоять себя и свое правое дело (52%), желание развить у себя волевые качества (64%). Альтруистичность. Наивысший ранг: чувство необходимости (86%), намерение получить одобрение со стороны других людей (84%). Низкий ранг: желание утвердиться в группе, коллективе (48%).

4. Осмысленность. Наивысший ранг: умение и способность владеть самим собой (89%), активное состояние человека (89%), самодостаточность личности (80%). Низкий ранг: черта, которую можно развивать и совершенствовать, качество, воспитанное в процессе жизни (52%). Осведомленность. Наивысший ранг: устойчивое качество человека, не поддающееся изменению (80%). Низкий ранг: генетически обусловленная черта человека (60%).

5. Предметность. Наивысший ранг: более успешному освоению учебных предметов (85%), большая результативность в различных видах деятельности (80%), дальнейшее продвижение по карьере (78%), большая результативность в различных видах деятельности (76%). Низкий ранг: приобретению большего жизненного опыта (48%), расширению контактов с другими людьми (42%). Субъектность. Наивысший ранг: улучшение внутреннего самочувствия (85%), уменьшенные тревожности и застенчивости (85%), развитие самостоятельности и инициативности (80%), преодоление возникших трудностей (80%). Низкий ранг: формированию упорства и других волевых качеств (46%).

6. Эргичность. Наивысший ранг: беретесь за дело, зная, что не всегда полностью владеете им в деталях (80%), можете идти на риск (80%). Низкий ранг: считаете себя правым в различных спорах и дискуссиях (56%), редко в чем уступаете другим людям (42%). Аэргичность. Наивысший ранг: часто считаете себя в чем-то некомпетентным (80%), чувствуете себя более уверенным, если находите поддержку (80%), чувствуете себя неуверенным в новых, необычных условиях (78%). Низкий ранг: делая какой-либо выбор, предусматриваете и другие запасные варианты (60%).

7. Стеничность. Наивысший ранг: удовольствие в случае свободного и независимого выражения чувств (80%), чувство радости, когда можете справиться со своей неуверенностью (85%). Низкий ранг: приятные переживания при совершении рискованных поступков (45%). Астеничность. Наивысший ранг: чувство настороженности при необходимости выбора (80%), чувство растерянности перед большим объемом работы и тревога о том, что можете не справиться с порученным делом (75%). Низкий ранг: чувство жалости к самому себе (42%).

8. Интернальность. Наивысший ранг: в любых ситуациях нужно надеяться только на самого себя (80%), нужно просто самостоятельно действовать, а не придерживаться общепринятых мнений (78%). Низкий ранг: лучше всех знаете, что должен делать коллектив (40%). Экстернальность. Наивысший ранг: заранее опасаетесь отрицательного результата (78%). Низкий ранг: в неудачах часто повинны другие люди (40%).

9. Операциональные трудности. Наивысший ранг: все в жизни predetermined судьбою (78%). Низкий ранг: порой считаете себя неудачником (40%). Личностные трудности. Наивысший ранг: иногда поддаетесь паническим настроениям (78%), не всегда организованы, что мешает уверенности (80%). Низкий ранг: имеете заниженную самооценку (40%).

Анализ полученных данных позволяет утверждать следующее: магистранты осознают уверенность как личностное качество, необходимое для повышения эффективности самореализации в научно-исследовательской деятельности, достижении научных результатов; низко оценивают значимость обмена результатами исследовательской деятельности в научной среде, отмечают преимущества самостоятельного преодоления трудностей в научно-исследовательской работе; испытывают негативные эмоции при необходимости выполнять научно-исследовательскую деятельность и растерянность перед большим объемом работы; отмечается тенденция к неуверенности в собственных силах, потребность в постоянном контроле со стороны научного руководителя, что усиливает стратегию перекладывания ответственности на другого человека; испытывают страх получить отрицательный результат и его негативную оценку со стороны других, что, в свою очередь, усугубляет неспособность сосредоточиться на основной цели. В том числе магистранты убеждены, что успехи и неудачи определяются собственными стремлениями к получению новых научных знаний, а возникновение личностных трудностей predetermined недостаточной сформированностью интеллектуальных способностей, что обуславливает более низкую результативность научно-исследовательской деятельности.

Диагностика исследовательского потенциала магистрантов осуществлялась в соответствии с методикой «Исследовательский потенциал» (Н.В. Бордовская, С.Н. Костромина, С.И. Розум, Н.Л. Москвичева, Н.Н. Искра) [1]. Анализ средних значений полученных результатов позволяют выделить доминирующие мотивационного (6,49), когнитивного (6,73) и исследовательского (5,8) компонентов изучаемого феномена. Расчет среднего значения по поведенческому компоненту составляет – 5,3. Результаты позволяют сделать выводы: у магистрантов отмечается стремление к познанию, изобретению, придумыванию, открытию ранее

неизвестного; обнаруживается любопытство; познание выступает ценностью; обучающиеся владеют алгоритмами, методами научного познания; имеют внутренние ресурсы, способности к реализации научно-исследовательской деятельности и достижению значимых научных результатов. Отмечаются трудности в мобилизации имеющихся ресурсов для продуктивной исследовательской работы, неумение дисциплинировать себя; низкий уровень способности к самоуправлению, распределению рабочей нагрузки; нежелание нести ответственность за получаемые результаты. Таким образом, можно констатировать, что у подавляющего числа магистрантов доминируют динамически-поисковый и пассивно-результативный стиль научно-исследовательской деятельности. Это позволяет утверждать, что обучающиеся в магистратуре нуждаются во внешних стимулах, развитии навыков тайм-менеджмента, помощи в осознании своих способностей к научно-исследовательской работе, актуализации потребности в исследовательской активности, повышении ее продуктивности.

Перейдем к обоснованию организационно-педагогических условий, реализуемых на кафедре профессиональной педагогики, психологии и управления, и направленных на повышение успешности научно-исследовательской деятельности обучающихся в магистратуре. Организационно-педагогические условия определяются как совокупность взаимосвязанных предпосылок, обеспечивающих целенаправленность организации образовательного процесса, выбор содержания, методов и форм образовательного процесса в магистратуре в соответствии с поставленными целями и задачами.

Итак, при поступлении в магистратуру абитуриентам на вступительном экзамене предлагается написать эссе, в котором необходимо сформулировать цель, задачи, ожидания, намерения, связанные с обучением по выбранной магистерской программе. Выполнение данного задания позволяет абитуриенту осознать собственную мотивацию обучения, четко сформулировать свои ожидания от процесса и результатов магистерской подготовки. На итоговой государственной аттестации магистранты защищают резюме соискателя, что позволяет оценить «готовность выпускников к самопрезентации учебно-профессиональных достижений в образовательной и научно-исследовательской деятельности» [5]. Разработка и презентация резюме позволяет актуализировать рефлексивную позицию магистранта к развитию карьеры, самооценку компетенций, которые необходимы для осуществления профессиональных обязанностей и функций соответственно выбранной должности. В процессе защиты резюме на экзамене магистрант подтверждает сформированность компетенций посредством материалов, представленных в портфолио. Магистранты оформляют портфолио учебно-профессиональных и научно-исследовательских достижений за весь период обучения. В портфолио должны быть представлены: 1) «исследовательские и научно-исследовательские проекты, методические разработки, выполненные в контексте магистерской диссертации, в том числе по заявке образовательных учреждений, на базе которых осуществлялись практики и научно-исследовательская работа; 2) дипломы, сертификаты, удостоверения об участии в научно-практических конференциях различного уровня, грантах, конкурсах, что дает возможность проанализировать готовность магистрантов к представлению результатов научно-исследовательской деятельности научному сообществу; 3) тезисы статей за период обучения в магистратуре, указывающих на научно-исследовательские интересы магистрантов, динамику научно-исследовательской деятельности, их саморазвития как исследователя образовательных систем» [5].

Педагогическим коллективом кафедры каждый год осуществляется отбор и обновление содержания заданий по практикам и учебным дисциплинам, которые бы отвечали требованиям ФГОС ВО, работодателей, обучающихся, и ориентированы на планомерное развитие исследовательских компетенций и научно-исследовательского потенциала магистрантов. Научные руководители осуществляют клиент-центрированный подход в работе с магистрантами, учитывая их профессиональный опыт и личностные особенности, применяют современные технологии учебного и профессионального консультирования (коучинг, супервизию, поведенческое интервью, технологию создания ситуации успеха и др.), чтобы актуализировать потребность обучающихся к исследовательской активности, познанию и развитию своих потенциальных внутренних ресурсов, необходимых для результативности, эффективности и продуктивности научно-исследовательской деятельности.

Выводы. Перечень представленных условий не является исчерпывающим. Педагогическим коллективом кафедры ведется поиск эффективных и оптимальных условий повышения успешности научно-исследовательской деятельности, в частности активизации самоорганизации научно-исследовательской деятельности обучающихся в магистратуре.

Литература:

1. Исследовательский потенциал студента: содержание конструкта и методика его оценки / Н.В. Бордовская, С.Н. Костромина, С.И. Розум, Н.Л. Москвичева // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 1. С. 52-66.
2. Крупнов А.И. Психодиагностика свойств личности и темперамента. М.: ИИЦ МГУДТ, 2007. 56 с.
3. Мандрикова, Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87-111.
4. Никулина Е.Г. Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015. 340 с.
5. Старовойтова Ж.А. Резюме соискателя как метод оценивания учебно-профессиональных достижений студентов на государственном междисциплинарном экзамене // Современные проблемы науки и образования: электрон. науч. журн. 2015. № 1-1. Режим доступа к журн. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=19180> (дата обращения: 16.11.2019)
6. Токатлыгиль Ю.С. Субъектная детерминация успешности научно-исследовательской деятельности: дис. ... канд. псих. наук. М., 2017. 272 с.

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант заочной формы обучения «Проектный менеджмент в образовании» (М-3-ПМО-17) Анисимова Алена Павловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В данной статье рассмотрен процесс формирования и развития педагогического мастерства учителя. Авторы представили четыре основных этапа профессионального развития: профессиональное просвещение, профессиональный отбор и профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессиональный рост, а также критерии и компоненты содержания педагогического мастерства учителя. Даны результаты педагогического мониторинга уроков учителей, проведенного в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Хомустахская основная общеобразовательная школа имени Н.А. Габышева» муниципального района «Верхневилуйский улус (район)» по выявлению уровня педагогического мастерства, а также разработаны методические рекомендации по его дальнейшему развитию.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, потенциал учителя, профессиональный рост, эффективность образовательного процесса, школа.

Annotation. This article discusses the process of formation and development of teacher pedagogical skills. The authors presented four main stages of professional development: professional education, professional selection and training, professional adaptation, professional growth, as well as the main criteria and components of the content of teacher pedagogical skills. The results of pedagogical monitoring of teachers' lessons, carried out in the municipal budgetary educational institution "Khomustakh Basic General School named after N.A. Gabysheva" of the municipal district "Verkhnevilyuysky ulus (district)" to identify the level of pedagogical skill, as well as developed guidelines for its further development.

Keywords: pedagogical skill, teacher potential, professional growth, educational process effectiveness, school.

Введение. В настоящее время изменения в культурной и социально-экономической сферах жизни общества предъявляют требования к личности педагога. Для решения актуальных проблем школьного образования нужен учитель-мастер педагогического труда, высококомпетентный, высококвалифицированный в психолого-педагогической и, собственно, в предметной области, способный к творческому продуктивному труду. Существующая система образования, ориентированная на гуманистическое видение педагогического процесса, на отношение к ребенку, как к главной ценности, на индивидуальный подход, предполагает готовность педагога самому осмыслить условия, способствующие развитию его профессионализма.

Педагогическая биография учителя должна быть индивидуальной. Чтобы полностью владеть своей профессией, стать мастером, необходимо знание механизмов и закономерностей педагогического процесса. Только творчески работающий педагог может успешно обучать и воспитывать детей, подростков, молодежь, изучать и использовать передовой педагогический опыт. Максимальной успешности достигает цельный человек. Цельность человека – это единство системообразующих факторов – направленности личности и индивидуального стиля деятельности. Актуальность данной темы связана с недостаточной информированностью педагогов, особенно молодых специалистов, имеющих опыт педагогической деятельности до пяти лет, о способах развития педагогического мастерства в условиях современной школы.

Учитывая сложность, многогранность и длительность процесса формирования и развития педагогического мастерства, условно выделяются четыре его этапа: профессиональное просвещение, профотбор и профессиональная подготовка, профессиональная адаптация, профессиональный рост. В данной статье нами рассмотрены основные критерии и компоненты педагогического мастерства учителя, проведен педагогический мониторинг по выявлению уровня педагогического мастерства с целью разработки методических рекомендаций по его дальнейшему развитию.

Изложение основного материала статьи. Педагогическое мастерство представляет собой комплекс свойств личности, обеспечивающий высокий уровень самоорганизации профессиональной педагогической деятельности. Мастерство педагога зависит от владения разнообразными психолого-педагогическими, социально-психологическими, теоретическими, философскими знаниями, а также оно выступает в роли своеобразного звена между теорией и практикой. Как показывает опыт мастеров педагогического труда, чем выше мастерство педагога, тем шире и глубже использование приобретенных дополнительных знаний [1, 2, 3].

В содержание процесса развития педагогического мастерства учителя входят: профессиональный потенциал и устойчивость учителя, компоненты и критерии педагогического мастерства. Важнейшим пунктом в деятельности педагога является профессиональный потенциал. Это умение и возможность выполнять свою работу на уровне современных требований, предусмотренных педагогической профессией, в совокупности со стилем учебно-воспитательной деятельности. Структура профессионального потенциала педагога состоит из таких характеристик как:

- профессионализм педагога (гуманистическая ориентация на учащихся, инновации в процессе обучения, профессиональный рост и позиция);
- педагогическая культура (стиль мышления, педагогическая техника, мастерство в общении, социальные навыки, методики);
- профессиональная подготовка (педагогический интеллект, индивидуальный стиль деятельности, творческое отношение к работе, компетентность).

Профессиональная устойчивость преподавателя формируется постепенно и состоит не только из мотивационного, личностного и профессионально-педагогического компонентов, но и эмоционального. Эмоциональный компонент, прежде всего, характеризуется наличием волевых качеств, умением проявлять живую реакцию и позитивное настроение и педагогическое воздействие, способностью контролировать свое эмоциональное состояние, отсутствием страха и напряжения перед аудиторией [4, 5, 7].

Основными компонентами педагогического мастерства являются:

- морально-духовные качества (гуманистическая направленность на учеников, интеллигентность, честность, правдивость, справедливость);
 - социально-педагогические качества (владение организаторскими способностями, умение проявлять принципиальность и требовательность, не мешающих чуткости, внимательности, оптимизму, тактичности);
 - знания и умения, предусматривающие психолого-педагогические нюансы в учебно-воспитательном процессе;
 - компетентность в преподаваемом предмете, соответствие современным требованиям изложения материала;
 - владение разнообразными педагогическими техниками и образовательными технологиями.
- Критериями педагогического мастерства являются:
- целесообразность (по направленности);
 - продуктивность (по результату — уровню знаний, воспитанности учащихся);
 - оптимальность (в выборе средств);
 - творчество (по содержанию деятельности).

Для того, чтобы реализовывать все эти критерии, прежде всего, следует выстроить с учащимися доверительные отношения в рамках партнерской педагогики. Учитель должен владеть современными методиками, например, такими как интервью, прием цветотехники, применения визуальных и аудио средств, диалог. Интервью позволяет развить коммуникативные навыки и устную речь. Приемом цветотехники может влиять на психику человека, его память, самочувствие и настроение с целью создания вспомогательных нюансов для комфортного обучения. Использование визуальных и аудио средств, таких как схемы, изображения, видео, аудио и фото материалы, помогут учащимся запомнить большее количество информации и дальнейшее ее усвоение посредством ассоциаций. Овладев техникой диалогового взаимодействия учитель может решать проблему комплексов публичного выступления учащихся. Коммуникативный, оптимистичный, креативный, эмоционально устойчивый, обладающий перцептивными способностями и волевыми качествами учитель может достичь отличной результативности в педагогической деятельности, проявляющейся в высокой успеваемости учащихся, их интересе к предмету и желании учиться [6, 8].

Нами проведен педагогический мониторинг в муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Хомустахская основная общеобразовательная школа имени Н.А. Габыева» муниципального района «Верхневилуйский улус (район)». Всего в школе тринадцать учителей. В мониторинге участвовали семь учителей, находящихся на этапе профессионального роста и имеющих стаж работы в школе от 3 до 5 лет. Мы наблюдали за ведением трех уроков каждого учителя, с целью выявления уровня педагогического мастерства. В ходе опытной работы оценивали способность учителей управлять процессом обучения и воспитания. А также как в ходе своей самостоятельной профессиональной работы они применяют полученные ранее знания, умения и навыки, развивают ли своё педагогическое мастерство.

Нами использована Методика выявления уровня педагогического мастерства.

В методике выделяются четыре уровня:

- 1) репродуктивный (очень низкий),
- 2) адаптивный (низкий),
- 3) локально-моделирующий (средний, достаточный, уровень характеризуется высоким качеством в отдельных направлениях учебно-воспитательной работа с обучающимися),
- 4) системно-моделирующий (высший, проявление творческого отношения ко всем видам деятельности, осуществление научного поиска путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса).

Уровни определяли по основному содержанию педагогического мастерства: создание общих условий эффективности образовательного процесса, профессиональная компетентность, техника объяснения, учебные взаимодействия, создание продуктивной атмосферы и благоприятного микроклимата на уроке. Мы оценивали ведение уроков учителями по критериям и компонентам содержания педагогического мастерства, которые были представлены в виде двадцати четырех классических характеристик педагогической деятельности по 1 баллу (всего – 24 балла) и двенадцати современных характеристик педагогической деятельности по 2 балла (всего – 24 балла). Учителя, набравшие 1-12 баллов имеют очень низкий уровень, 13-24 балла – низкий уровень, 25-36 баллов – средний уровень, 37-48 баллов – высокий уровень педагогического мастерства.

В результате педагогического мониторинга нами не выявлено репродуктивного и адаптивного уровней. Из семи учителей пятеро имеют средний локально-моделирующий уровень. Три учителя набрали по 32 балла, два учителя по 36 баллов, граничащих с высоким уровнем мастерства. Два учителя показали высокий системно-моделирующий уровень по 48 баллов.

Педагогическая деятельность учителей набравших по 32 балла направлена на создание достаточно продуктивной атмосферы на уроке. Учителя школы умеют применять на практике директивный вид общения, корректно выражать свои чувства и мысли, аргументированно объяснять цели своей деятельности, а также будущих поступков и последствий. Это связано с тем, что они выполняют следующие условия:

- 1) построение доверительных отношений на основе признания другого личностью со своими характерными чертами, предпочтениями и мыслями;
- 2) безоценочное принятие другого человека;
- 3) искреннее проявление заинтересованности, понимания;
- 4) позволение собеседнику (ученикам) выражать свободно свои мысли, чувства, взгляд на ситуацию и т.д., без осуждения.

В действиях педагогов ярко выражен педагогический такт, который концентрируется на уважительном отношении учителей к учащимся, учете их индивидуальных особенностей, качеств и психологического состояния. Педагогический такт учителей характеризуется: уравновешенностью восприятия и поведения

педагога, его выдержка, даже в критических или неожиданных ситуациях; оптимистическим отношением к возможностям и способностям учащихся в их учебной деятельности; ненавязчивым контролем; способностью к эмпатии, умением выслушать, понять, помочь учащемуся, принять решение и найти выход из трудных ситуаций; недопустимостью грубых и резких замечаний в адрес учащихся; умением разрешать конфликты.

Для успешного и не травмирующего разрешения конфликтного прецедента, используют ниже перечисленные приемы.

1. Саморегуляция эмоций: осознание и принятие своих мотивов в ситуации; контроль собственного эмоционального состояния; концентрация на конкретной возникшей проблеме, а не на участниках.

2. Проявление позиций: «пассивное слушание», что предусматривает возможность собеседника высказаться и проявить свои эмоции; «активное слушание» с целью помочь собеседнику выразить чувства, сформулировать причины их возникновения, перефразирование; «Я-сообщение» - это когда можно и нужно самому рассказать о своих чувствах, каких-либо трудностях, неудачах и прочего, не обвиняя при этом учащихся.

3. Анализ появившейся проблемы: рассмотрение проблемы по условным пунктам от простого к сложному; выделение в проблеме её подпроблем; предложение варианта или вариантов решения проблемы: корректная оценка каждой из присутствующих позиций, детализация, выбор тактики и путей решения конфликта; рефлексия собственного поведения; предложение решений каждым из участников; осмысление того, что нужно усовершенствовать в будущем общении.

Кроме приемов разрешения конфликтов учителями так же часто и активно используются приемы, которые позволяют создать позитивные качества в учениках и тормозят негативное поведение. Например:

1) «разрыв стереотипа» – сделать нечто необычное, например, неожиданный жест, громкий голос, привлекающая внимание поза, чтобы прервать нежелательное поведение;

2) «выбор без выбора» – стимуляция деятельности с помощью иллюзии самостоятельного выбора, наведение полезной активности;

3) «встроенная команда» – предложения разделиться на команды, приказы, интонационное выделение главного.

По результатам опытной работы, участники педагогического мониторинга, достаточно широко применяют психономическую технику учителя, которая развивает навыки применения собственного психофизического аппарата как инструмента педагогического воздействия на учащихся и самого себя, способности эмоционального контроля, коммуникации, культуры и техники речи. В спектр умений, охватываемых психономической техникой, входят осознание и учет закономерностей подсознания, к которым относятся – психологическая защита, программы реагирования, потребности и мотивы. Психономическая техника отлична приобретением высокого уровня наблюдательности, владением психотерапевтическими приемами саморегуляции, навыками вербальной и невербальной эмпатической коммуникации. Более того, психономическую технику можно отнести к техникам, которые дают возможности достижения наиболее эффективных результатов обучения в короткие сроки, и с наиболее рациональным распределением психофизических ресурсов.

Учителя успешно развивают навыки общения: навык социальной перцепции; толерантность; проявления уверенности в своих лучших качествах; способность общения в позитивном ключе; техника и культура речи; способность применения навыков результативной коммуникации.

Но несмотря на это, есть недочеты, которые снижают уровень педагогического мастерства:

- не в полной мере используются раздаточные материалы и технические средства обучения;

- для учащихся различного уровня подготовки не всегда даются задания, соответствующие различным уровням сложности;

- устная речь не достаточно правильная и профессионально грамотная.

Необходимо развивать правильную речь, которая является важнейшим компонентом культуры речи педагога: наличие объемного словарного запаса, исключение штампов и тавтологии в речи; способность построения предложений с использованием верных спряжений и падежей; правильность ударений и произношения слов.

Выводы. Результаты педагогического мониторинга уроков учителей в Хомустанской основной общеобразовательной школе, дал нам возможность разработать методические рекомендации для развития педагогического мастерства учителей. Наши рекомендации составили два основных пункта: педагогическая техника учителя и творческие аспекты его деятельности. Во время проведения уроков учителям необходимо обратить внимание на такие моменты как: привлечение внимания учащихся, создание проблемных ситуаций; использовать интересные или необычные аспекты темы; применять различные активные методы обучения; побуждать учащихся к самоанализу.

Литература:

1. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства. - М.: МОДЭК, 2014. - 432 с.
2. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства / Л.В. Занина, В.П. Меньшикова. - Ростов н/Д: Феникс, 2013. - 288 с.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогика. - М.: Гардарики, 2014. - 528 с.
4. Корепанова М.В. Основы педагогического мастерства. - М.: Академия, 2012. - 240 с.
5. Сударчикова Л.Г. Введение в основы педагогического мастерства. - М.: Флинта, 2014. - 377 с.
6. Тарасевич Н.П. Формирование педагогического мастерства. // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 1. - С. 6-10.
7. Ушинский К.Д. Из статьи «Проект учительской семинарии» // Избранные педагогические произведения. - М.: Просвещение, 1968. - 557 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: 1994 - 480 с.

УДК: 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Сухонина Наталья Сергеевна

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

ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОГО ПОКАЗАТЕЛЯ МЕДИКОМПЕТЕНТНОСТИ И СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Аннотация. Данная статья раскрывает проблему диагностики мотивационного показателя медиакомпетентности у студентов-дефектологов. Данные анкетирования позволяют сделать качественный и количественный анализ относительно уровня сформированности данного показателя. Автор статьи отмечает смену приоритетов во взаимодействии с медиа, указывает на важность медиаобразования на всех ступенях обучения. Ссылаясь на исследования отечественных и зарубежных ученых, приводятся семь причин приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире.

Ключевые слова: медиакомпетентность, студенты-дефектологи, медиаобразование, медиакультура, Интернет.

Annotation. This article reveals the problem of diagnostics of motivation indicator of media competence of students of special education. The survey data allow to make a qualitative and quantitative analysis of the level of formation of this indicator. The author of the article notes the change of priorities in interaction with the media, points to the importance of media education at all levels of education. Referring to the research of domestic and foreign scientists, seven reasons for the priority and relevance of media education in the modern world are given.

Keywords: media competence, students-defectologists, media education, media culture, Internet.

Введение. Современные контакты человека с медиа на сегодняшний день достаточно часто превышают шесть часов в день. В процессе обучения медиа стали занимать место неформального образования наряду с такими институтами, как школа, ВУЗ. Основными тенденциями взаимодействия с медиа является смена приоритетов:

- чтение медиатекстов в электронном формате (телевизионный, компьютерный, интернетный, планшет, телефон);
- преобладание прагматичного чтения с целью получения информации.

Важность правильной и грамотной работы с медиаконтентами любого уровня не вызывает сомнения. На сегодняшний день мы не можем говорить о полномасштабности включения в учебно-воспитательный процесс медиаобразования на всех ступенях (начальном, среднем, высшем), но преуменьшать и замалчивать роль медиаобразования ни в коей мере нельзя.

Изложение основного материала статьи. В своих исследованиях один из отечественных авторитетных медиапедагогов и теоретиков медиа АВ Федоров [1] приводит семь причин приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире, обоснованных западным ученым Л. Мастерманом:

1. Высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ средствами массовой информации.
2. Идеологическая важность медиа, и их влияния, как отрасли промышленности, на сознание аудитории.
3. Быстрый рост количества медийной информации, усиление механизмов управления ею и ее распространения.
4. Интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы.
5. Повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях.
6. Необходимость обучения школьников/студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям.
7. Нарастающие национальные и международные процессы приватизации информации.

Результатом медиаобразования будет являться повышение уровней медиакомпетентности аудитории любого типа, начиная от школьников, заканчивая студентами ВУЗов.

Термин «медиакомпетентность» более точно определяет суть имеющихся у индивида умений использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме [1]. Выше обозначенный термин входит в более широкое понятие, как медиакультура, которая предполагает «... совокупность материальных и интеллектуальных ценностей в области медиа, а также исторически определенная система их воспроизводства и функционирования в социуме; по отношению к аудитории медиакультура может выступать системой уровней развития личности, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатексты, заниматься медиаторством, усваивать новые знания в области медиа. По мнению большинства исследователей медиакультура входит в понятие информационная культура, которая включает в себя такие компоненты культуры личности, как знания, ценностно-целевую ориентацию, опыт информационно-познавательной деятельности, компоненты информационных технологий» [1].

Классификация показателей медиакомпетентности личности по А.В. Федорову предполагает семь позиций: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный/оценочный, практико-операционный (деятельностный), креативный. В рамках нашей статьи мы рассмотрим первый мотивационный показатель, который является на наш взгляд одним из ведущих компонентов медиакомпетентности. Целью нашего исследования было выявление уровня сформированности мотивационного показателя медиакомпетентности у студентов-дефектологов. В содержание данного показателя входят мотивы контакта с медиа и медиатекстами (жанровые, тематические, эмоциональные, гносеологические, гедонистические, психологические, моральные, интеллектуальные, эстетические, терапевтические и др.). Поэтому с этой целью нами было проведено анкетирование 47 студентов четвертого и второго курсов специальности Специальное (дефектологическое) образование, профиля подготовки Олигофренопедагогика, Логопедия. Анкета включала следующие вопросы:

1. Что является для Вас проверенным источником информации, к которому Вы обращаетесь чаще всего?

2. Какой из перечисленных видов СМИ Вы предпочитаете?
3. Перечисли свои любимые телеканалы? (Если они есть?)
4. Какие передачи Вы смотрите по телевизору?
5. Читаете ли вы газеты и журналы? Если да, то укажи название газет и журналов, которые вы читаете.
6. Читаете ли вы газеты и журналы? Если да, то укажи название газет и журналов, которые вы читаете.
7. Есть ли у Вас свой сайт?
8. Ведете ли Вы свой блог?
9. Какую цель преследуете, в основном, обращаясь в Интернет?
10. Вы предпочитаете Интернет или телевидение?

Нас интересовало, какие средства массовой информации знают опрошенные, каким из них отдают предпочтение, умеют ли использовать их в образовательных целях, выписывают ли периодическую литературу и служит ли она в качестве источника информации.

На вопрос «Какую цель преследуете, в основном, обращаясь в Интернет?» нами были получены ряд ответов, которые мы объединили в следующие группы: общение (54,16%), просмотр сериалов, фильмов, новостей (23,10%), получение, поиск и проверка информации (16,68%), помощь в обучении (6,06%). Таким образом, большинство студентов видят в качестве основной цели обращения к интернету лишь средство общения. Причем в качестве платформы для обмена информацией выступают не только социальные сети (ВКонтакте, Инстаграмм, Телеграмм и др), но и такие современные мессенджеры, как Viber, WhatsApp и др.

Несмотря на достаточно длительное времяпрепровождения в интернете, лишь 25% студентов 4 курса отметили, что у них есть свой сайт и 29,16% имеют свой блог (см. табл.). Все студенты второго курса в своих анкетах дали отрицательные ответы на ведение собственного сайта и блога.

Таблица 1

Наличие у студентов специальности Специальное (дефектологическое) образование собственного сайта и блога

Группы студентов	Наличие собственного сайта (%)		Наличие собственного блога (%)	
	Да	Нет	Да	Нет
Студенты 4 курса	25	75	29,16	70,84
Студенты 2 курса	0	100	0	100

В таблице 2 мы указали основные источники информации по мнению студентов.

Таблица 2

Основные источники информации студентов специальности Специальное (дефектологическое) образование

№	Группы студентов	Студенты (%)	
		4 курс	2 курс
	Названия источников информации		
1	Поисковые системы в интернете	87,5	92,85
2	Канал YOUTUBE	0	35,71
3	Социальные сети	4,16	35,71
4	Блоги	0	21,42
5	Телевидение	8,3	14,28
6	Радио	4,16	0
7	Реклама	0	0
8	Журналы	0	0
9	Газеты	0	0

Как видно из таблицы в качестве проверенного источника информации выступают поисковые системы в интернете (Яндекс, Гугл и др.): 87,5% студентов 4 курса и 92,85% второго курса выбирают интернет. Несмотря на то, что второкурсники совершенно не ведут собственные блоги, тем не менее, в качестве источника информации блоги рассматривают 21,42% опрошенных данной категории, в отличие от четверокурсников, у которых данный показатель отсутствует. Канал YOUTUBE в качестве информатора также не выбирают представители четвертого курса (0%), в отличие от второкурсников (35,71%). Источником информации не служат ни реклама, ни журналы, ни газеты для студентов обоих курсов.

В качестве предпочтений среди средств массовой информации Интернет также занимает лидирующие позиции наряду с радио, печатными периодическими изданиями, телевидением. Так все студенты 4 курса (100%) выбирают интернет, в то время как 2 курс из числа опрошенных обучающихся только 85,71% предпочли интернет, остальные 14,29% телевидение. Радио и печатные периодические средства массовой информации не выбрал никто из студентов второго курса.

Что касается времени, которое уделяется экранному медию, то здесь ответы существенно разнятся. Так большинство студентов четвертого курса (54,16%) отметили, что время, отводимое для просмотра экранного медиума, равняется приблизительно одному часу. В то время как ответы студентов второго курса по этой

позиции были в меньшинстве и составили только 23,10 % от общего числа опрошенных второкурсников. В силу того, что временные характеристики работы в медийном пространстве серьезно влияют на показатели сформированности медиакомпетентности, мы помещаем данные опроса по этому показателю в таблице 3.

Таблица 3

Временной показатель студенческой аудитории на просмотр экранных медиа

Курс	Время, затраченное на просмотр экранных медиа (%)			
	До 1 часа	1-2 часа	2-3 часа	Больше 4 часов
2 курс	54,16	4,16	16,68	25,00
4 курс	23,10	30,76	30,76	15,38

Примечательно, что студенты обоих курсов не читают ни газет, ни журналов ни в печатном, ни в электронном вариантах. На лицо факт падения престижа чтения, снижения интереса к печатному слову, о котором в своих исследованиях упоминала В.П. Чудинова [2]. Основываясь на многочисленных социологических исследованиях, ею было отмечено, что у современной молодежи изменяются интересы «свободного» (досугового) чтения в сторону предпочтения литературы развлекательного характера; происходит уход из круга чтения повестей и романов «для души», произведений лучших отечественных и зарубежных авторов, усиление воздействия низшего слоя массовой культуры, особенно аудиовизуальной, на досуговое чтение.

Несмотря на то, что подавляющая часть студенческой аудитории (92, 85% – 2 курс, 100% – 4 курс) предпочитают интернет телевидению, ими были названы программы, которые они выбирают, если включают телевизор. Ниже в таблице мы приводим результаты данного вопроса.

Таблица 4

Выбор программ для просмотра по телевидению студентами-дефектологами

№	Группы студентов Названия программ	Студенты (%)	
		4 курс	2 курс
1	Реалити-шоу	12,5	21,42
2	Викторины и игры со зрителями	2,4	7,14
3	Концерты	0	14,28
4	Новости	0	28,57
5	Художественные фильмы	45,83	85,71
6	Мультфильмы	79,16	64,28

Среди любимых каналов были выбраны ТНТ, СТС, ТЕТ, Новый канал, ТВ-3, 1+1, Миллет. Наибольшей популярностью пользуется ТНТ – 20,8%. За основу диагностики нами выбрана классификация уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности по А.В. Федорову [1], который выделил три его уровня: высокий, средний, низкий.

Таблица 5

Классификация уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности

№	Уровни мотивационного показателя:	Расшифровка уровней мотивационного показателя медиакомпетентности личности:
1	Высокий уровень	широкий комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, интеллектуальных, психологических, творческих, этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих: - выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при обязательном включении неразвлекательных жанров; - стремление получить новую информацию; - стремление к рекреации, компенсации развлечению (в умеренных дозах); - стремление к идентификации, сопереживанию; - стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей; -стремление к художественным впечатлениям; - стремление к философскому/интеллектуальному, этическому, эстетическому спору/диалогу с создателями медиатекста, к критике их позиции; - стремление научиться создавать медиатексты самому, изучая конкретные примеры творчества профессионалов.
2	Средний уровень	комплекс жанровых, тематических, эмоциональных, гносеологических, гедонистических, психологических, этических, эстетических мотивов для контактов с медиа и

		<p>медиатекстами, включающих:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выбор разнообразного жанрового и тематического спектра медиатекстов при доминирующей ориентации на развлекательные жанры; -стремление к острым ощущениям; - стремление к рекреации, развлечению; - стремление к идентификации, сопереживанию; - стремление получить новую информацию; -стремление к извлечению нравственных уроков из медиатекста; - стремление к компенсации; -стремление к психологическому «лечению»; - стремление к художественным впечатлениям; -слабая выраженность или отсутствие интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.
3	Низкий уровень	<p>узкий спектр жанровых, тематических, эмоциональных, гедонистических, этических, психологических мотивов для контактов с медиа и медиатекстами, включающих:</p> <ul style="list-style-type: none"> - выбор только развлекательного жанрового и тематического спектра медиатекстов; - стремление к острым ощущениям; - стремление к рекреации, развлечению; - стремление к компенсации; - стремление к психологическому «лечению»; - отсутствие эстетических, интеллектуальных, креативных мотивов контактов с медиатекстами.

Выводы. Проведенное нами анкетирование студенческой аудитории позволяет сделать следующие выводы относительно мотивационного показателя медиакомпетентности. Большинство обучающихся второго и четвертого курсов в большей степени рассматривают современные медиа как средство развлечения и проведения досуга. Многие из них ищут новую информацию, без уточнения цели поиска. Стремления научиться создавать собственные медиатексты наблюдается далеко не у всех обучающихся. Таким образом, мотивационный показатель медиакомпетентности у студентов-дефектологов в большей степени соотносится со средним уровнем данного показателя.

Литература:

1. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. – М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
2. Чтение московских подростков в реальной и электронной среде. Материалы социологического исследования / сост. В.П. Чудинова. – М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2012. – 144 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Сырова Надежда Васильевна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

обучающийся кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Пашкова Кристина Алексеевна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

обучающийся кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Шульц Валерия Руслановна

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена анализу роли образного мышления в формировании творческих способностей личности. Рассматриваются понятия образного мышления, воображения, определяющие творческое начало человека, анализируются основные моменты процесса творчества, основанные на индивидуальности человеческой личности. Приводится описание анализа механизмов функционирования образного мышления, доказывається, что ключевым условием формирования образного мышления с самого раннего возраста является образовательный и воспитательный аспекты.

Ключевые слова: образное мышление, воображение, развитие творческого мышления, процесс творчества, творческая деятельность, творческий потенциал.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the role of imaginative thinking in the formation of creative abilities of a person. The concepts of imaginative thinking, imagination, which determine the creative principle of man, are examined, the main moments of the creative process, based on the individuality of the human person, are analyzed. A description of the analysis of the mechanisms of functioning of imaginative thinking is given, it is proved that the key condition for the formation of imaginative thinking from an early age is the educational and educational aspects.

Keywords: figurative thinking, imagination, the development of creative thinking, the process of creativity, creative activity, creative potential.

Введение. В настоящее время в системе образования очень остро встает проблема формирования не просто хорошо образованного и воспитанного человека, а человека, обладающего ярким творческим потенциалом. Формирование творческой личности невозможно без развития образного мышления. В системе педагогического образования особо остро актуализируется проблема формирования образного мышления в процессе обучения и воспитания, так как именно образное мышление представляет собой неотъемлемый аспект целостного образования, которое призвано обеспечить формирование творческих способностей личности.

Психолого-педагогический анализ понятия образного мышления выявляет взаимосвязь данного вида мышления с развитием творческих способностей и общего творческого потенциала личности. К этой проблеме обращались такие ученые как Н.Н. Волков, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская, Л.С. Выготский, В.М. Бехтерев, Г.В. Лабунская и др.

Поиск методологии развития образного мышления средствами изобразительного искусства отражен в работах современных ученых Н.Э. Голуб, Б.П. Юсова, Н.В. Ломаевой и др. С позиций одаренности подростков затрагивали эту проблему такие ученые как Е.Н. Волкова, С.В. Васильева.

Современная педагогика и психология располагают множеством исследований, посвященных проблеме творчества, но многие механизмы творчества ещё до сих пор до конца не изучены, поэтому данная тема не теряет своей актуальности и продолжает неустанно разрабатываться в современной науке.

Изложение основного материала статьи. В общественном понимании всегда присутствовала идея, что воспитание творчески развитой личности невозможно без средств искусства, именно оно возвышает человека, обеспечивая ему эстетически-художественное восприятие мира, развивает духовный мир с его ценностями, в то время как научное осмысление мира обращается только к рациональным средствам познания. Но, по мнению Хотенцовой И.А., "образное мышление" и "мышление в понятиях"- это два дополняющих друг друга отношения к окружающему миру" [6]. Рациональное познание существует наряду с образным восприятием мира, определяя целостность мышления, представляющего собой единство всех познавательных функций, но при этом необходимо признать, что образное мышление представляет собой важную составляющую гармоничного развития личности и его деятельности. Особую роль такой вид мышления приобретает у творческих личностей, как например, поэтов, художников, композиторов, артистов, писателей. Но, не менее значимо наличие хорошо развитого образного мышления и для специалистов различных сфер науки. Современные новые образующиеся условия жизни постоянно предлагают задачи, либо которые заранее нельзя предусмотреть, либо на которые нет готового решения, либо требующие постоянных уточнений и корректировки мысли. Решение таких задач подвластно именно образному мышлению, которое позволяет мгновенно перейти от неизвестного к известному. Так называемый "инсайт" всегда обусловлен начальным примерным предвосхищением открытия в виде яркого образа во время логического поиска решения.

Творческое *образное мышление* и *воображение* определяют *творческие способности* личности, характеризуя качество творческой активности. Под творческими способностями понимается способность человека создавать абсолютно новый продукт или идею, используя нестандартные, оригинальные подходы, принимая смелые необычные творческие решения. По мнению С.Л. Рубинштейна [5] творчество – это деятельность "созидающая нечто новое оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д."

Так, например, известный отечественный философ Н.А. Бердяев выделил три неотъемлемых элемента творчества, которыми должна обладать творческая личность: свобода создания нового; дар; сотворённый мир, в котором происходит *процесс творчества* [1].

Таким образом, в основе процесса творчества заложена индивидуальность человеческой личности, поэтому образное мышление обладает специфическим свойством – оно интровертивное. Образное мышление воспринимается на персональном, личностном уровне и является необходимым компонентом в творческой, культурной и, подчеркнем, научной сфере. Формирующаяся личность постоянно находится в области двух объективностей: внешнего мира, который человек пытается изменить и трансформировать посредством аналитического мышления, и собственного внутреннего мира, базирующегося на чувствах и ощущениях, которые во многом и определяют образное мышление.

Процесс мышления запускается через личностные мотивации. Психологическая наука определяет познавательные специфические и неспецифические мотивы мыслительной деятельности. В первом случае имеются в виду чисто познавательные интересы личности: тяга к знаниям, любознательность, а во втором – внешние обстоятельства и причины, которые, в свою очередь, впоследствии могут вызвать и познавательный интерес.

Решая задачи обучения, образное мышление, базируясь на эмоциональной составляющей, способствует развитию у обучающихся потребности как в знаниях, так и в творческих устремлениях. Развитое образное мышление определяет во многом готовность к творческой деятельности. Никитенков С.А. полагает, что "настрой на проявление творческой образовательной деятельности – это та внутренняя психологическая пружина, которая в перспективе способствует формированию не только образного мышления, но и активной позиции в процессе образования личности" [3].

В частности, образное мышление можно представить как процесс работы мысли с внутренними и внешними системами человека, оперирование мысленными знаками, моделями, образами и создание новых знаков, моделей, образов, адресованных самому себе и окружающим с целью взаимодействия и постепенного изменения внешнего мира, а также собственного изменения и совершенствования человеческой личности.

Характеристики и методы процесса мышления формируются и развиваются у личности в контексте влияния преимущественно социального фактора. Мышление непосредственным образом связано с природой человека. Об этом, например, еще писал известный философ Нового Времени Рене Декарт со своим известным тезисом "Я мыслю, а следовательно, я существую". В этом тезисе заложен жизнеобразующий принцип человеческого бытия, при этом именно посредством развития образного мышления человек встает на более высокую ступень интеллектуального развития.

Образное мышление представляет собой гносеологический феномен, который направлен на отображение имеющихся характеристик объектов и природы их структурной взаимосвязи. Важная роль образного мышления обусловлена тем, что видение явлений, а также соприкосновение с факторами, находящимися в окружающем мире, детерминируется формами их правильного познания и отображения. Стоит еще раз

заметить, что образное мышление это не биологический фактор, т.е. это не то, что закладывается в человека во время его появления на свет. Как и любое другое явление в психической сфере, этому мышлению требуется *развитие*.

С.Л. Рубинштейн анализируя особенности творческого мышления, что является крайне важным и для понятия закономерностей образного мышления, выделял следующие уровни их развития: способность, одарённость, талант и наивысшая форма – гениальность, т.е. способность к самостоятельному и критическому осмыслению действительности, преодоление инертности мышления, склонности к шаблонности, стандартности путей решения проблем [5].

Чтобы понять особенности развития образного мышления, необходимо затронуть вопрос его *структуры*, но в настоящее время среди ученых нет единого подхода к пониманию структуры и механизма возникновения образов в сознании человека. Есть определенные научные наработки в этом направлении, демонстрирующие насколько важной является задача целенаправленного обучения работе с образом, обогащающей развитие личности. Доказано, что мышление в образах представляет собой сложный психический процесс преобразования чувственной информации. В нем происходит процесс отражения результатов непосредственного чувственного восприятия реального мира, осмысление их и мысленное преобразование. При этом образы могут видоизменяться, свободно трансформироваться под воздействием различных факторов и создаваться новые, ранее не существующие.

Анализ механизмов функционирования образного мышления показывает, что умение работать с образами придает процессу усвоения любых знаний индивидуальный характер. Работая с образами, учащиеся активизируют свое воображение, делая процесс усвоения знаний более и более творческим, и более глубоким.

Воспринимаемая мир образно, человек расширяет свои творческие возможности. Формирующиеся в сознании человека образы способствуют решению различных задач. При этом в психолого-педагогической науке сформировалась целая методология, которая направлена на трансформацию уже существующих образов в сознании человека, а также формирование новых, которые отличаются от первоначальных.

Анализируя особенности развития образного мышления стоит отметить некоторые характерные черты последнего. Первым отличительным признаком образного мышления является simultанность или другими словами одновременность. В процессе образного мышления человек усваивает конкретную ситуацию simultанным способом. Параллельно с этим посредством чувств отражаются движения и взаимные действия одновременно целого ряда объектов, без рассуждения. Вторым отличительным признаком образного мышления - это импульсивность. Здесь подразумевается то, что процесс данного типа мышления осуществляется достаточно скоротечно, или даже, одномоментно. Третий и последний отличительный признак образного мышления это синтетичность, т.е. обобщенность. Здесь имеется в виду, что сам процесс образного мышления осуществляется в виде своеобразной мысленной пространственной картины.

Неотъемлемой составляющей образного мышления является *воображение*. В контексте современной эпохи, которая характеризуется стремительным прогрессом в технологической области значение воображения как основы образного мышления приобретает особую актуальность. Воображение является неотъемлемой характеристикой творческой личности. Воображение - это неотъемлемая составляющая творческого восприятия окружающей действительности, представляет собой одну из основных общечеловеческих характеристик. Личности, которая не обладает богатым воображением, закрыто познание чего-либо нового и его сущности.

Таким образом, воображение является основным базисом развития образного мышления, так как дает возможность оторваться от шаблонного представления, а также предоставляет возможность проникнуться в сущность чего-то нового.

Необходимо заметить, что процесс развития образного мышления является двух аспектным. Речь здесь идет в первую очередь о тех естественных процессах возникновения и развития данного мышления, которые осуществляются в контексте обычных жизненных условий. Но для педагогов особый интерес представляет здесь и другой аспект – это процесс искусственного характера, который должен быть воплощен в процессе образовательной деятельности. Для того чтобы развить творческие способности, их нужно обнаружить, в чём и заключается одна из важных педагогических задач.

Множество различных исследователей и ученых предлагали свои модели возможного развития мышления личности. Наиболее интересной из них и популярной является концепция, предложенная Ж. Пиаже [4]. В частности, он попытался выявить и рассмотреть четыре основных этапа в процессе развития интеллекта, на примере ребенка.

Первая стадия простирается с момента рождения до двухлетнего возраста. На данном этапе у младенца наблюдается развитие практического мышления. Младенец соприкасается с миром и познает его посредством тактильных ощущений, разного рода движений и манипуляций с теми или иными предметами. Другое название данного типа мышления – наглядно-действенное.

Вторая стадия простирается от 2 до 7 лет и носит название этап дооперационного мышления. В этом возрасте у ребенка формируется речь, а также способность рационального представления внешних предметов и явлений окружающей действительности. Здесь как раз задействовано наглядно-образное мышление.

Третья стадия охватывает период с семилетнего возраста до 11 лет. На этой стадии мышление начинает развиваться более активно, более гибко, ребенок прибегает уже к определенным операциям логического характера. Очень важно также, что на данном этапе формируется способность улавливать причинно-следственные связи. Здесь также активизируется образный тип мышления.

Четвертая и заключительная стадия начинается с 12 лет и продолжается до конца жизни. Это этап формальных операций, а также формирование возможности абстрактного мышления. В данный период наблюдается активизация абстрактно-логического мышления.

Методика развития образного мышления непосредственным образом осуществляется через личность при соприкосновении с окружающим миром и его познанием. Возможность мыслить образно позволяет человеку осознавать то, что происходит вокруг него, а также усматривать различные причинно-следственные связи в явлениях окружающего мира.

При решении задач обучения, образное мышление с его интеллектуально-эмоциональной окрашенностью способствует развитию потребности в знаниях, в творческих устремлениях.

Таким образом, ключевым условием формирования образного мышления с самого раннего возраста является образовательный и воспитательный аспекты. При правильном воспитании, у ребенка сначала должны быть поставлены четкие предметные действия и правильная речь. Первоначально ребенок должен быть способен самостоятельно решать самые простые задачи, позже переходить к более сложным. Значимый момент развития образного мышления - это формирование у обучающихся определенной техники оперирования образами. Основой такого оперирования является использование особой группы средств мыслительной деятельности, с помощью которых осуществляются различного рода мысленные перемещения объектов в пространстве.

Соответственно по мере взросления, процесс развития образного мышления будет носить те или иные особенности. Процесс развития образного мышления не имеет границ. Его можно развивать в течение всей жизни и деятельности человека. Последующее развитие мышления воплощается в правильно методе взаимодействия между словом, действием и образом. Ребенок должен развивать наблюдательность, ему необходимо научиться слушать, усваивать и реализовывать решение тех целей и задач, которые ставятся перед ним преподавателем. Самые большие сложности в процессе школьного обучения испытывают даже не те ученики, которые не смогли в силу определенных обстоятельств усвоить должный объем знаний, но те, кто впадают в так называемую интеллектуальную и творческую пассивность. В связи с этим, у таковых наблюдается полное отсутствие желания думать, преодолевать сложности и решать задачи. А это должно быть заложено с самого раннего детства.

Одной из самых доступных возможностей развития образного мышления с самого раннего возраста являются занятия либо изобразительной деятельностью, либо декоративно-прикладным искусством. На таких занятиях возможно создание непринужденной, творческой атмосферы, которая позволяет учащимся снять внутреннее психологическое напряжение, активизировать мыслительный процесс, проявить творческие способности, имеющиеся у каждого ребенка.

Выводы. Развитое образное мышление необходимо в первую очередь учащимся как для полного усвоения знаний, так и для гармоничного развития личности, обеспечения ее ресурсами психологической устойчивости. Наиболее целесообразно использовать для этой цели занятия любыми видами творчества, но наиболее доступными являются занятия изобразительным и декоративно-прикладным искусством. Многоаспектность их проявляется в развитии у детей художественных, творческих навыков, пространственного воображения, фантазии, в возможности развития логики, повышения интеллекта. В процессе активной творческой практической деятельности обучающиеся активизируют свою любознательность, смекалку, самостоятельность, тем самым развивают образное мышление и собственный творческий потенциал.

Литература:

1. Бердяев, Н.А. Смысл творчества (Опыт оправдания человека). М. 1916. – 358 с.
2. Волкова Е.Н., Васильева С.В. Изучение субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков (психодиагностический комплекс)// Вестник Мининского университета.2019. Том 7, №3 [Электронный ресурс].–URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-13> (Дата обращения: 10.11.2019).
3. Никитенков, С.А. Композиционное мышление как фактор творческого развития студентов художественно-графического факультета: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. - Липецк, 2000. - 23 с.
4. Пиаже, Ж. Психология интеллекта - СПб.: Питер, 2003. - 192 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М.: Просвещение, 2003. - 450 с.
6. Хотенцева И.А. Художественно-образное мышление как эстетико-педагогическая категория. [Электронный ресурс]. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3027 (Дата обращения: 10.11.2019).

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Тугулева Галина Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты основные направления педагогической деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития. Предполагается, что при интегрированной системе образования дошкольников с задержкой психического развития, неотягощенной нарушением мозговых структур, будут более продуктивны результаты комплексного психолого-педагогического сопровождения детей, включающего: диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативно-просветительскую работу. Особое внимание уделено включению в педагогическую работу специальных коррекционно-развивающих мероприятий на развитие когнитивно-эмоциональной сферы и мелкой моторики детей, мультисенсорному развитию детей с различными особенностями восприятия. На эффективность сопровождения с детьми с задержкой психического развития, воспитывающихся в системе инклюзивного дошкольного образования, влияет составление карт и программ индивидуального развития ребенка, которые вводятся и корректируются в период адаптации к дошкольному учреждению, а также работа с родителями по повышению педагогической и психологической культуры воспитания детей с в семье.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, психолого-педагогическое сопровождение, задержка психического развития, коррекционно-развивающая работа.

Annotation. The article describes the main directions of pedagogical activity in the process of psychological and pedagogical support of children with delayed mental development. The authors believe that with an integrated system of education of pre-school children with a delay in mental development, not aggravated by a disorder of brain structures, the results of complex psychological support of children, including: diagnostic, corrective, developmental,

advisory, preventive work, will be more productive. Special attention is paid to the inclusion in pedagogical work of special corrective measures for the development of cognitive and emotional sphere, minor motor science of children, multi-sensory development of children with different features of perception. The effectiveness of support for children with delayed mental development in inclusive pre-school education is affected by the preparation of maps and programmes for the individual development of the child, which are introduced and adjusted during adaptation to pre-school institutions, as well as by work with parents to improve the pedagogical and psychological culture of raising children with children in the family.

Keywords: children of pre-school age, psycho-pedagogical support, delay of mental development, corrective-development work.

Введение. Для преодоления недостатков развития ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) требуется комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение детства — это процесс непрерывного обеспечения условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения ребенка на всех этапах детства [6]. В нашем исследовании объектом сопровождения являются дети с ЗПР в ситуации дошкольного образования, в процессе которого они формируются по социально заданным образцам, развивая задатки, переходящие в способности. Предмет сопровождения – психолого-педагогическая работа с детьми с ЗПР в условиях инклюзивного дошкольного образования.

С.Г. Шевченко отмечает, что в концепции коррекционного обучения и воспитания должны взаимодействовать лечебно-профилактическое, диагностико-консультативное, учебно-воспитательное и социально-трудовое направления. При некоторых типах и степенях задержки психического развития целесообразно специализированное обучение. Но мы полагаем, что при интегрированной системе образования дошкольников с задержкой психического развития, неотягощенной нарушением мозговых структур, будут более продуктивны результаты комплексного психолого-педагогического сопровождения детей, включающего: диагностическую, коррекционно-развивающую, консультативно-просветительскую работу [3].

Л.С. Маркова, С.Г. Шевченко и др. охарактеризовали содержание коррекционно – развивающей работы с дошкольниками, в основе которой лежит игровая деятельность как ведущий вид деятельности для данного возраста (Д.Б. Эльконин). Несформированность навыков игровой деятельности существенно влияет на замедление развития когнитивной и др. сфер личности ребенка.

Е.С. Слепович обращает внимание на то, что для нормально развивающегося ребенка и ребенка с замедлением развития игровая деятельность является основной, игровая деятельность является основной формой коррекции, обеспечивая устранение последствий различных психологических травм, развитие всех сфер личности.

Е.А. Екжанова, Л.С. Маркова, С.Г. Шевченко, Т.Г. Неретина, У.В. Ульянова и др. разработали интересные программы с использованием приемов развития изобразительной деятельности детей с ЗПР.

В современной дошкольной педагогике разработаны показатели общей и специальной готовности детей к обучению в школе [4]; введены специальные профилактические программы по подготовке детей с ЗПР к обучению. Все этапы подготовки детей к школе при коррекционно – развивающем сопровождении развернуты: увеличивается удельный вес тренировочной работы по развитию мелкой моторики, восприятия, всех видов мышления дошкольника и формирования специальных приемов мыслительной деятельности [3].

Наряду с этим используются авторские программы формирования саморегуляции как компонента способности к обучению Е.Б. Аксеновой, развития коммуникативных способностей для успешной социализации старших дошкольников Е.Е. Дмитриевой, коррекции нравственного развития и поведения Г.И. Ефремовой.

Изложение основного материала статьи. В процессе психолого-педагогического сопровождения следует обратить не на содержательную сторону, а на процессуальную сторону познавательной деятельности, т.к. ребенок с ЗПР с не очень яркой степенью выраженности способен усвоить программу обучения и воспитания детей, разработанную для нормально развивающихся детей. Так, Л.С. Маркова предлагает оригинальный подход к выстраиванию коррекционной образовательной среды как целостной системы специального обучения и воспитания детей с ЗПР. С целью создания условий для эффективной коррекционно – развивающей работы предполагается работа по повышению профессиональной компетентности педагогов в работе с проблемными детьми, мероприятия по гуманизации образовательной среды, совершенствованию содержания и технологий коррекционно – развивающего обучения и воспитания, апробация новых форм работы с родителями.

Первоначально необходима организация щадящего режима дня, занятий с детьми с ЗПР. Следует чередовать психические нагрузки, отдых с адекватным двигательным режимом. Воспитателям важно следить за наступлением утомления ребенка:

- в психофизическом состоянии: частота заболеваемости, бледность или покраснение кожи как проявление вегетососудистых реакций, вялость или повышенная раздражительность, плаксивость, агрессивность и т.п.;

- в моторике - нарушение координации, вялость или повышенная активность движений с признаками повышенного возбуждения;

- в когнитивной сфере – ухудшение концентрации внимания, снижение активности в интеллектуальной деятельности.

Особое внимание следует уделить развитию когнитивно – эмоциональной сферы и мелкой моторики детей в процессе физической деятельности. В процессе занятий физической деятельностью активные движения стимулируют созревание нервной системы, стимулируют деятельность участков головного мозга, связанных с движениями, что позитивно влияет на когнитивное развитие ребенка. В свою очередь взаимосвязь физического и когнитивного развития дошкольника средствами физической деятельности способствует совершенствованию движений ребенка, что дает уверенность в своих силах, позволяет позитивно влиять на эмоциональный тонус ребенка, развитие воли, навыков планирования и самоконтроля [5].

Грамотная организация двигательной активности с учетом различных форм ЗПР позволит совершенствовать костно-мышечную систему ребенка, положительно влиять на развитие органов дыхания,

сердечно – сосудистую систему, работу органов пищеварения, мочеобразования, работу системы крови, на укрепление иммунной и вегетососудистой, центральной нервной системы ребенка. С помощью развития общих навыков двигательной активности (бег, прыжки, метание, лазанье и др.) улучшаются ловкость, выносливость, снимается мышечная напряженность или слабость мышечного тонуса. При этом, наряду с физическим развитием совершенствуется дифференциация ощущений, восприятие, мышление и воображение ребенка, эмоциональная зрелость, волевая регуляция и при этом осуществлялось мануальное развитие (пальцев и кистей рук). Мы считаем, что необходимо обязательное систематическое включение в физкультурную деятельность детей с ЗПР коррекционных мероприятий по формированию пространственных представлений, развитию внимания, памяти, мыслительных операций и воображения; реализация здоровьесберегающих развивающих технологий во время образовательной деятельности детей, таких как специфические виды оздоровительных гимнастик: дыхательная, психогимнастика, кинезиологические упражнения [5, с. 137].

Включение специальных упражнений на глубокое дыхание, формирование навыков самомассажа, психогимнастические упражнения, занятия телесно – ориентированной терапией способствуют устранению гиподинамии и гиперстении, скованности движений или различных лишних движений. Необходимы специальные упражнения на совершенствование функционирования вестибулярного аппарата, что активизирует пространственное восприятие дошкольников, освоение окружающего пространства без совершения действий подверженности риску жизни и здоровья подрастающими дошкольниками.

Изобразительная деятельность, конструирование развивают мыслительную деятельность ребенка, его воображение, способствуют снятию психоэмоционального напряжения. В связи с этим, рационально использовать приемы развития изобразительной деятельности детей с ЗПР (Е.А. Екжанова, Л.С. Маркова, С.Г. Шевченко, Т.Г. Неретина, У.В. Ульяновка и др.). В психокоррекционной работе особое внимание уделяется методам арттерапии (терапии с использованием искусства). Включение элементов музыкальной терапии, рисуночной терапии, танцевальной терапии, драматизации в организацию занятий ИЗО, музыки, ритмики и т.п. способствует совершенствованию программ и технологий работы с детьми с ЗПР.

Рекомендации Л. Бродвея, Б.А. Хил по мультисенсорному развитию детей с различными особенностями восприятия помогут повысить качество коррекционно-развивающей работы с дошкольниками. Ученые предлагают комплекс упражнений для мультисенсорного развития, начиная с младенческого возраста. Расширяется поле освоения информации, качество развития восприятия. Мы же предполагаем, что у детей с ЗПР, особенно раннее развитие которых осуществлялось в неблагоприятных психолого-педагогических условиях эти каналы обработки информации еще более сужены, чем у нормально развивающихся детей. Именно данные причины служат у некоторых детей пусковым механизмом снижения мотивации к познавательной деятельности в сочетании с опытом неудач в различных видах деятельности и общения с окружающими. Поэтому эффективны: игры Монтессори на развитие сенсорной сферы, упражнения В. Штрайсмейера, Семеновича и др. Следует уделить внимание использованию всех каналов получения информации: визуальному, аудиальному, двигательному-осозательному в процессе различных занятий. Мультисенсорное стимулирование работы различных участков головного мозга послужит предпосылкой для развития разных форм мышления, существенно интенсифицирует развитие познавательной, интеллектуальной сферы личности [2].

Особо значима роль психолога в дошкольном учреждении, которая заключается не только в организации коррекционно – развивающих занятий. Диагностическое направление включает скрининг и комплексную диагностику детей с ЗПР. При этом успешно используются авторские методики формирования мыслительной деятельности, формирования общей способности к учению детей 6-7 лет У.В. Ульяновой, О.В. Лебедева. Необходима также педагогическая диагностика изучения индивидуальных особенностей дошкольников.

С.Г. Шевченко, А.Д. Вильшанский особое внимание уделяют взаимодействию психолога с другими специалистами: дефектологом, логопедом, воспитателями, мерработниками и т.д. Коллегиальное обсуждение развития детей с ЗПР позволяет выработать единые гуманистические подходы к обучению и воспитанию детей в процессе адаптации и на протяжении всего дошкольного образования, основываясь на знании их индивидуальных особенностей.

Коррекционно – развивающая работа содержит комплекс мероприятий по развитию когнитивной-эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, формированию произвольной регуляции деятельности и поведения: на основе тренинговых занятий с использованием технологии директивной игротерапии, на которых в форме игры развиваются не только когнитивные способности, но регулируется эмоционально – волевая сфера личности, дети овладевают навыками рефлексии, эмпатии, самовоспитания [6]. Специальные упражнения на снятие физиологических и психологических страхов и аффектов, на снятие агрессии и коррекцию застенчивости, беседы на этические темы и ролевые игры, коррегирующие поведение детей, сочетаются с организацией занятий по развитию внимания, ощущений и восприятия, произвольной сферы, памяти, мышления и воображения. Эти занятия сочетаются с индивидуальной работой с ребенком по реализации индивидуальных программ развития дошкольников, разработанных на диагностической и прогностической основе.

Консультативно – просветительское и профилактическое направление заключается в оказании помощи воспитателям и родителям, чтобы педагоги и родители овладели навыками гуманного воспитания ребенка с проблемами в развитии, умело оказывали помощь и поддержку ребенку в кризисные периоды развития и трудных жизненных ситуациях, помогали ребенку решать его проблемы, формируя позитивную «Я – концепцию» и самооценку.

В плане эффективности сопровождения с детьми с ЗПР, воспитывающихся в системе инклюзивного дошкольного образования, является составление карт и программ индивидуального развития ребенка, которые вводятся и корректируются в период адаптации к дошкольному учреждению. Конкретные рекомендации помогают успешной адаптации ребенка. Для детей с ЗПР нежелательно начинать посещение детского сада в период возрастного кризис – в 3 года. Желательно посещать детское образовательное учреждение раньше или позже. Перед поступлением в детский сад родителям надо рекомендовать провести все коррегирующие мероприятия, которые назначил врач. Желательно заранее познакомить ребенка с детским садом, где он будет находиться. Можно разрешить присутствие мамы в период адаптации находится

рядом с ребенком в моменты прогулок, чтобы мама помогла наладить контакты малыша с воспитателем и другими детьми. Хорошо, если ребенок идет в детский сад с другом.

При явных признаках ЗПР по решению медико – психолого – педагогической комиссии ребенок может быть направлен в дошкольное образовательное учреждение специального типа. Но право выбора специальной, домашней или интегрированной формы образования остается за родителями.

В рамках взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения хорошие результаты дает работа с родителями по повышению педагогической и психологической культуры воспитания детей с ЗПР в семье. Л.С. Маркова рекомендует не только популяризировать медицинские и психолого-педагогические знания в процессе просветительской работы, но организовывать практико-ориентированные занятия, индивидуально давать советы, проводить консультации именно по воспитанию в семье конкретного ребенка с его особенностями и проблемами, обучая родителей гуманному, чуткому, партнерскому взаимодействию с ребенком [1].

Следует организовать семинары, тренинговые занятия для родителей, обучая их «искусству любить ребенка с проблемами развития», обучению и воспитанию ребенка с ЗПР дома в соответствии с общей программой коррекционно-развивающей работы с ребенком. Объединение усилий педагогов и родителей помогут повысить настроение, самооценку ребенка, его мировосприятие, контактность во взаимоотношениях с окружающими.

Выводы. Таким образом, разработка научно–теоретических основ, методологической базы, методики диагностики и коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР позволит своевременно и эффективно оказать поддержку в развитии ребенка, что позитивно отразится на успешности подготовки детей к обучению в школе. При реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в условиях инклюзивного дошкольного образования необходимо учитывать:

- из-за недостаточного развития словесно-логического мышления у старших дошкольников следует в работе с детьми больше использовать наглядность, чем словесным инструкциям;

- продолжительность и интенсивность психической нагрузки на ребенка учитывает особенности развития ребенка;

- в практику работы включаются специальные коррекционно – развивающие занятия на развитие познавательной сферы и мультисенсорное развитие с учетом особенностей когнитивного развития;

- систематическое включение в физкультурную деятельность детей коррекционных мероприятий по формированию пространственных представлений, развитию внимания, памяти, мыслительных операций и воображения;

- реализация здоровьесберегающих развивающих технологий во время образовательной деятельности детей с ЗПР: специфические виды оздоровительных гимнастик: дыхательная, психогимнастика, кинезиологические упражнения;

- для создания благоприятного психологического климата и обеспечения повышенного индивидуального внимания обеспечивается малая наполняемость группы, предусматривается время для индивидуальных занятий, проводится профилактика утомляемости и отвлекаемости;

- педагог формирует комфортные, партнерские взаимоотношения, центрированные на ребенке, учит ребенка кооперативному взаимодействию в детском коллективе, что чрезвычайно важно для адаптации и социализации ребенка;

- взаимодействие семьи и дошкольного образовательного учреждения предполагает работу с родителями по повышению педагогической и психологической культуры воспитания детей с ЗПР в семье.

Литература:

1. Л.С. Маркова. Построение коррекционной среды для дошкольников с задержкой психического развития: метод. Пособие. – М.: Айрис-Пресс, 2005 г. – 160 с.

2. Основы специальной педагогики и психологии [Электронный ресурс]: учебное пособие / Г.В. Тугулева, Л.А. Яковлева; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (1,29 Мб). – Магнитогорск: ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2016.

3. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003. — 96 с. («Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Библиотека журнала». Вып. 12).

4. Подготовка ребенка к школе: требование и диагностика: учебное пособие / Багаутдинова С.Ф., Левшина Н.И., Степанова Н.А., Градусова Л.В., Тугулева Г.В., Мичурина Ю.А., Сайгушева Л.И. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2012. - 266 с.

5. Тугулева Г.В., Ильина Г.В. Исследование психомоторных способностей детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью // Современные наукоемкие технологии. № 3 2018, С. 134-138.

6. Тугулева Г.В., Овсянникова Е.А., Ильина Г.В. Реализация технологий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовании // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 417-430.

7. Тугулева Г.В., Мокрицкая М.В. Организация психологического сопровождения детей дошкольного возраста в ДОУ // Мир детства и образование: сборник материалов VIII очно-заочной Всероссийской научно-практической конференции с приглашением представителей стран СНГ. - Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2014. - С. 174-181.

УДК 371

кандидат социологических наук, старший преподаватель Федотова Полина Яновна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственного педагогического университет» (г. Махачкала);
кандидат социологических наук, доцент кафедры философии и социальной работы,
заместитель декана по воспитательной работе факультета
психологии и социальной работы Чотчаева Зарета Амирбиевна
 ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОЛОДЕЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные психолого - педагогические проблемы российской молодежи, природа их возникновения. Представлена классификация молодежных проблем, в соответствии с их влиянием на те или иные сферы жизнедеятельности молодого поколения. Представлена авторская позиция причин и условий возникновения представленных проблем. Проанализированы мнения специалистов и экспертов в отношении возникновения тех или иных молодежных проблем, показана очевидная важность проведения психолого - педагогических исследований в данной области для своевременной диагностики и принятия соответствующих мер по вопросу молодежной проблематики. Автор делает вывод о том, что важность проведения психолого - педагогических исследований в области молодежных проблем неоспорима. Решение данных проблем играет существенную роль в управлении процессами социализации молодежи в современном обществе.

Ключевые слова: молодежь, социальная проблема, общество, сфера жизни, молодежная политика.

Annotation. The article discusses the main social problems of Russian youth, the nature of their origin. The classification of the problems of youth, according to their impact on those or other spheres of life of the younger generation. Author's position causes and conditions presented problems. Analyzed the opinions of specialists and experts in relation to the emergence of various youth problems seem obvious importance of sociological research in this area for the timely diagnosis and appropriate action on youth issues.

Keywords: youth, social issues, society, sphere of life, youth policy.

Введение. Социально-экономическая политика Правительства Российской Федерации строится на позициях, обеспечивающих максимальную самореализацию молодых людей нашей страны. Одними из главных задач молодежной политики являются: снижение повышение уровня жизни населения, сохранение независимости и культурных ценностей России и др.

Государственная молодежная политика в Российской Федерации основывается на следующих принципах:

- активное привлечение молодых граждан к непосредственному участию в формировании и реализации политики, программ, касающихся молодежи и общества в целом;
- предоставление молодым гражданам гарантированного государством минимума социальных услуг по обучению, воспитанию, духовному и физическому развитию, охране здоровья, профессиональной подготовке и трудоустройству, объем, виды и качество которых должны обеспечивать необходимое развитие личности и подготовку к самостоятельной жизни;
- сочетание государственных, общественных интересов и прав личности в формировании и реализации государственной молодежной политики;
- обеспечение правовой и социальной защищенности молодых граждан, необходимой для восполнения обусловленной возрастом ограниченности их социального статуса;
- приоритет общественных инициатив по сравнению с соответствующей деятельностью государственных органов и учреждений при финансировании мероприятий и программ, касающихся молодежи.

Психолого - педагогические проблемы молодежи принято подразделять на две большие группы: специфически молодежные социальные и психолого - педагогические проблемы, присущие только данной социально-демографической группе, являющиеся следствием ее места и роли в обществе или общепедагогические проблемы, которые могут касаться молодежи напрямую, либо специфически проявляться в молодежной среде [1-5].

Чтобы понять природу возникновения тех или иных психолого - педагогических проблем молодежи, необходимо начать с исследования той области социальной жизни молодого поколения, где проблемы могут касаться молодежи напрямую, а именно: образование, семья, воспитание, общественная жизнь, здоровье, труд, культура и т. д. В связи с этим, мы предполагаем, что психолого - педагогические проблемы молодежи необходимо классифицировать исходя из вышеперечисленных сфер жизнедеятельности.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим более подробно основные молодежные проблемы, которые выявлены психологами. Социологами последних лет.

Молодежные психолого - педагогические проблемы в сфере труда возникают в связи с поиском своего места в профессиональной структуре общественных отношений, повышением квалификации, трудоустройством, занятостью, а также угрозой безработицы и материальным благосостоянием. Следует отметить, что в создавшихся современных условиях рыночных отношений наблюдается усиление проблем, связанных с ущемлением прав молодежи в сфере труда, основанных на возрастных критериях и отсутствии необходимого профессионального опыта.

Известно, что в сфере образования молодежные психолого - педагогические проблемы принято определять, опираясь на степень доступности форм образования для различных категорий молодежи, на его качество и отношение самих молодых людей к учебе. Немаловажными факторами, оказывающими влияние на возникновение психолого - педагогических проблем молодежи в сфере образования, являются востребованность образованных специалистов и квалифицированных кадров в общественном производстве, а также социальное неравенство молодых людей, обусловленное региональными и материальными факторами [5, с. 24].

На данный момент в стране сложилась такая ситуация, которая не создает особых правовых гарантий у молодежи в сфере занятости, и, в первую очередь, ответ на вопрос, будут ли достигнуты поставленные цели и желаемые результаты, зависит сугубо от самого лица, поставившего перед собой этот вопрос. Все также остается противоречие между потребностями рынка труда в рабочей силе в определенных видах деятельности и перепроизводством специалистов в других профессиональных областях, где спрос на них уже полностью удовлетворён или такие специалисты просто не требуются [6-9].

Но, хотелось бы также сказать, что в данной проблеме виновата не только неэффективная молодёжная политика государства, но так же и сами молодые люди, их семьи, которые воспитали молодых людей с иждивенческой направленностью (часть семей). Так же в какой то степени в безработице виноваты и сами молодые люди, которые, не обладая ещё отработанными на практике навыками и знаниями, нередко претендуют на должности с высокой зарплатой, не рассматривая менее престижные варианты 9и в плане самой должности, и в плане материального вознаграждения).

Известно, что ситуация на рынке труда среди молодежи характеризуется резким усилением дисбаланса спроса и предложения. С.Д. Резник, Е.С. Коновалова и А.А. Сочилова в своем исследовании, посвященном проблемам конкурентоспособности современной молодежи отмечают, что: «Зачастую молодой человек выбирает профессию не потому, что она пользуется спросом, а лишь потому, что это якобы модно» [2, с. 200]. Исследователи также отмечают, что: «Сегодня можно говорить о наличии серьезных диспропорций в показателях уровня личной конкурентоспособности у студентов и работодателей» [2, с. 200].

Основу психолого – педагогических проблем молодого поколения, следует искать именно в тех областях, в которых проблемы могут касаться молодежи непосредственно, а именно - в семейном воспитании, в сфере образования, в общественной жизни и т.д.

Так, например, в сфере образования психолого - педагогические проблемы молодежи определяются степенью доступности основных форм образования для различных категорий населения, а также качеством образования. Крайне важным является отношение молодых людей к учебе, их заинтересованность в получении знаний, которая напрямую связана с востребованностью квалифицированных специалистов в различных структурах общества.

Проблемы в семейном воспитании и семейной жизни нередко возникают в связи с педагогической несостоятельностью некоторых родителей: их отклонениями, вызванные нестабильной психикой, пограничными состояниями личности, злоупотреблениями алкоголем и психоактивными веществами и т.д., а так же материальными трудностями и отсутствием нормальных жизненных условий, с которыми сталкивается молодая семья. Также немаловажной становится проблема непонимания между молодым поколением и взрослым поколением. Постоянные конфликты детей и родителей приводят к тому, что подростки часто уходят из дома. К сожалению участились случаи подросткового суицида, вызванные в том числе и с непониманием со стороны родителей интересов подростков, их состояния, что приводит нередко к конфликтам, которые могут стать для подростка своеобразным «спусковым крючком» [10-12].

Проблемы молодежи в трудовой сфере возникают в связи с поиском профессии, с трудоустройством, с занятостью, с возможностью совмещения работы и учебы, а также со страхом перед угрозой безработицы.

Проблемы в сфере культуры связаны с нарушением порядка в воспроизведении традиционных культурных доминант, характеризующих культуру народов нашей страны и их подмене западными ценностями.

Проблемы молодого поколения связанные с общественной жизнью, характеризуется усилением процесса отторжения молодых людей от средств жизнеобеспечения, к которым относятся рынки труда, собственности, нормальные жилищные условия, социальное обеспечение, социальная защищенность.

На сегодняшний день, из существующих психолого - педагогических молодежных проблем особенно важными являются: алкоголизм, наркомания, табакокурение, преступность или самоубийство, подмена жизненных ценностей и т.п. поэтому перед взрослыми стоит нелегкая задача – воспитать в подростках добро и человечность, чтобы избежать последующих проблем молодежи в современном обществе и социуме.

Самой опасной, губительной проблемой молодежи 21 века, является наркомания. Борьба с ней намного тяжелее, чем с алкоголизмом. Подросток, попавший в неблагоприятную компанию, становится заложником ситуации, и чтобы не отставать от других, решает попробовать наркотик, и уже примерно, через полгода он становится зависим от наркотиков. Поэтому родителям, если уж их ребенок втянулся в такую кампанию, необходимо найти реабилитационный центр, где на примере бывших наркоманов подросток будет излечиваться от страшного недуга. И только правильная и длительная реабилитация поможет решить такую социальную проблему современной молодежи. Как наркомания.

Алкоголизм также является социальной проблемой молодежи. Ребенок рано начавший употреблять спиртные напитки теряет смысл в жизни. В стадии алкогольного опьянения подросток, становится неуравновешенным, грубым, бесшабашным. Впоследствии, возникает еще одна проблема – преступность. Большое количество преступлений совершенных подростками, были совершены ими в стадии алкогольного опьянения. Ведь таким людям море по колено и они могут пойти на все. Поэтому, чтобы избежать подросткового алкоголизма и вырастить нормального человека, необходимо следить за своим ребенком, и во время помочь ему в трудной ситуации.

Как показал анализ нормативной, психолого – педагогической. социологической литературы, политика государства, направленная на достижение поставленных целей и задач, предполагает поэтапные действия в следующих основных направлений молодёжной политики государства (табл. 1):

Основные направления молодежной политики государства [3]

№	Направления
1.	обеспечение гарантий в сфере труда и занятости молодежи;
2.	обеспечение соблюдения прав молодежи;
3.	поддержка талантливой молодежи;
4.	содействие предпринимательской деятельности молодежи;
5.	государственная поддержка молодой семьи;
6.	гарантированное предоставление социальных услуг;
7.	формирование условий, направленных на физическое и духовное развитие молодежи;
8.	поддержка деятельности молодежных и детских объединений;
9.	содействие международным молодежным обменам

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что в большинстве развитых стран отчётливо понимают, что государство должно уделять проблемам молодежи особое внимание и оказывать всестороннюю поддержку молодежным организациям или организациям, занимающихся проблемами молодежи. По-прежнему остро стоит вопрос об оказании эффективной психологической и социальной помощи молодым людям. Всегда следует помнить, что молодежь - это потенциал всего общества. От того, как сегодня это общество и государство заботится о ее развитии и условиях существования, во многом зависит благосостояние всего государства, его будущее.

Литература:

1. Гатиатуллина Э.Р. Феномен современной молодежной субкультуры // Актуальные социально-экономические и правовые проблемы развития России: Материалы X Международной научно-практической конференции. — М., МФЮА, 2016. — С. 312-317.
2. Клейменов Н.И. О проблемах духовного воспитания молодежи и нравственного оздоровления общества в России. М.: Изд-во МСХА, 2013. с.
3. Коврижных Ю.В. Государственная молодежная политика: современное состояние и перспективы // Проблемы развития человеческого потенциала в деятельности Совета Федерации (наука, образование, культура) / Аналитический вестник Совета Федерации Российской Федерации. — 2001. — № 10 (141). — С. 17-28.
4. Конкуренитоориентированность и конкурентоспособность студенческой молодежи России: опыт, проблемы, перспективы [Текст]: монография / С.Д. Резник, Е.С. Коновалова, А.А. Сочилова. - Москва: ИНФРА-М, 2013. - 292 с.: табл., схемы. - (Научная мысль : серия осн. в 2008 г.). - ISBN 978-5-16-006230-3 (в обл.): Б. ц.
5. Корчагина Ю. Подросток и субкультура [Электронный ресурс] / Ю. Корчагина. — Электрон. текст дан. — Режим доступа: http://zdd.1september.ru/view_article.php?ID=200802411
6. Магомеддибирова З.А. Философский аспект сущности понятия преемственности // Наука и школа. 2004. № 1. С. 20.
7. Маликова Е.В. Социологические методы и методики исследования сущности молодежной политики // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2-1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21396> (дата обращения: 06.11.2019).
8. Проблемы подростков в современном обществе [Электронный ресурс]: <https://otnosheniya.com/problema/problemu-podrostkov-v-sovremennom-obshhestve.html>
9. Рипская С.Г., Хохлова М.М. Проблема занятости молодежи и пути ее решения. [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: http://pravmisl.ru/index.php?id=1326&option=com_content&task=view
10. Степанов А., Адриановская Т.Л., Проблема трудоустройства среди молодежи // Очерки новейшей камералистики. 2015. № 1.
11. Филиппов Ф.Р., Чупров В.И. Психолого-педагогические проблемы молодежи. // Рабочая книга социолога / под ред. Г.В. Осипова. М.: Наука, 2005. с.
12. Чупров В.И. Социология молодежи: учебник Чупров, Ю.А. Зубок. М.: Норма: ИНФРА. М., 2014.

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

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

старший преподаватель Вялова Наталия Вячеславовна

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

РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье анализируется сущность экологической сказки как важного средства воспитания и образования детей дошкольного возраста. Подчеркивается, что в ней оптимально сочетаются два начала: передача детям научных реалистических знаний о мире природы и творческий вымысел, выразительные средства, присущие художественной литературе. Изучено влияние сказки на интеллектуальное и нравственное развитие личности дошкольника. Представлены методические подходы к использованию сказки в образовательном процессе дошкольного учреждения.

Ключевые слова: экологическая сказка, экологическое воспитание и образование, экологические знания, дошкольный возраст, ценностное отношение к природе, научная картина мира.

Annotation. The article analyzes the essence of the ecological fairy tale as an important means of upbringing and education of preschool children. It is emphasized that it optimally combines two principles: the transfer to children of realistic scientific knowledge of the natural world and creative fiction, expressive means inherent in fiction. The influence of the tale on the intellectual and moral development of the personality of a preschooler is studied. Methodical approaches to the use of fairy tales in the educational process of a preschool institution are presented.

Keywords: ecological fairy tale, ecological upbringing and education, environmental knowledge, preschool age, value attitude to nature, scientific picture of the world.

Введение. В ходе реализации образовательной деятельности, направленной на воспитание у детей основ экологической культуры, у каждого педагога в приоритете должны быть те способы, которые наиболее продуктивно и содержательно погружают дошкольника в разнообразный мир природы. Как известно, дошкольники в силу возрастных особенностей достаточно эмоциональны, и поэтому лучше усваивают информацию, которая вызывает у них наиболее яркие эмоции. Общеизвестно, что усвоение детьми знаний в занимательной форме гораздо более продуктивно по сравнению с долгими скучными упражнениями и объяснениями [1]. Дошкольников в силу их возрастных особенностей привлекает яркое, необычное, нестандартное, способное удивить. Такими характеристиками обладает сказка, по праву занимающая приоритетное место в воспитании и обучении детей, именно поэтому в последнее время сказки все чаще стали использоваться в целях экологического воспитания и образования детей.

Существует множество подходов к определению понятия «сказка». Наиболее точным и актуальным, на наш взгляд, является определение, данное А.И. Никифоровым, согласно которому: «Сказка – это устный рассказ, бытующий в народе с целью развлечения, имеющий содержанием необычное в бытовом смысле событие и отличающийся необычным специальным композиционно-стилистическим построением» [6, с. 12].

Изложение основного материала статьи. У детей дошкольного возраста доминируют сказочно-мифические представления о животных и других природных объектах. Экологические сказки не уведат дошкольника из мира сказки и не снижают ее благотворного влияния на личность ребенка, а сопоставляют ее образы с реальными явлениями и объектами природы, тем самым, помогают детям обрести реалистические представления об окружающем мире [5]. Экологические сказки, в отличие от русских народных сказок, содержат достоверную экологическую информацию, реалистические представления об образе жизни и повадках животных, сезонных изменениях в жизни растений, взаимоотношении человека и природы. В доступной форме, опираясь на имеющийся у детей опыт, экологические сказки объясняют сущность сложных экологических явлений и проблем, показывают причины их появления, пути и средства решения, следовательно, стимулируют развитие экологического мировоззрения, связной речи, учат понимать взаимоотношения живых организмов со средой обитания, воспитывают ценностное отношение к природе. Целью экологической сказки, согласно исследованию Г.А. Фадеевой, является сообщение детям научной, достоверной информации об окружающем ребенка природном мире. В противном случае такие сказки выполняют лишь развлекательную функцию и направлены, главным образом, на то, чтобы удивлять и развлекать детей [9]. Особый интерес детей к экологическим сказкам обусловлен, прежде всего, новизной и оригинальностью сюжета, не похожего на традиционные народные сказки. Кроме того, детей привлекают хорошо знакомые персонажи (дикие и домашние животные, насекомые, птицы), их действия и повадки, образ жизни.

Рассмотрим специфические особенности экологических сказок. В авторских сказках о природе научные факты излагаются в органическом единстве с художественным словом, поэтому сказки, с одной стороны, расширяют представления детей об окружающем, учат выделять характерные особенности и закономерности объектов и явлений природы, с другой, способствуют развитию эстетического восприятия окружающего мира, воспитывают позитивное и трепетное отношение к ней [4].

Другой характерной особенностью экологических сказок является существенная обработка экологической информации, придание ей сказочной занимательной направленности. Научные сказки о природе, как уже отмечалось выше, отличаются от других видов сказок наличием в них достоверной научной информации, которая обогащает интеллектуальную сферу ребенка, и в то же время, содержат выдуманные ситуации с вымышленными героями. Такие сказки базируются на научных фактах или наблюдениях: это может быть подготовка медведя к зимней спячке, перелет птиц, строительство муравейника, любые другие ситуации из повседневной жизни природы, которые предлагаются детям, прежде всего, в доступном, занимательном формате, где животные и растения могут разговаривать, рассуждать, радоваться и печалиться. В сказках

эмоционально описаны особенности жизни знакомых детям животных, птиц, насекомых, растений, явлений неживой природы. Сам сюжет, сказочные персонажи привлекают детей. Вживаясь в события сказки, ребенок как бы становится ее действующим лицом, стремится вмешаться в ситуацию и повлиять на нее определенным образом [5], следовательно, сказка является средством воспитания эмоциональной отзывчивости, активного ценностного отношения к природе.

Среди специфических особенностей экологической сказки необходимо отметить схематичность и четкую логику изложения, наличие сказочных ритмических мотивов (песенок), динамичность сюжета, краткие описания существенных особенностей персонажей, скорую конструктивную развязку.

Следует добавить, что экологические сказки учат задумываться о последствиях своих поступков в мире природы, мыслить системно с пониманием происходящих вокруг закономерностей, воспитывают ответственность за сохранение целостности и красоты природы. Таким образом, экологическая сказка влияет не только на сознание детей, но и на эмоциональную сферу.

Основная роль сказки – обеспечить познание детьми природы: образа жизни и условий существования животных, растений, особенностей природных явлений и зависимостей. Выразительно представленные в сказках эмоционально окрашенные образы и события способствуют формированию у детей эмоционального отношения к персонажам, событиям, явлениям. Дети сопереживают героям в сложных ситуациях, стараются им помочь, защитить. Эмоциональное отношение к объектам и явлениям природы, которые описаны в сказке, дети переносят в реальное повседневное общение с природой, что обеспечивает формирование у них стойкого позитивного отношения к природе [10]. Одновременно такое отношение побуждает детей к адекватным действиям в природе и является основой экологически грамотного, рационального поведения. Вместе с тем, сказка формирует научную картину мира, в занимательной форме раскрывает сложные явления природы, такие как приспособление живых организмов к условиям среды обитания, взаимосвязь живого и неживого, круговорот веществ в природе и др.

Сказки природоведческого содержания играют важную роль в познании детьми природы родного края: образа жизни и условий существования животных, растений, особенностей природных явлений, наблюдаемых в ближайшем окружении, сезонные изменения в мире растений и животных [12]. Если ребенок затрудняется объяснить какие-либо явления, происходящие в природе, то ответ он может получить в познавательной экологической сказке, написанной в образной и доступной для восприятия форме [11]. Особо значимо прозвучат объяснения педагога, если сказки будут сопровождаться опытами, экспериментами, элементами исследовательской деятельности, поэтому чтению экологических сказок в дошкольных образовательных учреждениях должно быть уделено особое место. В этой связи следует отметить необходимость овладения педагогами специальной технологией использования сказки в рамках профессиональной подготовки [3].

Все экологические сказки следует разделить на несколько видов. К первому виду относятся сказки, в которых дошкольники приобретают знания об определенном объекте или явлении природы [2]. Сила эмоционального воздействия сказочных персонажей предоставляет возможность разбудить у детей их позитивные чувства и эмоции, а, следовательно, лучше запомнить сообщаемую информацию. К примеру, можно придумать сказку на какую-либо проблемную тему: «Почему дует ветер?», «Почему кошка ловит мышей?». Такие сказки целесообразно использовать после непосредственного наблюдения за природными объектами и явлениями, что позволит сопоставить увиденное и услышанное, проанализировать, сделать выводы.

Вторая группа - сказки, в которых дети получают знания сразу о нескольких объектах и явлениях природы, связях и зависимостях между ними. Например, «Приключения муравья», «Подземные лабиринты», «Путешествия ветра». Только использовать такие сказки нужно тогда, когда ребенок уже имеет представления об описанных в сказке объектах, но связи и зависимости между ними еще требуют осмысления и закрепления.

Третья группа - сказки, которые позволяют детям обобщить и систематизировать знания, полученные ранее из различных источников. Такие сказки позволяют аккумулировать знания и преобразовать их в яркие образы, например, капельки, которая путешествует и перевоплощается в различные состояния. И к четвертой группе следует отнести сказки, которые раскрывают влияние человека на природу, их взаимосвязи и взаимодействие. Чтение таких сказок обязательно должно сопровождаться беседами-рассуждениями о поступках героев, их причинах, что позволяет ребенку правильно интерпретировать и оценивать конкретные ситуации [2].

Итак, экологические сказки необходимы для всестороннего развития ребенка дошкольного возраста. Старшие дошкольники могут самостоятельно придумать сказки на заданные темы, в том числе опираясь на схемы и модели, выполняя творческие и игровые задания. Направленность экологических сказок на воспитание у детей ценностного отношения к природе, формирование навыков экологически грамотного и безопасного поведения в природе диктует необходимость знакомить детей не только с конструктивным отношением человека и природы, но и с негативными его проявлениями, экологическими проблемами. Это позволит научить детей самостоятельно размышлять, анализировать, осознавать, что происходит в окружающем мире.

Безусловно, сказки должны быть доступными детскому восприятию, а их рассказывание отличаться образностью и выразительностью. В ходе рассказывания можно использовать вопросы, творческие задания и традиционные сказочные приемы (сказка на новый лад, продолжение сказки, сказка наизушку, перевертывание сказки и др.). Так, вопросы способствуют установлению фактов, осознанию связей между явлениями и процессами, происходящими в природе, показывают отношение ребенка к событиям и героям, описанным в художественных произведениях, стимулируют проявление нравственных и эстетических чувств. Дети более осознанно понимают явления и процессы природы, рассуждают: растаяла бы ледяная избушка лисы, если бы не наступила весна, где бы спрятались от мороза животные, если бы дед не потерял рукавичку, испекла бы баба колобок, если бы не было муки. Дети очень любят сказки о природе, ведь растения и животные могут разговаривать, совершать хорошие и плохие поступки, которые вызывают сочувствие, сопереживание, чувства радости или гнева, осуждения и т. д. Как результат, изменяется отношение ребенка к реальным объектам и явлениям природы: оно становится более осознанным, гуманным.

При составлении или после прочтения экологической сказки совместно с детьми можно выполнить следующие творческие задания [7; 8]:

1. *Придумывание продолжения сказки.* Ребенку можно предложить поразмышлять, что же могло произойти дальше в жизни персонажей. Варианты продолжения у детей могут быть разными, в зависимости от уровня их восприятия и анализа содержания сказки, развития творческого воображения.

2. *Изменение концовки сказки.* Ребенку предлагается изменить концовку сказки, которая их не устраивает, и придумать свои варианты.

3. *Специальное решение проблемного вопроса,* поставленного к сказке. Детям предлагается придумать, как помочь персонажу найти выход из сложной ситуации, предложить несколько вариантов решения проблемы, выбрать единственно верный способ. Например, как медведю попасть в теремок и не сломать его.

4. *Замена ситуаций в знакомых сказках.* В который раз читая ребенку хорошо знакомую сказку, нужно договориться что-то в ней изменить. Сначала незначительные изменения вносит взрослый, но так, чтобы побуждать ребенка фантазировать: «А давай сделаем так, чтобы...».

5. *Замена характеров персонажей сказки.* Любимые сказочные образы, с которыми встречается ребенок множество раз, формируют у него стереотипы и стереотипное мышление. А для того, чтобы развивать креативность и оригинальность, нужно предложить ребенку придумать новую сказку, наделив главных персонажей новыми качествами.

6. *Составление сказок с персонажами из других сказок.* Можно предложить ребенку создать новую сказку, в которой будут принимать участие персонажи из других сказок. Для начала целесообразно подобрать иллюстрации с их изображениями и внимательно их рассмотреть, вспомнить историю каждого, а потом «переместить» их в новые обстоятельства.

7. *Составление сказок о фантастических странах и мирах.* Конечно, такие страны придумывают сначала сами взрослые и помогают детям.

Однако, важно акцентировать внимание на том, что в экологических сказках основным лейтмотивом является идея бережного гуманного отношения к природе, необходимость охраны и защиты природного мира. Сказки актуализируют имеющийся опыт, развивают нестандартность мышления, воспитывают позитивное отношение к природе, формируют навыки рационального природопользования.

Технология работы с экологической сказкой включает ряд компонентов [13]:

1) обсуждение с детьми авторских экологических сказок, например, сказка В. Бианки «Хвосты» знакомит детей с особенностями морфологической приспособленности животных к условиям среды обитания;

2) переработка известных народных и авторских сказок, придание им экологического содержания, например, в сказке «Заюшкина избушка» дети придумывают, как решить проблему подготовки животных к зиме, какое жилище будет наиболее оптимальным для каждого из них;

3) сочинение коллективной сказки детьми в микрогруппах или по цепочке с опорой на наглядность (модели, картинки) или без нее;

4) сочинение детьми (возможно с родителями) собственной экологической сказки на заданную тему;

5) презентация сказок, создание книжек-самоделок;

6) драматизация экологических сказок или их фрагментов;

7) организация квест-игр по мотивам сказок о природе;

8) иллюстрирование сказок.

Выводы. Итак, экологические сказки – это уникальная энциклопедия природы, оптимальное сочетание творческого мастерства писателей, научных подходов к реализации содержания экологического образования дошкольников и понимания психологических особенностей восприятия природоведческой информации детьми дошкольного возраста. Экологические сказки формируют основу научной картины мира, воспитывают ценностное отношение к природе, знакомят детей с миром словесного искусства, стимулируют интерес к художественной литературе.

Литература:

1. Белинова Н.В., Бичева И.Б., Ханова Т.Г. Современные подходы к реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 6 (36). – С. 114-121.

2. Белоусова Р.Ю. Педагогическая технология использования сказки в экологическом воспитании детей 5-7 лет: методическое пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский институт образования, 2009. – 160 с.

3. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2 (23). – С. 3. [Электронный ресурс]. – URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_35246436_33644997.pdf (дата обращения: 11.11.2019).

4. Курбатова А.С., Ханова Т.Г. Влияние экологического воспитания на духовно-нравственное развитие младших школьников // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 407.

5. Познавательные сказки для детей 4-7 лет. Методическое пособие / Сост. Л.Н. Вахрушева. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 80 с.

6. Репнякова Н.Н. Система образов животных в китайских народных сказках. Автореф. дисс. – Омск, 2001. [Электронный ресурс]. – URL: <http://cheloveknauka.com/sistema-obrazov-zhivotnyh-v-kitayskih-narodnyh-skazkah#ixzz65kyX3L1a> (дата обращения: 12.11.2019)

7. Рыжова Л.В. Методика работы со сказкой методическое пособие. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 160 с.

8. Удовенко А. Экологическая сказка // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 3. – С. 32-34.

9. Фадеева Г.А. Экологические сказки. Пособие для учителей 1-6 классов. – Волгоград: Учитель, 2004. – 57 с.

10. Фесюкова, А.Б. Воспитание сказкой: для работы с детьми дошкольного возраста / А.Б. Фесюкова. – Харьков: Фолио, АСТ, 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=61 (дата обращения: 13.11.2019).

11. Ханова Т.Г., Гузь А.А. Роль художественной литературы в реализации задач нравственного воспитания детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-2. – С. 266-269.

12. Ханова Т.Г., Бывшева М.В., Демидова Е.Е. Использование экологического календаря в процессе ознакомления старших дошкольников с сезонными изменениями в природе // Вестник Мининского университета. – 2018. – №2(23). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie>

УДК 378.14

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

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

кандидат педагогических наук Заборина Мария Алексеевна

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

аспирант Конкина Анастасия Олеговна

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

**ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы совершенствования качества подготовки обучающихся в высшей школе в условиях модернизации системы отечественного образования. Особое внимание в подготовке специалистов высшей школы уделяется формированию конкурентоспособного выпускника, подготовка которого невозможна без внедрения в образовательный процесс технологий электронного обучения. Внедрение технологий электронного обучения в образовательном пространстве вуза позволяет сделать доступным получение образования для большинства категорий населения.

Ключевые слова: инновации; инновационное образование; электронное обучение; дистанционные образовательные технологии; информатизация образования.

Annotation. The article reviews questions of the quality of the enhancement of training of students of the higher school in the conditions of modernization of the national education system. During the training of specialists of the higher school a special attention is paid to formation of the competitive alumnus, the training of which is not possible without electronic education technology in the educational process. Implementation of electronic education technologies in educational space of the university allows the education to be affordable for the majority categories of people.

Keywords: innovation; innovative education; electronic education; distance educational technologies; informational development of education.

Введение. Современное общество проявляет особый интерес к такому образованию, которое среди множества ценностей признает личность, ее свободное развитие и саморазвитие. В этом смысле электронное обучение представляет собой новую реальность в российском образовательном пространстве.

Инновационные процессы в образовании направлены на совершенствование образовательного процесса на всех его уровнях, что подтверждается Концепцией Федеральной целевой программы развития образования до 2020 года, направленной на решение задач достижения высокого стандарта качества содержания и технологий для всех уровней образования, в том числе и для высшего профессионального.

Известно, что инновация – это новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности образовательных процессов, а технологии – инструмент для достижения желаемого результата, следовательно, под инновационными технологиями будем понимать систему методов, способов и средств, направленных на достижение образовательных целей.

В педагогической практике известно достаточное количество инновационных технологий, способствующих повышению качества образовательного процесса: здоровьесберегающие, развивающие, коррекционные, информационно-коммуникативные, игровые, проблемное, проектное и личностно-ориентированное обучение и др. Тем не менее, совершенствование качества подготовки обучающихся в высшей школе в условиях модернизации системы отечественного образования, обуславливает необходимость поиска новых подходов к организации учебного процесса, один из которых связан с информатизацией образования.

Электронное обучение – перспективный вид обучения, который обеспечивает оперативный доступ к ресурсам и услугам, обмену ими и продуктивной совместной работе участников образовательного процесса. Так же создает условия для личностно-ориентированного подхода в организации учебного процесса; дает возможность построения индивидуального образовательного маршрута для обучающихся; обеспечивает ситуацию успеха; формирует личную ответственность студентов за результаты обучения.

Изложение основного материала статьи. Информатизация системы образования в настоящее время вступает на качественно новый уровень, так как решается задача эффективного использования электронных образовательных технологий для конструирования учебного процесса и организации взаимодействия всех его субъектов. Перспективы развития различных технологий обучения связаны с применением и созданием электронных образовательных технологий, которые позволяют управлять самостоятельной работой обучающихся на принципиально новом организационном уровне [7]. Под влиянием электронных технологий формируется новый тип личности, который умеет находить информацию, расширять свои компетенции, непрерывно развиваться в динамически меняющемся мире.

Современное общество выходит на новый уровень требований, предъявляемых к получению высшего образования. Доступность Интернет – технологий, позволяющих выходить на связь из любой точки мира и, соответственно, дающие возможность обмениваться информацией, – способствуют изменению подходов к организации образовательного процесса в высшей школе, и переходу его на новый более технологический уровень. В этих условиях, технологии электронного обучения, должны быть гибкими, приспособленными к потребностям общества. Учитывая тот аспект, что в сети Интернет активно развивается педагогический

контент, усовершенствовалась материально-техническая база высших учебных заведений - появилась альтернатива очной формы обучения для следующей категории лиц: с ОВЗ, спортсменов, артистов и др.

Электронное обучение становится востребованным и для желающих получить высшее образование без отрыва от основной профессиональной деятельности, возможность пройти курсы повышения квалификации или курсы переподготовки в любом университете страны и мира и др. Технологии электронного обучения удовлетворяют желание некоторой категории преподавателей работать дистанционно, особенно это актуально для педагогов, находящихся в декретном отпуске, имеющих маленьких детей или вынужденных работать в нескольких местах, лица с ОВЗ и др. [6].

Анализ диссертационных исследований показывает, что процесс обеспечения сферы образования технологиями электронного обучения, является актуальным и отвечает требованиям к современному образовательному процессу.

Вопросам электронного и дистанционного обучения в подготовке бакалавров высшей школы посвящены диссертационные исследования Александрова Н.В., Ахаян А.А., Борисова И.В., Бородачева С.А., Довгань В.В., Ефимкиной Е.А., Насс О.В., Лапенко М.В., Пьянникова М.М., Соколовой Ю.В., Шахназаровой П.Т. и др.

Так, Борисов И.В. В диссертационном исследовании «Дистанционное обучение в образовательных практиках российской молодежи» приходит к выводу, что в контексте модернизации российского образования большое значение приобретает вопрос развития таких форм обучения которые отвечали бы основной цели гуманитаризации образования, а именно, в полной мере способствовали удовлетворению социального заказа ориентированного на формирование свободного, творчески мыслящего носителя профессиональной культуры, обладающего социальной ответственностью [1].

Ефимкина Е.А., анализируя особенности функционирования системы дистанционного обучения студентов – лингвистов в условиях современной образовательной политики, делает вывод, что готовность обучающихся решать образовательные задачи теоретического и практического уровня, с целью повышения профессионализма, возможна при особом построении образовательного процесса - использовании дистанционного обучения. Технологии дистанционного обучения, построенные на личностно-ориентированном подходе, смещают акценты на самостоятельную и познавательную деятельность обучающихся, позволяют создавать атмосферу сотрудничества для эффективного достижения прогнозируемых образовательных задач [4].

Под влиянием электронных технологий формируется новый тип личности, который умеет находить информацию, расширять свои компетенции, непрерывно развиваться в динамически меняющемся мире.

Возможность реализации образовательных программ с применением технологий электронного обучения предусмотрена статьей 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», где под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. А под дистанционными образовательными технологиями, здесь же, понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Среди основных причин активного использования электронного обучения в образовательном процессе можно выделить такие причины как, экономические, поскольку, в конкурентных условиях возникает необходимость борьбы за студентов; качественные – стремление вуза улучшить качество обучения и эффективностные, поскольку сетевое обучение повышает эффективность работы университета во всех его подразделениях.

Принимая во внимание эти актуальные для каждого вуза факторы, а также то, что ряд особенностей электронного обучения априори улучшает его качество, способствуя индивидуализации обучения, возможности онлайн актуализации контента, высвобождению времени обучения за счет сокращения лекционных часов, следует отметить, что его внедрение в образовательный процесс вуза является актуальным и стратегически значимым. Еще одним немаловажным аргументом в пользу активного использования электронного обучения в университете является работа современных преподавателей в условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3++ (ФГОС ВО 3++). В этих обстоятельствах, электронное обучение открывает принципиально новые возможности, поскольку объем аудиторной работы сокращается, а формы самостоятельной работы обучающихся, наоборот увеличиваются и расширяются [3].

Электронное обучение развивается при непосредственном росте информационно-ресурсной базы, возможности свободного доступа участников образовательного процесса к разнообразным информационным ресурсам. Формирование социальных образовательных сетей и сообществ, интерактивность, мобильность устройств и программного обеспечения, создание условий для моделирования и анимирования различных процессов и явлений – все это позволяет развивать и модернизировать учебный процесс университета [5].

Бородачев С.А. в диссертационном исследовании на тему «Обучение коммуникационным технологиям будущих учителей информатики в электронном образовательном пространстве педагогического вуза» приходит к важному выводу, что электронное обучение в образовательном пространстве вуза - система, которая объединяет очную и дистанционную формы учебного процесса, предусматривает использование непосредственной межличностной коммуникации и учебного взаимодействия субъектов образовательного процесса [2].

Основу электронного обучения студентов вуза представляют дистанционные образовательные технологии, которые дают равные возможности получения высшего образования, независимо от места проживания, состояния здоровья, материальной обеспеченности и др. Обучающийся самостоятельно выстраивает свою образовательную траекторию, в соответствии со способностями, мотивациями, интересами при координирующей деятельности преподавателей вуза.

Дистанционные образовательные технологии, среди которых основными являются кейс-технология, интернет и телекоммуникационные технологии, являются наиболее адекватными процессами реализации принципа непрерывного образования. И если первая технология предоставляет обучающимся

информационные образовательные ресурсы, позволяющие самостоятельно решать задачи (кейсы), то вторая и третья обеспечивают доступ обучающихся к информационным образовательным ресурсам, дают возможность преподавателю планировать процесс обучения, создавать авторские курсы, осуществлять мониторинг процесса обучения, проводить on-line консультации, видеолекции и конференции, вне зависимости от места нахождения всех участников образовательного процесса.

Структура учебного курса электронного обучения в вузе может быть представлена следующим образом:

1. Учебный контент, который наполняется лекциями преподавателей с учебными презентациями; контрольно-измерительными материалами в виде тестов, контрольных работ, индивидуальных проектов обучающихся, практическими и лабораторными работами. В качестве дополнительных заданий обучающимся предлагаются темы рефератов, эссе.

2. Система навигации по учебному курсу дает возможность обучающимся переходить к выбранным курсам, просматривать результаты, выполненных работ и пр.

3. Средства коммуникации, используемые в электронном обучении: форумы (новостные и консультационные), электронная почта для передачи контрольных заданий, обмена индивидуальной информацией обучающихся с преподавателем.

4. Дополнительными средствами выступают информационное табло и календарь выполнения контрольных заданий и др.

Технические решения для дистанционного электронного обучения сегодня разнообразны, что позволяет быстро решать практически все организационные вопросы.

Электронное обучение, реализуемое с помощью интернет – коммуникаций, осуществляется, как правило, с использованием следующих форм: 1. Занятие в чате – проводится с использованием чат – технологий, синхронно, при условии, что все участники имеют одновременный доступ к чату. 2. Веб-занятия – занятия, отличающиеся возможностью более длительной работы и асинхронным взаимодействием участников образовательного процесса. К ним относятся – семинары, деловые игры, дистанционные уроки, лабораторные и практические работы и пр. 3. Телеконференции – общий термин, который относится к различным интернет – технологиям: аудиоконференция (происходит голосовая коммутация участников конференции); видеоконференция (участники видят и слышат друг друга, обмениваются информацией в режиме реального времени); компьютерная конференция (участники пишут свое мнение по вопросам конференции, возможен просмотр информации по окончании мероприятия).

Эффективное использование аудиторного времени, индивидуальное обучение, гибкость учебного процесса, интерактивное взаимодействие с образовательной средой - является положительной стороной электронного обучения для учащегося. Это подтверждается результатами опроса студентов Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Опрос проводился среди студентов очной и заочной форм обучения. Всего в опросе приняли участие 200 обучающихся. Из ста опрошенных студентов заочной формы обучения, 91% высказали свое удовлетворение использованием технологий электронного обучения, положительными сторонами которого, по их мнению, являются – экономия времени, отсутствие необходимости приезжать в университет для сдачи контрольных заданий, высокая скорость передачи информации и получения ответов на вопросы и пр., и только 9% - высказались за очное общение с преподавателями. Из ста, участвовавших в опросе студентов очной формы обучения - 75% отметили удобство электронного обучения. Особенно, по их мнению, это касается гуманитарных дисциплин, которые они могли бы осваивать в удобном для себя режиме обучения. 65% опрошенных студентов сказали, что им удобнее сдавать контрольные задания по электронной почте, а 35% обучающихся - требуется прямой контакт с преподавателем. Опрос показывает, что непосредственный контакт с преподавателем все еще остается актуальным, но все же востребованность в технологиях электронного обучения очень высока, и требует пересмотра технологий образовательного процесса с учетом запросов обучающихся.

Из этого следует, что технологии электронного обучения позволяют формировать новую образовательную среду, являющейся той стратегической точкой роста высшего учебного заведения, которая дает возможность подготовки конкурентоспособных специалистов профессионального образования.

Выводы. Таким образом, в настоящее время, технологии электронного обучения становятся наиболее востребованными и перспективными, так как позволяют снизить стоимость образовательных услуг, сделать доступным получение образования для большинства категорий населения, максимально обеспечить повышение качества образования.

Личностно-ориентированный подход к обучению студентов с использованием технологий электронного обучения, позволяет создавать для каждого из обучающихся, индивидуальную образовательную траекторию, реализуемую по трем направлениям: содержательный (создание индивидуального образовательного маршрута), деятельностный (разработка специальных педагогических технологий); процессуальный (организационный аспект).

Использование технологий электронного обучения также способствует увеличению доли самостоятельной работы обучающихся, поскольку при освоении учебного материала вырабатываются такие качества, как ответственность, организованность, умение реально оценивать свои силы и принимать взвешенные решения, без чего немислима успешная карьера выпускника.

Литература:

1. Борисов И.В. Дистанционное обучение в образовательных практиках российской молодежи: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 / Майкоп, 2017. С. 23.
2. Бородачев В.А., Обучение коммуникационным технологиям будущих учителей информатики в электронном образовательном пространстве педагогического вуза: автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.02 / СПб, 2010. 23 с.
3. Власова Е.З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования. *Universum: Вестник Герценовского университета*, 2014. №2. С. 43.
4. Ефимкина Е.А. Методика использования дистанционных образовательных технологий в обучении французскому языку студентов – лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Нижний Новгород, 2010. С. 11.
5. Мещерякова И.Н. Электронное обучение: сущность и модели реализации. "Вопросы дополнительного профессионального образования", 2015. №2. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.orenipk.ru/nauka/jour/vpo2-2015.htm>.

6. Никуличева Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации. М.: Федеральный институт развития образования, 2016. С. 8.

7. Талгихова Х.С. Электронные образовательные технологии в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Физика»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, Махачкала, 2012. С. 27.

Педагогика

УДК 378

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры
английского языка Хашегульгова Жанна Ахметовна**
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);
ассистент кафедры английского языка Ужахова Зухра Магомедовна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);
**доктор педагогических наук, профессор кафедры
педагогике и психологии Сорокопуд Юнна Валерьевна**
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный),
профессор кафедры гуманитарных наук
АНО ВО "Московский международный университет" (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье изучен процесс формирования исследовательских умений у будущих специалистов. Сделан вывод о том, что формирование исследовательских умений будущих специалистов выступает важной задачей в системе вузовской профессиональной подготовки, которое определяет во многом готовность к учительской деятельности в рамках требований, предъявляемых Федеральным государственным образовательным стандартом. Необходимо обращать внимание и на выбор методов исследовательской деятельности с учетом целей, задач и содержания выбранного вида деятельности.

Ключевые слова: исследовательские умения, будущий специалист, студент.

Annotation. The article studies the process of formation of research skills by future specialists. It is concluded that the formation of the research skills of future specialists is an important task in the system of university professional training, which largely determines the willingness to teach in the framework of the requirements of the Federal State Educational Standard. It is necessary to pay attention to the choice of research methods, taking into account the goals, objectives and content of the selected type of activity.

Keywords: research skills, future specialist, student.

Введение. Современное образование, которое ставит цель работы в режиме инноваций, принципиально отличается от того образования, которое работало в стабильном режиме. При изучении исследовательской деятельности будущего специалиста недостаточно ограничиться логикой посредством которой достигается знание, необходимо также помнить и о том, что личность в процессе исследовательской деятельности выступает во всей полноте своей субъективности, присущими мыслями, волей, чувствами, мотивами, потребностями и установками.

Изложение основного материала статьи. При анализе мотивов исследовательской деятельности педагога необходимо отметить, что они являются стимулами, которые тем или иным способом активизируют личность и придают определенное направление профессионально-педагогической деятельности.

Согласно мнению известного исследователя Ю.Н. Кулюкина, в роли основных элементов мотивационной структуры личности могут выступать разные виды мотивов. Например, познавательные мотивы, мотивы достижения личности, мотивы долга. Каждый из мотивов в свою очередь делится на так называемые подструктурные мотивы – внешние и внутренние [3]. Заниматься исследовательской деятельностью нельзя заставить, так как эффективность такой деятельности будет весьма невысока. К исследовательской деятельности необходимо мотивировать личность, для чего необходимо создавать соответствующие условия.

По мнению современных и специалистов, наибольшее влияние на жизнь индивидуума оказывают познавательный мотив и мотив достижения. Именно данные виды мотивов, в основном, и определяют направленность деятельности человека. По своему происхождению мотивы подразделяются на внутренние и внешние. К внутренним мотивам обычно относят стремление к пониманию своего внутреннего мира, стремление к самоконтролю, стремление к получению удовлетворения и радости от того, что делает индивид в своей жизни, стремление к расширению социального круга общения, стремление к удовлетворению честолюбивых устремлений.

Внешние мотивы определяются теми социальными обстоятельствами, в условиях которых протекает деятельность человека. При этом стоит отметить, что деление мотивов на внешние и внутренние весьма условно, поскольку зачастую эндогенные мотивы могут переходить в экзогенные, придавая так называемый «личностный смысл» существованию человека и его педагогической деятельности.

При рассмотрении мотивов достижения необходимо помнить о существовании стандартов высокого мастерства, обуславливающие поведение индивида, индивидуальные реакции на успех и неудачи, радость и печаль, разочарование, неуверенность в своих возможностях и способностях или неуверенность в возможности успеха.

При этом следует отметить, что существование самого по себе стандарта как таковое является недостаточным фактором мотивации на достижение успехов, так как необходимо чтобы эти обстоятельства осознавались как противоречия в деятельности. Мотив достижения формируется в процессе осознания и преодоления противоречий, в процессе которого сознательное преодоление противоречий требует определения новых целей, составление плана действий, что в свою очередь корректирует ценностные и личностные ориентации личности, тем самым способствуя ее развитию.

В настоящее время недостаточно быть просто ординарным педагогом- «исполнителем». Инновационным учителем, педагогом-исследователем может стать только специалист, которые постоянно повышает уровень собственных профессиональных знаний, навыков и умений. Таким образом, при решении вопросов,

касающихся включения педагогического коллектива и конкретных учителей в исследовательскую инновационную деятельность необходимо помнить о следующих основных моментах:

- во-первых, необходимо информирование педагогического коллектива о результатах анализа состояния образовательного учреждения и психологической готовности учителей к восприятию всего нового;
- во-вторых, необходимо проводить знакомство учителей с современными достижениями науки и техники, а также с достижениями в области современной педагогической науки. Кроме того необходимо формировать потребности педагогов в постоянном изучении психолого-педагогической литературы.

Следует отметить, что многие учителя и руководители школ не только не в состоянии усваивать новые педагогические идеи, но не имеют желания и возможности к самоактуализации, не способны менять старые стереотипы мышления, ценностные установки и ориентации, не способны к изменению тех качеств личности, которые мешают работать на современном уровне требований.

Учитывая вышесказанное, необходимо проводить на постоянной основе обучение кадров, чтобы педагоги постоянно чувствовали заботу о себе, это их крайне мотивирует на участие и реализацию инновационного процесса.

С этих позиций руководитель школы направляет свою деятельность на раскрытие научного потенциала учителя, на выдвижение идей и их обсуждение, на участие в теоретических достижениях науки и практики, на накопление соответствующих доказательств с целью дальнейшей теоретической разработки концепции развития школы.

Следует отметить, что исследовательская деятельность педагогического коллектива и каждого педагога не может быть ограничена логическим постижением проблем, в ней немаловажную роль играет и психологическая сторона, внутренние, личностные и культурные установки учителя.

При этом универсальными установками сознания выступают вера и убеждение, без которых накопленный педагогический опыт и исследовательская деятельность теряют свои основания.

Исследовательская деятельность учителя призвана удовлетворять потребность учителя в успехе, в общении и самопознании, самореализации, заставить стать его самоценным и начинать понимать смысл своей деятельности в ходе эмоциональной разрядки. Также с помощью исследовательской деятельности педагог может справляться самостоятельно с негативными эмоциями, которые накапливаются у него в ходе личной и профессиональной деятельности, с отрицательными эмоциями, которые могут накапливаться вследствие неопределенности собственного социального или профессионального положения, а также в связи с неопределенностями в профессиональной деятельности, общим видением своих задач и перспектив.

В основе выделения комплекса принципов организации исследовательской деятельности лежит крепко утвержденная связь между эффективностью исследовательской деятельности и уровнем сформированности исследовательских компетенций у педагога.

В совокупности с данным процессом следует учитывать такие особенности как структура педагогической деятельности, признаки структурированности такой деятельности, знать основы педагогической деятельности, состоящей из целевого, содержательного, процессуального и результативного компонентов, а также учитывать особенности исследовательского педагогического процесса как такового и особенности его формирования.

С учетом этих приведенных особенностей целесообразно предложить в следующую систему принципов, на которых может базироваться исследовательская деятельности учителя: принцип объективности, принцип системности, принцип преемственности, принцип целеполагания и принцип единого концептуального подхода.

Принцип объективности использует методы и процедуры, позволяющие получить знание как таковое об исследуемом явлении или процессе, при этом в процессе исследования используются те или иные доказательства и выводы, а также обобщения, разделения, четкие доказательства, которые предполагают, что исследователь в процессе своей деятельности имеет возможности проверять различные гипотезы, а также имеет средства, методы и методологию для достижения тех или иных задач.

Принцип системности в своей основе направлен на выявление структурных и функциональных компонентов, на выявление и установление межкомпонентных связей в процессе исследовательской деятельности, в том числе и для изучения различных интегративных установок исследовательской деятельности для сохранения целостности структуры этой деятельности.

Принцип системности предполагает реализацию положений данного подхода посредством комплексного изучения исследуемого явления и выявление именно существенно важных элементов для данного явления. В ходе данного процесса две ключевые фигуры - учитель и ученик - взаимодействуют друг с другом, образуя так называемую системную связь, реализация которой зависит от уровня педагогической подготовленности и профессиональной пригодности учителя к происходящим процессам, а также от степени готовности учителя к реализации его замыслов в образовательном и исследовательском процессе.

Данный подход необходимо применять при анализе исследовательских умений учителя, начиная с первых ступеней непрерывного образования детей, начиная от целей и задач исследовательской деятельности, умений, которые ставит перед собой исследовательская деятельность, методик формирования исследовательских навыков и умений. Всё это обуславливает специальную организацию и последовательность при выполнении тех или иных методических задач, организацию образовательной и исследовательской деятельности учащихся на разных этапах их деятельности, что обеспечивает преемственность, непрерывность образовательного процесса. При этом следует отметить, что существуют два аспекта исследовательской деятельности учителя: горизонтальный и вертикальный.

Вертикальный аспект деятельности обусловлен взаимодействием между целями формирования исследовательских умений учителя и способами и формами их достижения на каждом из этапов при решении промежуточных задач при постепенном переходе к достижению финальной цели, при этом следует обеспечивать поэтапный переход от одного вида деятельности к другому, от управления через сотрудничество к самоуправлению.

При рассмотрении вертикального аспекта необходимо учитывать два фактора: содержание и логика изучаемого предмета и закономерности процесса усвоения данного предмета.

При этом следует помнить, что содержание и логика изучаемого предмета определяют построение исследовательской деятельности как таковой, обеспечивая тем самым процесс преемственности

исследования, этап за этапом, постепенно «разворачивая» суть изучаемого явления или предмета, органически связывая последующий этап с предыдущим.

Процесс закономерности усвоения данного предмета требует дидактической переработки сути изучаемого предмета, вследствие чего преемственность реализуется как в линейном, так и в концентрическом направлении исследовательской деятельности.

Таким образом, суть вертикальной преемственности заключается в том, что на протяжении нескольких лет исследовательской деятельности происходит постоянное уточнение в изучении тех или иных явлений, дополнение и уточнение их дефиниций, переходя с более низкого на более высокий уровень.

Горизонтальная преемственность реализуется при переходе от одного вида исследовательской деятельности к другому, при этом необходимо осуществлять взаимосвязь между целями, задачами, средствами и методиками изучаемых явлений [7].

Принцип единства концептуального подхода обеспечивает единство взаимодействия различных явлений исследовательской деятельности, ее оценки, поэтапности перехода от одного вида изучаемой деятельности к другому, при этом необходимо соблюдать концепцию развивающего обучения, которая ориентируется на потенциальные возможности личности учителя и их реализацию в процессе исследовательской деятельности.

Любая педагогическая теория, в том числе и идея исследовательской деятельности только тогда эффективна, когда ею овладевает сам учитель, что требует исследовательских умений формируемых в системе «вуз – послевузовская подготовка», тем самым закладывается база для решения проблем исследовательской деятельности.

Одним из ведущих в исследовательской деятельности учителя также выступает принцип дополненности, адаптированный к сущности образовательного процесса. Данный принцип включает в себя единство дискурсивного и интуитивного в ходе исследовательской деятельности, группового и индивидуального, а также исследовательского и учебно-познавательного процессов в ходе осуществляемой деятельности [1-3].

Единство дискурсивного и интуитивного в исследовательской деятельности учителя подразумевает дополнение бессознательного и сознательного, интуитивного и рассудочного в процессе творчества друг друга, где так называемые «догадка» и «озарение» возникают и осуществляются совместно друг с другом при грамотной организации исследовательского процесса.

В свою очередь, исследователи С.Р. Микулинский и М.Г. Ярошевский считают, что исследовательскую деятельность следует изучать в ее внутренней взаимосвязи и разделять ее только в ходе абстракций [6]. Таким образом, принцип единства исследовательской деятельности, возможно, рассматривать в концепции единства учебного процесса и исследовательской деятельности как таковой в «чистом виде», позволяя в ходе реализации этой деятельности вовлечь как можно больше участников и расширять тем самым возможности и способности учителя в ходе его исследовательской деятельности. Таким образом, специфика исследовательской деятельности заключается в том, что органично в исследовательскую деятельность вплетается также процесс обучения и воспитания.

При этом последние исследования показывают, что при остающемся на сегодняшний день противоречии между рекомендациями, которые предлагаются учеными-методистами, и реализацией этих рекомендаций педагогами, имеют место быть две взаимообусловленные задачи:

- глубокое осмысление научно-педагогической информации, которая впоследствии может быть ориентиром в исследовательской деятельности учителя;
- собственная исследовательская деятельность, направленная на получение позитивных результатов в ходе исследовательской деятельности.

Таким образом, успешность исследовательской деятельности во многих ее аспектах определяется выбором ключевых моментов, исходя из определенных целей, задач и позиции педагога-исследователя, принимая во внимание то, что сложность исследовательской проблемы зачастую затрудняет возможность познания явления в целом.

Принцип управляемости. Данный принцип предполагает руководство и регулирование всеми процессами со стороны преподавателя для достижения необходимых целей, которые достигаются посредством реализации поставленных задач.

Принцип целеполагания характеризуется в первую очередь опосредованностью реализации тех или иных исследовательских задач, возможностями достигать необходимого результата, который будет направлен на достижение поставленных целей.

В ходе данного процесса целеполагания целесообразной организации исследовательской деятельности учителя заключается в организации процесса достижения необходимого результата, но при этом, находясь в соответствующей зависимости от определенных условий, необходимо помнить о том, чтобы учитель имел точное представление о сути своей деятельности, о том, какие именно задачи ему необходимо решать для достижения определенной цели. Именно в таком случае можно говорить о четкой и конкретной реализации процесса целеполагания в условиях конкретной исследовательской деятельности учителя, которая протекает на основе и с учетом его личных целей.

По мнению В.И. Загвязинского важность выделения цели исследовательского поиска заключается в использовании эвристической технологии, которая стимулирует исследовательскую деятельность, способствует реализации «творческого ядра» всей исследовательской деятельности в купе с поиском исследовательских идей и идейного замысла, дальнейшим воплощением идей в жизнь с развертыванием гипотез [4].

В тоже время в основе исследовательской деятельности лежат и иные частные принципы, например, методические, которые необходимо сочетать с принципами всеобщего характера.

Современная российская школа, на наш взгляд, испытывает острую необходимость в педагоге-исследователе, который способен мобильно, оптимально и эффективно определять основные пути решений в многообразных педагогических ситуациях, создавая и внедряя в учебный процесс разнообразные авторские технологии, направленные на обучение и воспитание будущих специалистов - профессионалов. Что обуславливает одну из самых важных задач, на решение которой нацелена высшее педагогической образование России, а именно, задачу эффективной подготовки педагога нового типа, исследователя, который готов к успешному ведению исследовательской деятельности в условиях современного развития общеобразовательной школы.

Выводы. Таким образом, теоретической базой построения системы формирования исследовательских умений служат выше перечисленные принципы и концепции, которыми необходимо руководствоваться при реализации исследовательской деятельности. Помимо этого, необходимо обращать внимание и на выбор методов исследовательской деятельности с учетом целей, задач и содержания выбранного вида деятельности. Эффективность формирования исследовательских навыков и умений у будущего специалиста определяется степенью реализации вышеописанных принципов, позволяющие выстроить эффективную модель исследовательской деятельности будущего специалиста. Формирование исследовательских умений будущих специалистов выступает важной задачей в системе вузовской профессиональной подготовки, которое определяет во многом готовность к учительской деятельности в рамках требований, предъявляемых ФГОС.

Литература:

1. Горбунова Н.В. Подготовка кадров высшей квалификации: от начала пути к успеху // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-2. С. 127-131.
2. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 46-1. С. 223-229.
3. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-1. С. 90-100.
4. Загвязинский В.И. и др. Педагогический словарь - М.: Академия, 2008. – 343 с.
5. Кулоткин Ю.Н. Психология обучения взрослых - М.: Просвещение, 1985. – 184 с.
6. Микулинский С.Р. и др. Психология научного творчества и науковедение // Научное творчество. - М.: Наука, 1969. - С. 5-22.
7. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективности деятельности коллектива - М.: Педагогика, 1984. – 231 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна
Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
магистрант Шарыгина Екатерина Николаевна
Нижегородский государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS («ГИБКИХ НАВЫКОВ») ДЛЯ УСПЕШНОЙ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

Аннотация. В статье раскрыты вопросы содержания, оценки состояния и основные направления формирования так называемых soft skills («гибких навыков»), которые принято трактовать как общекультурные компетенции. По мнению авторов, важной чертой soft skills для будущих специалистов является адаптивность или гибкость, проявляющаяся в том, что можно одинаково хорошо работать в различных ситуациях, а также уметь переключаться с одной ситуации на другую, не переставая успешно выполнять свои задачи. Авторы акцентируют внимание на том, что soft skills представляет собой комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе, высокую производительность и являются сквозными, то есть, не связаны с конкретной предметной областью.

Ключевые слова: мягкие навыки, жесткие навыки, образовательный стандарт, личностный рост, самосовершенствование, универсальные компетенции, трудовые функции, трудоустройство.

Annotation. The article reveals the issues of content, state assessment and the main directions of the formation of the so-called soft skills (“flexible skills”), which are usually interpreted as general cultural competencies. According to the authors, an important feature of soft skills for future specialists is adaptability or flexibility, which manifests itself in the fact that you can work equally well in different situations, as well as be able to switch from one situation to another without ceasing to successfully complete your tasks. The authors focus on the fact that soft skills is a complex of non-specialized, career-important over-professional skills that are responsible for successful participation in the work process, high productivity and are cross-cutting, that is, are not related to a specific subject area.

Keywords: soft skills, hard skills, educational standard, personal growth, self-improvement, universal competencies, labor functions, employment.

Введение. Все аспекты человеческой жизни в современном мире претерпевают изменения. Появляются новые сферы профессиональной деятельности, меняются запросы рынка труда. Тем не менее, в представлении людей все еще остается образ специалиста, результативность которого зависит от степени его владения профессиональными навыками. Однако технический прогресс доказывает нам, что многие виды деятельности могут быть автоматизированы, а значит безусловного знания своего дела специалистом сейчас недостаточно [6]. На смену профессионалу-отличнику приходит специалист, обладающий способностью мгновенно реагировать на вызовы общества и выстраивать продуктивную стратегию взаимодействия с окружающим миром. К тому же исследования о спросе рынка труда, участниками, которых являются работодатели, указывают, что более востребованными становятся кандидаты, обладающие высокой способностью к обучению и умением ладить с коллективом. При этом качество владения специальными навыками зачастую уходит на второй план [10]. В связи с этим возникает острая необходимость пересмотра важных для карьеры надпрофессиональных навыков, способствующих выстраиванию траектории карьерного успеха.

Изложение основного материала статьи. Во всех федеральных государственных образовательных стандартах по специальностям, входящим в список наиболее приоритетных направлений развития

образования, в требованиях к результатам освоения образовательной программы указано, что у выпускника должны быть сформированы общие и профессиональные компетенции.

При этом общие компетенции понимаются, как способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности [3]. Под профессиональными компетенциями чаще всего понимают способность сотрудника выполнять конкретные профессиональные задачи в соответствии с заданными стандартами. То есть, как способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности [1].

Понятия «общие компетенции» и «soft skills» с одной стороны близки по своему значению, но детальный анализ показывает, что понятие «гибких навыков» более широкое. Их часто называют «личными качествами», подчеркивая прямую зависимость между soft skills и характером человека, его темпераментом и личным опытом. Поэтому профессиональное образование, которое обеспечивает страну квалифицированными рабочими, служащими и специалистами среднего звена, должно быть направлено не только на формирование общих и профессиональных компетенций, но и, в ответ на требования работодателей, на развитие «гибких навыков».

Понятия «soft skills» и «hard skills» пришли в систему образования из бизнес-среды, где данные термины рассматриваются как качества, по которым происходит отбор соискателей на конкретные должности. Концепция «Soft skills» становится объектом активных обсуждений западной педагогической науки с 2000 года. Последнее десятилетие ознаменовано активным внедрением данной концепции в систему образования зарубежных организаций, оказывающих образовательные услуги [8].

Проанализировав источники и труды отечественных и зарубежных авторов, можно заметить, что существуют различные подходы к пониманию термина «soft skills». Этот факт объясняется разнообразием научных интересов каждого из них, например:

- «мягкие» навыки как индивидуальные качества, позволяющие человеку обеспечивать благоприятное и эффективное взаимодействие с его окружением [5]. Помимо этого, данные навыки могут пониматься как комплекс надпрофессиональных навыков, которые способствуют достижению успеха в профессиональной деятельности, не коррелируясь при этом с предметной областью [1];
- soft skills как психологическое явление, объединяющее в себе социально-трудовые и мотивационные характеристики навыков, проявляющихся в ситуациях человеческого взаимодействия [11];
- «гибкие» навыки как комплекс непрофессиональных качеств и навыков личности, обладающих большим спросом на рынке труда и обеспечивающих успешное осуществление профессиональных компетенций [8].

В настоящий момент не существует единого всеобъемлющего определения термина. Это создает некоторую трудность в рассмотрении проблемы подобных навыков, однако так или иначе выводы взаимосвязаны и во многом дополняют друг друга. Стоит отметить, что степень развития soft skills сложно определить однозначно, так как навыки не поддаются какой-либо шкале измерения и не имеют четких критериев оценки. Подобные умения не зависят от квалификации или профиля образования, в отличие от hard skills (профессиональные, устойчивые навыки, входящие в перечень требований, легко измеримые) [4]. Большое влияние на soft skills оказывают жизненный опыт, личные качества и сложившееся мировоззрение человека.

Раскрывая содержание концепции soft skills, можно выделить ее основные характеристики:

- коммуникативные навыки: умение слушать, способность находить общий язык с людьми и поддерживать взаимосвязь с коллективом, навык логично, обоснованно, внятно формулировать и транслировать свои мысли [3];
- социальные навыки: навык убеждения, способность найти индивидуальный подход к каждому человеку, эффективно проявлять лидерские качества, осознавать свою мотивацию и способствовать мотивации окружающих, а также учитывать их потребности и грамотно соотносить с личными потребностями [8];
- навык целеполагания, планирования, тайм-менеджмента, способность к поиску самостоятельных и креативных решений [16];
- способность к мгновенной адаптации и стрессоустойчивость, навык решения конфликтных ситуаций [7];
- выраженное стремление к личностному росту, желание внести свой вклад в развитие организации [9].

Таким образом, soft skills демонстрируются в процессе взаимодействия человека в той или иной профессиональной группе людей и включают в себя креативность, групповую работу, вербальную и невербальную коммуникацию, способность брать дело в свои руки, умение грамотно расставлять приоритеты, повышая эффективность профессиональной деятельности, способность быстро адаптироваться, не теряя при этом продуктивности, способность правильно организовывать не только свою деятельность, но и деятельность окружающих, демонстрируя таким образом лидерские качества.

Одним из ключевых навыков soft skills, на котором стоит заострить внимание, выступает эмоциональный интеллект. Данный навык является совокупностью способностей, оказывающих помощь в процессе самопознания, саморефлексии, самоконтроля и формируется, в первую очередь, через осознание собственных эмоций [10].

Выделяют несколько компонентов эмоционального интеллекта [15].

1. Самосознание – способность к пониманию своего внутреннего эмоционального состояния, предшествующих ему причин, а также способность к интуитивному пониманию ситуации.
2. Саморегуляция – способность к управлению и манипуляции эмоциональными реакциями. Саморегуляция способствует поддержанию соответствующего поведения, спокойствия и способности адекватного мышления вне зависимости от внешних нагрузок и раздражителей.
3. Мотивация – процесс, побуждающий к формированию целей и их достижению.
4. Эмпатия – способность видеть ситуацию с точки зрения другого человека и понимать его чувства.
5. Навыки отношений – способность выстраивать положительное взаимодействие с людьми различного социального положения.

Концепция эмоционального интеллекта выступает в некотором роде следствием развития идеи о социальном интеллекте. С большой вероятностью можно сказать, что более успешным в общении с людьми

будет человек, умеющий подстраиваться по ситуации, находить общие темы для разговора и сочувствовать окружающим людям.

Современные работодатели ожидают от сотрудника большей самостоятельности, способности регулировать собственную работу, знать основы тайм менеджмента. Современный специалист должен уметь принимать решения в критических ситуациях, решать возникающие перед ним профессиональные и надпрофессиональные проблемы. К тому же в условиях технического прогресса и быстро меняющейся бизнес-среды для создания большинства товаров и услуг требуется кооперация профессионалов из разных областей.

Эффективность каждой профессиональной сферы деятельности во многом обусловлена умением специалиста поддерживать эффективные межличностные контакты с другими сотрудниками различных уровней [10]. При этом нельзя забывать о том, что любая профессиональная деятельность в той или иной степени требует эмоционального реагирования. В этом случае искусство управления эмоциями состоит как в том, чтобы чувствовать другого человека, так и в том, чтобы своевременно и грамотно давать выход собственным эмоциональным напряжениям. Игнорирование данного положения провоцирует обострение отрицательных личностных качеств сотрудника. Речь идет о тревожности, раздражительности и даже эмоциональном выгорании, которые, в свою очередь, несут негативное влияние на окружающих.

Выводы. На сегодняшний день конкурентным преимуществом на рынке труда становится у сотрудников наличие «мягких навыков». Работодатели указывают на низкий уровень межличностных, коммуникативных и аналитических способностей выпускников. Задачи профессионального учебного заведения – формирование и развитие мягких навыков. Несмотря на всю сложность освоения и корректировки такого рода навыков, работа по их формированию в ходе профессионального обучения в вузе позволит привлечь внимание студентов к роли личностных, межличностных, профессиональных способностей для осуществления эффективной трудовой деятельности и успешного карьерного роста. Формирование «гибких навыков» должно происходить не только при изучении общепрофессиональных дисциплин и междисциплинарных курсов, совместно с формированием общих и профессиональных компетенций, но и при изучении дисциплин общеобразовательного цикла.

В настоящее время работодатели отдают предпочтение кандидатам, которые обладают мобильностью, системным мышлением, а также широко осведомлены в разных областях жизни и находятся в курсе инновационных процессов. Изменить индивидуальные особенности практически невозможно, но во власти человека их развивать и контролировать. К тому же часто случается так, что отсутствие или недостаточное проявление одной черты характера компенсируется другими, более развитыми [10]. Личные характеристики, которые представляют собой уникальные качества студентов и уровень развития soft skills играют важную роль не только в осуществлении профессиональной деятельности, но и в целом значительно повышает конкурентоспособность обучающегося.

Результаты проведенного исследования показали, что «гибкие навыки» — это собирательный термин, ссылающийся на множество вариантов поведения, которые помогают людям работать, а также успешно социализироваться. Социализация — это когда человек взаимодействует с другими людьми, даже если это взаимодействие происходит не лично лицом к лицу, а через интернет, телефон или даже через бумажные письма. Soft skills применяются в любой индустрии, любой профессии, любом виде деятельности и любом взаимодействии между людьми. Softskills включают в себя хорошие устные и письменные коммуникационные навыки, способность сочувствовать и сопереживать другим; способность сотрудничать и вести переговоры; готовность решать проблемы и навыки урегулировать конфликты.

Литература:

1. Беркович М.И., Кофанова Т.А. Тихонова С.С., Softskills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования // Вестник Воронежского государственного университета Серия: Экономика и управление. 2018. № 4. С. 63-68.
2. Ветошкина Т.А., Полянок О.В. Роль «жестких» (hardskills) и «мягких» (softskills) компетенций в профессиональной деятельности // Агротехнологическая политика России. 2017. № 12(72). С. 58-62.
3. Бацунов С.Н, Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития softskills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 198-207.
4. Быстрова Н.В., Коняева Е.А., Царапкина Ю.М., Цыплакова С.А. Инновационная деятельность при формировании профессионально-педагогической компетентности студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 48-51.
5. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Емелина А.В., Сундеева М.О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 25-28.
6. Быстрова Н.В., Яров Р.Б. Современные педагогические технологии как средство подготовки компетентных специалистов // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 158-161.
7. Волкова М.Э. Формирование soft-skills у студентов педагогических специальностей: теоретический анализ // Студенческая наука и XXI век. 2017. № 15. С. 224-226.
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. Иволина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hardskills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал Науковедение. 2017. Том 9 № 1. С. 90.
10. Козлова Е.А., Толстенева А.А., Груздева М.Л., Хижная А.В. Проектирование и реализация работы студенческих объединений в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 63.
11. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 2.
12. Перевощикова Е.Н. Рейтинг-план как механизм оценивания степени сформированности компетенций // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 9.

13. Филатова О.Н., Крупа В.В., Быстрова Н.В. Сквозное профессиональное образование в стратегии развития цифровых технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 200-202.

14. Фоменко М.В., Хижная А.В. Социально-психологические аспекты формирования толерантной личности // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 128.

15. Хижная А.В., Семенова К.А., Хрулева О.С. Профессиональное воспитание студентов вуза // 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. 98-100.

16. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С., Сергеева Д.С. Проектирование учебной деятельности студентов вуза // Школа будущего. 2018. № 1. С. 97-103.

Педагогика

УДК 378

помощник Министра образования и науки Чеченской Республики Цуруев Шамхан Шарипович
Министерство образования и науки Чеченской Республики (г. Грозный)

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПСИХОЛОГУ В РАМКАХ ТОЛЕРАНТНОГО ВОСПРИЯТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ

Аннотация. В статье выявлены базовые требования к психологу в рамках толерантного восприятия социокультурных различий между этносами и культурами Чеченской многонациональной республики. Сделан вывод о том, что педагог-психолог должен быть готов для осуществления своей профессиональной деятельности в сфере образования, здравоохранения, культуры, спорта, обороноспособности страны, юриспруденции, управления, социальной помощи населению. Процесс профессиональной подготовки психолога должен быть направлен на подготовку обучающихся к реальной жизни в полинациональной среде, на готовность выпускника занять собственную активную позицию, способного встать на защиту интересов своего клиента ради гуманных целей, независимо от статуса, расы, национальности, стиля поведения.

Ключевые слова: толерантность, толерантное восприятие, личность, социокультурные различия.

Annotation. The article identifies the basic requirements for a psychologist within the framework of a tolerant perception of sociocultural differences between ethnic groups and cultures of the Chechen multinational republic. It is concluded that the teacher-psychologist must be ready to carry out his professional activities in the field of education, health, culture, sports, the country's defense, jurisprudence, management, and social assistance to the population. The process of training a psychologist should be aimed at preparing students for real life in a multinational environment, at the readiness of the graduate to take his own active position, able to defend the interests of his client for the sake of humane goals, regardless of status, race, nationality, behavior style.

Keywords: tolerance, tolerant perception, personality, sociocultural differences.

Введение. Проблема формирования у психолога способности толерантно воспринимать социальные и культурные различия в ходе профессиональной деятельности всегда находилась в центре внимания социологов, психологов, культурных антропологов, философов. В течение многих десятилетий ведущие психологи, педагоги, социологи пытаются ответить на главный вопрос человечества – как артикулируется и поддерживается в многонациональных сообществах социокультурное разнообразие в эпоху стремительных изменений, глобализационных процессов, постоянного притока иммигрантов в чуждую для них среду.

Изложение основного материала статьи. Социокультурное познание и понимание психологом многообразного, поликультурного окружающего мира и среды формируется внутри его личности. Параллельно этому идет процесс конструирования психологом социокультурной реальности через механизмы социокультурных различий и идентификаций в каждой конкретной профессиональной ситуации, в ходе взаимодействия субъектов профессиональной коммуникации.

В ходе профессиональной консультации или работы с клиентом психологу помогают различные процедуры различий, ведущие к их пониманию и осознанию, а функцией таких различий в свою очередь является осознание и принятие «другого» не только консультирующего, но и консультируемого, достижение ими социокультурной идентичности и фиксирование социокультурных различий. Способность к самоидентификации себя с другими, похожими с тобой целым рядом социокультурных составляющих, предполагает параллельно и другой процесс – процесс различения себя с другими. Эти процедуры различения, встроенные в систему ориентирования личности как опознавательные инструменты, позволяют психологу предельно точно определять и находить свое место в социокультурном многообразии, выбирая определенный образ жизни и стиль поведения, характерные для каждого региона нашей многонациональной, поликультурной страны. Различая и, как-бы разграничивая себя с другими культурными субъектами, психолог, с одной стороны – конструирует свой жизненный мир и среду, где есть место его самоидентификации со «своими», выделяет и интегрируя в нем отдельные стороны и грани, которые схожи с его собственной природой, с собственными представлениями о жизни, о манере поведения. С другой стороны – он отчетливо видит различия с «другим», но при этом его не волнует непохожесть с «другим», а напротив вызывает неподдельный интерес к иной культуре, традициям, стилю поведения. И только в особых случаях психолог прибегает к коррекции, если этот стиль поведения и манера коммуникации «другого» (консультируемого) выходит за рамки и правила допустимого общения.

Сегодня существуют простые социокультурные различия: такие как «наши и не наши», «мы-они», «я и он-другой», «свой-чужой», «белые и красные», «атеисты-безбожники». Наравне с элементарными различиями выявлены более тяжелые, сложные, цивилизационные и культурные различия: это «Юг-Север», «Запад - Восток», «город-деревня» и пр. Социокультурные различия, существующие в обществе важно знать, понимать и толерантно воспринимать практикующему психологу, на прием к которому приходят клиенты, представители разных национальностей, культурных сообществ, разных стилей поведения. Все это,

несомненно существует и неоднократно было описано во многих научных исследованиях. Однако существующие отличия и осознание этих различий никак не должны мешать профессиональной деятельности психолога. То есть, у психолога, как ни у какой-нибудь другой профессии, должна быть сформирована способность к толерантному восприятию своего клиента со всеми его культурными, конфессиональными и иными различиями.

Внедрение ФГОС ВО изменило всю систему и содержание профессиональной подготовки психолога, образовав целостную систему образовательно-воспитательной деятельности, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого студента вуза. Педагог-психолог должен быть готов для осуществления своей профессиональной деятельности в сфере образования, здравоохранения, культуры, спорта, обороноспособности страны, юриспруденции, управления, социальной помощи населению. Объектами профессиональной деятельности психологов являются все психические процессы, свойства и состояния личности, их проявления в межличностных, социальных и межнациональных взаимодействиях в поликультурной среде, а также все актуальные технологии и методы, способы и формы их организации. Поэтому, процесс профессиональной подготовки психолога должен быть направлен на подготовку обучающихся к реальной жизни в полинациональной среде, на готовность выпускника занять собственную активную позицию, способного встать на защиту интересов своего клиента ради гуманных целей, независимо от статуса, расы, национальности, стиля поведения.

Психологу, работающему в условиях полинационального региона, важно быть самому предельно толерантным к различным этническим проявлениям окружающей поликультурной среды своего региона, а затем нести свое знание и ощущение толерантного отношения к своим клиентам, стараться их убеждать в том, что все люди равны и каждый индивид, независимо от его статуса, национальности, любых социокультурных различий, имеет право на жизнь, доброе отношение, внимание и помощь в любой области жизнедеятельности. Одно из главных качеств современного психолога – это профессиональная компетентность, составляющими элементами которой являются знание и владение технологическим инструментарием, инновационными диагностикими, различными приемами и средствами профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность психолога формируется через его креативность, творческий характер деятельности, через активное поисковое поведение, подбор инновационных подходов, новшеств для повышения эффективности консультационных услуг населению, где на первом месте стоит развитие коммуникабельность и открытость клиенту.

Современный психолог должен быть многосторонне подготовленным профессионалом, эрудитом в психологической науке, которая предполагает не только новые психологические исследования, но и знания педагогической науки, философские знания, культурологии, этнологии, социологии, математики и информатики и т.д. К примеру, связь психологии и философии, знание психологом современных философских концепций помогает объяснить клиенту осознать личностные смыслы и жизненные цели, взгляды на стиль жизни, манеру поведения, морально-этические ценностей и многое другое. Наравне с этим, практический психолог не может решить какие-то проблемы клиентов только экспериментальным путем. В случае, когда психолог сталкивается с проблемой неприятия клиентом инаковости, если он говорит, что его «бесит» рядом живущий сосед, только потому, что он иной национальности, говорит на другом языке, придерживается иного стиля поведения, то психолог вынужден обратиться к философии, социологии, педагогике, этике, чтобы помочь клиенту разобраться в себе, обратиться к своему сознанию, к природе человеческого мышления.

Итак, для того, чтобы психолог мог оказать помощь своему клиенту, который «запутался» в межнациональных взаимоотношениях с окружающими, проявляет нетерпимость к людям другой культуры, других традиций, он сам должен быть максимально терпимым, толерантно воспринимать иные этнические проявления в полинациональной среде. Быть толерантным в полинациональной среде, воспринимать и позитивно отзываться на социокультурные различия своих клиентов [4-6].

В области актуальной психологии специалист должен хорошо осознавать цели, психологическую методологию (теория и практика) и инновационные методы и технологии профессиональной деятельности. Современный психолог должен уже в рамках вузовской подготовки овладеть диагностическим инструментарием, методами и техниками, средствами планирования и проведения результативных психологических исследований. Современный психолог должен знать специфику предмета психологии, который может меняться от меняющихся современных условий и поставленных современных задач. Психолог также должен иметь представление о базовых и новых отраслях психологической науки и уметь применять свои психологические знания в различных областях жизни.

И особо на фоне современных требований к психологу выделяется компетенция – владение толерантным восприятием разнообразных социокультурных различий. Формированию данной компетенции может помочь изучение психологом такого раздела психологической науки как – кросс-культурная психология, знания основных положений этнической и кросс-культурной психологии. Известно, что кросс-культурная и этническая психология достаточно сходны, дифференцируясь по своему предмету и комплексу дефиниций. Но обе науки изучают, анализируют и этнические, и культурные, и социокультурные особенности личности. Однако научное поле каждой из наук является индивидуальным. «Если этническая психология фокусируется на исследовании воздействия этнической группы на формирование национальных и культурных особенностей человека. В центре этнической психологии – этническая идентичность личности, ее виды, процесс формирования, трансформации в новых экономических, культурных и политических условиях. Кросс-культурная же психология ориентирована в основном на сравнительные, компаративистские исследования людей разных культурных общностей. Кросс-культурная психология занимается изучением взаимодействия людей разных культур, традиций, а также их адаптацию к новой культуре» [2, с. 34].

Издревле Северный Кавказ населяли многочисленные нации и народности, что делает его уникальным местом, богатым на культурное разнообразие и языки. Рамзан Кадыров, как глава Чеченской Республики, неоднократно говорил, что чеченцы всегда были известны высоконравственными нормами поведения, культурой, языком, красивыми обычаями и традициями. Но еще более уникальным считается – ее многонациональный состав и единство чеченского народа, крепкая дружба со всеми людьми и нациями, населяющими этот богатый край. Единение наций и этносов напрямую зависит от того, насколько близко и конструктивно взаимодействуют все представители народов. Любое же отклонение должно быть замечено не только государственными службами и охраняемыми учреждениями, но и обязательно должны быть привлечены

к межнациональному конфликту психологи, способные уладить конфликт не на уровне страха, а на уровне понимания и осознания того, что соседи должны жить дружно, без ссор, что никому конфликты никогда не были выгодны. Практические психологи должны понимать и знать ментальность тех наций и народностей, этнических сообществ, проживающих на территории Чеченской республики, знать, чем они живут, как они относятся к своим соседям.

В Концепции государственной национальной политики ЧР отмечена важность создания таких условий для экономического и культурного развития граждан всех национальностей, которые проживают на территории республики испокон веков на чеченской земле. Среди них – чеченцы, ингуши, русские, кумыки, ногайцы, армяне, евреи, терские казаки и др. На современном этапе, в разных районах Чеченской республики компактно проживают представители пяти многочисленных национальностей – это *кумыки, ногайцы, аварцы, турки-мехетинцы и татары*, создавшие свои Национально-культурные центры и местные национально-культурные автономии.

Если мы попробуем проанализировать все социокультурные особенности народов, населяющих Чеченскую республику, то мы увидим то общее и, отчасти, то различное у национальных образований в их культурных элементах, стиле поведения, быту, традициях и т.д. Социокультурные особенности народов республики отражает общий исторический путь народов ЧР, общий/различный образ жизни, а также национальные особенности и эстетические представления народов о мире, культуре, традициях. Отличаясь неповторимой самобытностью и красотой, разнообразием общей чеченской культуры даёт представление о многовековом историческом развитии чеченского народа, кочевых традициях ногайцев, культурных связях всех народов, проживающих на общей территории, географии расселения наций по всей территории Чечни.

Под личным контролем главы Республики и защитой изданных и действующих Законов Республики Чечни, для представителей всех национальностей в республике создаются все необходимые условия для нормальной и процветающей жизни: строятся жилые комплексы и дома, строятся мечети, синагоги, храмы, обязательно учитывается многоконфессиональность тех или иных народов, их культура, традиции, социокультурные особенности. Но главным вопросом является сохранение многовековых чеченских традиций и обычаев. И, поскольку доминирует естественно чеченский язык и чеченская культура, ради единства чеченской нации многие приезжие с удовольствием учат чеченский язык. Поэтому естественное требование к практикующему психологу – это знание родного языка, который позволит общаться на родном языке и языке межнационального общения с клиентами, толерантно воспринимая любые социокультурные отличия собеседника.

В рамках развития у будущего психолога толерантного восприятия иных социокультурных особенностей, ему важно знать и понимать многонациональные особенности среды, где работает психолог и психологические особенности каждого этноса, населяющего тот или иной регион. Национально-психологические особенности, включая национальные традиции и обычаи, специфику проходящих психологических процессов в поликультурной среде, национальные манеры поведения, формы взаимодействия друг с другом, обладают способностью объяснять, разъяснять характер прохождения этих психологических процессов. Не секрет, что каждый российский регион, каждый субъект РФ имеет свою особенность, которая связана не только с природой, климатом, уникальными явлениями, но и социокультурными свойствами. Однако главной, и самой интересной особенностью каждого региона является культура, язык народа, его обычаи и традиции.

Выводы. Итак, социокультурные различия народов Чеченской республики носят, как правило, больше условный характер. Чаще всего, можно найти много общего, чем различного. Однако практикующему психологу важно знать все-таки, определенные различия в ментальности каждого народа, с одной стороны, и что их всех объединяет. Есть народы, которые себя очень уверенно чувствуют на чеченской земле, иные народы проявляют меньшую уверенность, более кроткие, к которым важен особый подход. Внедрение ФГОС ВО изменило всю систему и содержание профессиональной подготовки психолога, образовав целостную систему образовательной-воспитательной деятельности, в ходе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого студента вуза. Педагог-психолог должен быть готов для осуществления своей профессиональной деятельности в сфере образования, здравоохранения, культуры, спорта, обороноспособности страны, юриспруденции, управления, социальной помощи населению. Объектами профессиональной деятельности психологов являются все психические процессы, свойства и состояния личности, их проявления в межличностных, социальных и межнациональных взаимодействиях в поликультурной среде, а также все актуальные технологии и методы, способы и формы их организации. Поэтому, процесс профессиональной подготовки психолога должен быть направлен на подготовку обучающихся к реальной жизни в полинациональной среде, на готовность выпускника занять собственную активную позицию, способного встать на защиту интересов своего клиента ради гуманных целей, независимо от статуса, расы, национальности, стиля поведения.

Литература:

1. Кравцов Г.Г., Таебех Нури. Психологическое содержание понятия толерантности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2010. № 17 (60). С. 110-112
2. Почобуте Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2012. - 336 с.
3. Пугачева Е.А. Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: Нижний Новгород — 2008. – 233 с.
4. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. Т. 97. № 14. С. 217-226.
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. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities // Elementary Education Online. 2017. Т. 16. № 4. С. 1860-1872.

УДК: 159.9

кандидат социологических наук, доцент кафедры философии и социальной работы, заместитель декана по воспитательной работе факультета психологии и социальной работы Чотчаева Зарета Амирбиевна
 ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье представлен комплекс форм и методов работы со студентами во внеучебной деятельности. Представлен педагогический потенциал внеучебной деятельности в развитии творческих способностей студентов вуза. Обозначен круг самостоятельной исследовательской работы студентов в каждом из внеучебных мероприятий. Определена позиция педагога в каждом из форм внеучебной деятельности работы со студентами.

Ключевые слова: студент, вуз, развитие, творческие способности, внеучебная деятельность, внеучебное мероприятие.

Annotation. The article presents a set of forms and methods of working with students in extracurricular activities. The pedagogical potential of extracurricular activities in the development of the creative abilities of university students is presented. The circle of independent research work of students in each of the extracurricular activities is indicated. The position of the teacher in each form of extracurricular activities working with students is determined.

Keywords: student, university, development, creativity, extracurricular activities, extracurricular activities.

Введение. Современная внеучебная деятельность, как форма организации студентов вузов, имеет отличия от предшествовавших периодов развития образовательных учреждений, когда молодые люди зачастую ориентировались на общественно-политическую деятельность. Сегодня на первый план выходит задача самореализации личности студента, например, в научных исследованиях, органах студенческого самоуправления, художественно-творческих организациях [1, 3, 6].

В современной научной литературе и практике учебно-воспитательной работы насчитывается множество видов внеучебных мероприятий для студентов вузов [6, 7]. Рассмотрим наиболее традиционные в практике учебно-воспитательной работы вуза, способствующие развитию творческих способностей студентов. К ним относятся: предметные кружки; факультативные занятия; лекторий; конкурсы и олимпиады; художественная самодеятельность; экскурсии; музейная деятельность.

Изложение основного материала статьи. Понимание творчества, с точки зрения педагогики и психологии, является целенаправленным, напряженным и упорным трудом. Творческий процесс требует активной мыслительной деятельности, интеллектуальных, волевых, эмоциональных затрат личности, высокой работоспособности. В работе Л.А. Саенко и В.Н. Карташовой [3] отмечается, что творчество представляет собой систему, взаимозависимых элементов – воображение, мечтательность, ассоциативность. Если рассматривать творчество как деятельность, то этот процесс требует подготовки, эрудиции, является формой удовлетворения потребностей, выступает источником материальных и духовных благ личности.

Творческие способности – это индивидуальные качества личности, которые способствуют выполнения какой-либо деятельности наиболее успешно. Результатом творческой деятельности является «новый продукт», имеющий высокую значимость для субъекта творческой деятельности и для общества в целом. Развитие творческих способностей связано с выработкой у индивида стремления к проявлению собственной инициативы, таланта, готовности действовать в нестандартных ситуациях, наполнять личностными смыслами знания и умения [5].

Рассмотрим основные традиционные формы внеучебной деятельности студентов, направленные на развитие творческих способностей обучающейся молодежи.

Предметные и творческие кружки в вузе – научно-образовательные кружки, основанные с целью развития и углубления полученных знаний по разнообразным дисциплинам учебного плана, а также формирование у студентов интереса к различным отраслям науки и искусства.

Предметные кружки – один из основных видов внеучебной работы, важный инструмент профессиональной подготовки студентов. Они содействуют в формировании у студентов самостоятельности, творческих способностей и навыков исследовательской деятельности.

Программа и формы работы предметных кружков обуславливаются спецификой изучаемого предмета, уровнем знаний и индивидуальными особенностями студентов. Содержание работы предметных кружков содержит вопросы дополняющие и углубляющие уже имеющиеся знания у студентов.

Формы проведения предметных кружков разнообразны: беседы, дискуссии, доклады, круглые столы, конференции, лабораторные и самостоятельные работы и др.

Факультативные занятия в вузе – добровольные занятия, приводящиеся для расширения и углубление знаний по отдельным учебным дисциплинам, вопросам и темам, в соответствии с пожеланиями студентов.

Для проведения факультативных занятий, в частности по специализированным предметным курсам, приглашаются высококвалифицированные специалисты различных отраслей науки, культуры, промышленности и сельского хозяйства.

Каждый студент может самостоятельно выбрать факультативное занятие, причем никаких испытаний для попадания в группу проходить не надо. Факультативные занятия формируются с учетом пожелания большинства студентов курса. Если студент записался на такие занятия, то он обязан в течении года окончить выбранный факультативный курс.

Насыщенное содержание программы курсов, требует особых методов преподавания и подготовки заданий для самостоятельной работы студентов. В процессе проведения факультативных курсов широко применяются практические, семинарские, лабораторные занятия, и большое внимание уделяется лекционной части. Контроль знаний студентов факультативных курсов проводится регулярно и оценивается педагогом по урочной и зачетной системе. Факультативные занятия не только призваны углублять знания студентов по отдельным дисциплинам образовательной программы, но и развивают научное творчество обучающихся [11; 12].

Лекторий для обучающихся – вид внеучебной культурно-просветительской работы. Лекторий – подготовительная и лекционная деятельность, осуществляемая иногда самими студентами (педагоги могут помочь выбрать тему лекции наиболее интересную для аудитории, а также консультировать студентов по возникшим у них вопросам, иногда и выступать в роли лекторов). Студенты, которые участвуют в лекториях получают опыт научного творчества, исследовательские навыки, опыт взаимодействия с аудиторией.

Кружковая работа в вузах организуется с целью расширения и углубления имеющихся знаний по отдельным предметам профессионального цикла, удовлетворения интересов студентов, формирования творческих способностей, с целью организации их досуга. Кружковые занятия взаимосвязаны образовательными и воспитательными задачами, служат инструментом формирования исследовательской культуры, культуры взаимодействия при совместной работе, накоплению профессионального опыта.

Обычно кружок состоит из 15-20 человек. Кружковые занятия могут проводиться, как в стенах вуза, так и при клубах, библиотеках и т.д. Предметные кружки формируются с учетом одного учебного курса и примерно одинаковым уровнем знаний. Многие кружки объединяют студентов различных курсов по интересам, так, например, спортивные и художественные и т.д.

Отличительной чертой кружковой работы является использование разнообразных форм и методов ее организации. Они проводятся в увлекательных формах и не имеют четко выраженной специализации. Программы кружковых работ со студентами вуза содержат современные достижения науки, техники и культуры. Форма проведения таких занятий – это беседа, реферат, доклад, экскурсии и походы, лабораторные, изготовление моделей, соревнование и др.

Немаловажно, чтобы достижения студентов в кружках были отмечены всем вузом, чтобы эта работа носила общественно-полезный характер, находила отражение в организации конференций, конкурсов и олимпиад, диспутов, городских выставок, выставок творчества, вузовских музеев. Студенческие клубы являются наивысшей формой кружковой работы с обучающейся молодежью.

Конкурсы и олимпиады – соревнование на лучший результат в выполнении конкретных заданий в определенной области науки и искусства. Целью конкурсов и олимпиад является обнаружение и развитие интересов, особенностей студенческой молодежи. Они помогают участникам попробовать свои силы и оценить свои возможности, таким образом помогая студенту в дальнейшей профессиональной деятельности. Этот вид внеучебной работы развивает самостоятельность, стимулирует творческую активность студентов.

Художественная самодеятельность – внеучебные занятия, в которых занимаются разнообразными видами искусства с целью развития эстетических потребностей и интересов студентов, совершенствование способностей и художественного образования. Огромную роль в эстетическом воспитании отводится подведению итогов творческой деятельности студентов: игра в спектаклях, выступления на вузовских и городских мероприятиях, участие в конкурсах и олимпиадах.

При правильном проведении смотры художественной самодеятельности приобщают студентов к занятиям различными видами искусства, активизируют интерес к ним, помогают понять их общественную значимость, требовательно относятся к результатам своей художественной деятельности, развивая тем самым эстетический вкус.

Экскурсии – форма и метод учебно-воспитательной деятельности, которая позволяет с помощью наблюдения и изучения познать предметы и явления в естественных условиях или на выставках и в музеях. Экскурсия сочетает в себе принципы наглядности, локальности и самодеятельности студентов, и является одним из популярных педагогических методов воспитательной внеучебной работы. Она помогает расширить кругозор, пробуждает интерес у студентов к познавательной самостоятельной деятельности, учит анализировать факты и явления, сравнивать их друг с другом, делать заключения. Для куратора студенческой группы, экскурсия средство установление дружеского контакта с обучающимися, а также их понимание.

Помощь в проведении экскурсии по темам внеаудиторной деятельности предлагают экскурсионно-туристические станции, центры экскурсионно-туристской и краеведческой работы с молодежью, экскурсионные турагентства и отделы музеев.

Музей – научно-исследовательское и научно-просветительское учреждение, коллекционирующие, берегающие, изучающее и выставляющие памятники культуры, произведения искусства и другое. Совместная работа музеев и вуза разнообразна. Музеи оказывают немаловажную помощь вузу в формировании мировоззрения современной студенческой молодежи, формировании представлений об исторических событиях и культуре региона.

В музеях организуются консультации, в которых работники музеев консультируют по интересующим вопросам, снабжают студентов наиболее полезной и развивающей литературой.

Различные формы массовой внеучебной работы являются наиболее распространенными в высшем учебном заведении. Поскольку они рассчитаны на большой охват обучающихся, то для них свойственно: яркость, торжественность, красочность, эмоциональное воздействие на студенческую молодежь. Массовые внеучебные мероприятия имеют большое воздействие на обучающихся в плане активизации их исследовательской деятельности, в том числе и творческой.

Наиболее востребованными формами внеучебной работы в вузе являются:

- предметные недели по предметным циклам: гуманитарные, математические, естественнонаучные (по учебным предметам для обучающихся всего вуза);
- предметные общевузовские/межвузовские олимпиады; фестивали творческих проектов; смотры-конкурсы (как предметные, так и творческие);
- мероприятия военно-патриотической направленности: тематические праздники и вечера, военно-спортивные соревнования;
- массовые вузовские праздники (коллективные творческие дела): тематические праздники («День матери», «Восьмое марта», «День первокурсника» и т.д.); творческие конкурсы («А ну-ка девушки», КВН и т.д.); конкурс инсценированной песни, конкурс чтецов, плакатов, конкурс театральных мини постановок и т.д.). Вузовские праздники могут быть посвящены датам календаря, юбилеям писателей или других деятелей науки, культуры, искусства. Праздники также могут быть фольклорными, познавательно-развлекательными;
- специализированные акции: праздники народного творчества, неделя научной книги, социальные акции (например, против курения; против насилия и т.д.);
- общественно полезные и социально значимые внеучебные мероприятия: субботники, социально-помогающая деятельность, краеведческая исследовательская работа, акции милосердия («Подарок детскому

дому», «Помоги ветерану» и т.д.);

– спортивно-туристическая деятельность: спортивные и туристические слеты, межвузовские соревнования, походы и экспедиции, организация спортивных турниров и других спортивных мероприятий.

Выводы. Таким образом, мы видим, что видов и форм внеучебной деятельности достаточно много. Реализация внеучебных мероприятий, включение студентов в качестве участников, разработчиков, организаторов будет стимулировать развитие их творческих способностей. Необходимо отметить, что следует учитывать индивидуальные наклонности студенческой молодежи и их желание к участию в каких-либо внеучебных мероприятиях.

Литература:

1. Бригинцев И.Н. Развитие лидерских качеств студентов вуза во внеучебной деятельности // Вестник Московского университета МВД России. 2010. № 2. С. 12-14.
2. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 46-1. С. 223-229.
3. Саенко Л.А., Карташова В.Н. Развитие гражданской активности студенческой молодежи средствами студенческого самоуправления: монография. – Ставрополь: АГРУС Ставропольского гос. аграрного ун-та, 2018. – 152 с.
4. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. Особенности нравственно-этического воспитания студенческой молодежи в образовательном процессе организаций СПО // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 68-69.
5. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 203-205.
6. Сорокопуд Ю.В., Романюк Е.В. Психолого-педагогические возможности коммуникативного тренинга в формировании основ профессионального общения у студентов техникума // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 259-261.
7. Фролова С.В., Пепеляева С.В. Педагогические условия организации индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности студентов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. С. 337.
8. Юденкова И.В., Горская С.В. Внеучебная деятельность студентов как один из факторов формирования их профессиональной компетентности // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 10-3 (52). С. 197-199.
9. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. Т. 97. № 14. С. 217-226.
10. 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.

Педагогика

УДК: 378

кандидат филологических наук Шайхутдинова Халида Абдрахмановна
Самарский государственный технический университет (г. Самара)

SOFT SKILLS: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию аспектов подготовки эффективных инженеров-строителей в процессе их обучения в техническом вузе. Подчеркивается важная роль универсальных (надпрофессиональных) навыков, именуемых soft skills, или «гибкие навыки». Анализируются сущность и понятие soft skills. Представлены результаты анкетирования студентов, раскрывающие значимость soft skills и оценку студентами своих универсальных компетенций. По итогам анкетирования предлагается разработать дополнительные учебные программы и иные мероприятия в рамках образовательной и воспитательной работы для развития личностных качеств по всем составляющим soft skills с целью успешной профессиональной подготовки будущих инженеров-строителей.

Ключевые слова: hard skills, soft skills, компетенции, профессиональные компетенции, универсальные компетенции, инженерное образование, личностные качества, образовательный процесс, критическое мышление.

Annotation. The article is devoted to studying the aspects of training effective civil engineers in the process of their training at a technical university. The important role of universal skills called soft skills or “flexible skills” is emphasized. The article analyzes the essence and concept of soft skills. The results of the students’ surveys reveal the importance of soft skills and the students’ assessment of their professional competencies. Based on the results of the questionnaire, it is proposed to develop additional curricula and activities in the educational and upbringing framework, and to work on developing personal qualities in all components of soft skills in order to successfully train construction engineers for their future careers.

Keywords: hard skills, soft skills, competences, professional competencies, universal competences, engineering education, personal qualities, educational process, critical thinking.

Введение. В настоящее время рынок труда предъявляет высокие требования к специалистам, что стимулирует конкуренцию, интенсивность и качество труда. В связи с этим уделяется пристальное внимание профессиональной подготовке современных инженеров в технических вузах: разрабатываются новые стандарты и рабочие программы ко всем дисциплинам, организуется практика, проводится научно-исследовательская работа со студентами всех курсов и всех направлений подготовки. Однако в меньшей степени исследованы аспекты подготовки эффективных и востребованных выпускников инженерных специальностей в плане социальных, лидерских компетенций, а также личностных качеств. Практика показывает, что на протяжении последних десятилетий в каждом объявлении с предложением вакансии кроме профессиональных навыков востребованы социальные, волевые, интеллектуальные и лидерские компетенции, необходимые для успешной карьеры специалиста, именуемые термином soft skills, что переводится как «мягкие», или «гибкие» навыки. Современным компаниям нужны сотрудники и

руководители, не только имеющие высокую профессиональную квалификацию, но и обладающие развитыми социальными компетенциями, рассматриваемыми как надстройка над профессиональной квалификацией, именуемой *hard skills*. Известно, что если *hard skills* можно оценить и измерить на практике и теоретически, то *soft skills* не поддаются измерению.

Термин *soft skills* определяется как совокупность социальных и коммуникативных навыков, позволяющих эффективно общаться и работать в команде [13]. Так, из приведённых Гарвардским университетом, Фондом Карнеги и Стэнфордским научно-исследовательским институтом исследований следует, что успех в профессиональной сфере на 75% зависит именно от уровня сформированности «гибких» навыков и лишь на 25% от профессиональных, или «жестких» навыков [16]. Другое исследование, проведенное Федеральным институтом профессионального образования в Бонне, также выявило, что профессиональный успех зависит в 40% случаев от *soft skills* [19]. Как видим, обладанию гибкими навыками придается большое значение.

Если в последние десятилетия прошлого века в первую очередь обращали внимание на профессиональную квалификацию и такие личные добродетели как усердие, пунктуальность и дисциплину, характеризовавшие «идеального» работника в строго иерархических структурах, то теперь в условиях глобализации список необходимых личностных качеств и социальных компетенций значительно расширился. На современном этапе развития общества требуется не послушный исполнитель, а человек креативный, способный решать сложные задачи и привести коллектив к успеху, ибо в век информационных технологий изменились условия и характер труда. Все более востребованной стала командная и проектная работа, когда усилия многих членов команды нацелены на решение общей задачи, на поиск новых путей и возможностей, на создание оригинального продукта. Исходя из этого, в современных условиях в основу инженерной подготовки выпускников технических вузов должна быть положена целостная модель деятельности: от идеи – до внедрения результатов исследований, от технического проектирования – до конечной реализации проекта. Именно наличие *soft skills* создает предпосылки для успешного применения полученных технических знаний и умений и учит добиваться поставленных целей. Отсюда в задачи образовательной системы входит не только формирование у молодых специалистов инженерного направления технических компетенций, но и обучение их *soft skills* и воспитание в них определенных личностных качеств, так как на обладание молодыми специалистами *soft skills* обращают все более пристальное внимание работодатели. Отмечается, что важность социальных компетенций отражена в критериях международных советов и организаций, осуществляющих аккредитацию учебных программ инженерных вузов и сертификацию профессиональной квалификации их выпускников ABET, FEANI, WFEO, CLUSTER, CESAER, GATEWAY, Ассоциация Инженерного Образования России [1].

Зарубежные исследователи раньше отечественных начали писать и говорить на эту тему. Различные аспекты развития гибких навыков у студентов рассматривали ученые: М. Ватс и Р.К. Ватс [20], О. Крузе [17], Д. Клустер [4], К. Пегги [18], А. Чёрчес [14] и др. В своих работах они подчеркивают важность общих навыков в дополнение к профессиональным, а также необходимость развития критического мышления. Одной из причин повышенного внимания к *soft skills* является, по словам директора Центра исследования оценки в Университете Мельбурна Патрика Гриффина, недовольство крупных компаний выпускниками университетов, которые не подготовлены к работе и жизни в современном мире [11]. Г.Б. Хасанова также отмечает, что 49,7% опрошенных зарубежных работодателей считают наиболее востребованными в сотрудниках коммуникативные способности [10].

О неакадемических навыках, критическом мышлении, умении работать в команде, компьютерной грамотности у нас начали говорить всерьез совсем недавно. Как отмечает В. Шипилов, «пока в школах продолжают натаскивать учащихся на стандартизированные тесты и подготовку к ЕГЭ, эксперты всего мира думают над тем, как развить в школьниках навыки, необходимые для выживания в цифровую эпоху» [9].

Отечественные исследователи В. Шипилов [9], Л.К. Сальная и В.П. Овчаренко [7], М.Б. Позина [6], Т.А. Яркова и И.И. Черкасова [12] и другие изучили содержание, структуру, условия развития и возможности формирования гибких навыков обучающихся. Некоторые исследователи считают возможным развивать эти навыки непосредственно в процессе изучения дисциплин за счет командных и проектных форм работы, а также развития эмоционального интеллекта и навыков критического мышления: С.А. Шилова [8], Г.Е. Коротких и Н.В. Носенко [3], Н.С. Меньшенина и П.Г. Лабзина [5], Н.С. Евстропова и Х.А. Шайхутдинова [2]. Соответственно, работа по развитию когнитивных способностей в процессе обучения предъявляет особые требования к предлагаемому учебному материалу и формам работы.

Меняются ли эти навыки или они остаются неизменными, можно ли их перечислить? В 2009 году будущим специалистам для работы требовались умение работать в команде, разбираться в технологиях, конструктивно сотрудничать с коллегами, уметь жить в социуме с цифровыми технологиями, уважать другие культуры, ибо в цифровую эпоху границы исчезают. Крупнейший специалист по оценке навыков XXI века Патрик Гриффин отмечает, что шесть лет спустя Мировой форум образования пришёл примерно к тем же выводам, выделив три составляющих компонента *soft skills*: грамотность, базовые знания языков, счёта, финансов, наук, культур; компетенции, критическое мышление, решение проблем, творческое мышление, сотрудничество; личные качества любопытство, инициативность, упорство, лидерство [11].

Владислав Шипилов отмечает, что кроме двух видов навыков – профессиональных и надпрофессиональных (универсальных) – есть еще третья сторона вопроса – личность. В данном случае он имеет в виду совокупность личностных качеств и установок по отношению к окружающему миру, людям, успеху, поражениям, целям и так далее, ибо никакие навыки не спасут, если нет подготовленной личности [9]. Такие же требования к личности предъявляют и зарубежные работодатели. Так, результаты опроса по *soft skills* у работодателей на немецких предприятиях в 2016 году показывают наиболее востребованные у выпускников вузов при их устройстве на работу навыки: инициатива, самоотдача (100%), работоспособность (98%), коммуникативность (95%), чувство команды (94%), нацеленность на конечный результат (93%), готовность к обучению (92%), любопытство (открытость) (89%), ответственность (89%), аналитические способности (88%), воодушевление, вдохновение (88%), стрессоустойчивость (88%), индивидуальность/манера держать себя (88%) [15].

Изложение основного материала статьи. С целью выявления готовности студентов к требованиям современного рынка труда мы решили провести анкетирование, в котором приняли участие 40 студентов 2-го

курса Самарского государственного технического университета. Им были предложены анонимные анкеты с вопросами. Целью опроса было:

- выявить, знают ли студенты понятия hard skills и soft skills;
- какие навыки они считают первостепенными для своей профессии;
- в какой степени, по их мнению, они обладают социальными, интеллектуальными, лидерскими и волевыми навыками, необходимыми для их профессии;
- каковы проблемы и как развить в себе «гибкие навыки».

Результаты исследования показали, что большинство студентов не знакомы с понятиями hard skills и soft skills и слышали их впервые (70%). Для проверки этого пункта была предложена таблица с перечнем 14 навыков, и студенты должны были отнести названные навыки либо к hard skills, либо к soft skills. Что касается пункта hard skills, то сюда подавляющее большинство студентов правильно отнесли профессиональные знания (95%) и профессионализм (82%). Однако в колонку hard skills большинство респондентов вписало ошибочно такие навыки как коммуникабельность (50%), умение работать в команде (70%), готовность к постоянному обучению (80%), умение работать с большим объемом информации (80%), умение выступать на публике (55%), гибкость (45%), самостоятельность в принятии решений (40%). Ответы на данный вопрос показали, что студенты не имеют точного представления о характере soft skills, несмотря на то, что 30% респондентов заявили, что слышали и знают, что такое soft skills.

На вопрос: «Расставьте в порядке значимости компетенции, необходимые для современного инженера-строителя» последовали такие ответы:

Таблица 1

Ранжирование компетенций

Компетенции/место	1-ое место		2-ое место		3-е место		4-е место	
	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент	Число	Процент
Социальные	8	20%	22	55%	6	15%	4	10%
Интеллектуальные	18	45%	14	35%	4	10%	4	10%
Волевые	6	15%	4	10%	12	30%	18	45%
Лидерские	14	35%	8	20%	12	30%	6	15%

Комментируя данную таблицу, можно отметить, что значимость социальных компетенций оценили 75%, дав им первое и второе места. 25% не уделяют им должного внимания и отдали лишь третье и четвертое места. Интеллектуальные компетенции оценены студентами как наиболее важные – 80%, а 20% не ценят их высоко, отдав им 3 и 4-е места. Волевые компетенции считаются менее значимыми, т.к. всего 25 % отдали им 1-е и 2-е места, а 75% считают их менее значимыми. И, наконец, лидерские качества чуть более половины студентов считают важными, а именно 55%. 45% отдали этой компетенции 3 и 4-е места. Можно сделать вывод, что интеллектуальные компетенции для студентов стоят на 1-м месте. Далее следуют лидерские качества. Но студенты по-прежнему недооценивают роль социальных и волевых компетенций. Без волевых качеств, вряд ли, возможно развить в себе лидерские компетенции.

Следующий вопрос нашей анкеты звучал так: «В какой степени Вы обладаете социальными, интеллектуальными, лидерскими и волевыми навыками, необходимыми для Вашей профессии? Оцените по 5-балльной системе». Ниже в таблице мы приводим обработку результатов ответов на этот вопрос.

Таблица 2

Оценка социальных, волевых, лидерских и интеллектуальных компетенций по их значимости по 5-балльной системе

Компетенции	Качества	Оценки									
		«5»		«4»		«3»		«2»		«1»	
СОЦИАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ	коммуникабельность	18	45%	12	30%	10	25%	-	-	-	-
	эмоциональный интеллект	16	40%	16	40%	6	15%	2	5%	-	-
	умение выступать на публике	6	15%	14	35%	14	35%	4	10%	2	5%
	эмпатия	24	60%	6	15%	6	15%	2	5%	2	5%
	умение работать в команде	18	45%	16	40%	4	10%	-	-	2	5%
	гибкость	12	30%	14	35%	12	30%	2	5%	-	-
ВОЛЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ	целеустремленность	6	15%	24	60%	8	20%	2	5%	-	-
	терпеливость	12	30%	10	25%	14	35%	4	10%	-	-
	стрессоустойчивость	10	25%	18	45%	10	25%	2	5%	-	-
	самостоятельность принятия решений	10	25%	24	60%	6	15%	-	-	-	-
	готовность выполнять рутинную работу	6	15%	12	30%	20	50%	-	-	2	5%
	умение работать в условиях прессинга	8	20%	10	25%	16	40%	6	15%	-	-

ЛИДЕРСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ	умение формировать команду	12	30%	8	20%	16	40%	4	10%	-	-
	умение разрешать конфликты	10	25%	14	35%	10	25%	4	10%	2	5%
	ведение сложных переговоров	8	20%	10	25%	12	30%	4	10%	6	15%
	инициативность	12	30%	14	35%	12	30%	2	5%	-	-
	умение рисковать	10	25%	20	50%	8	20%	2	5%	-	-
	умение принимать решения и нести ответственность	16	40%	16	40%	8	20%	-	-	-	-
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ	хорошая память	12	30%	15	37,5%	11	27,5%	2	5%	-	-
	креативность	10	25%	10	25%	14	35%	6	15%	-	-
	обучаемость и готовность к саморазвитию	14	35%	16	40%	6	15%	4	10%	-	-
	умение писать отчеты и доклады	8	20%	10	25%	18	45%	4	10%	-	-
	разносторонние знания	16	40%	12	30%	8	20%	4	10%	-	-
	умение анализировать большие объемы знаний	8	20%	16	40%	14	35%	2	5%	-	-

Из *социальных компетенций* студенты выделили в себе наличие коммуникабельности (45%) и эмпатии (60%). Под эмпатией понимается способность войти в эмоциональное состояние другого человека и сопереживать. Эмоциональный интеллект (правильные реакции и умение управлять своими эмоциями) оценили у себя как на должном уровне 40%. Почти половина ребят (45%) считают себя способными работать в команде. В то же время половина студентов испытывают трудности с выступлением на публике (50%).

Из *волевых компетенций* более всего присущи студентам терпеливость (15%). 75% студентов отметили в себе наличие целеустремленности, 75% – стрессоустойчивости и 85% – наличие готовности принимать самостоятельные решения. Это довольно высокие показатели. Половина студентов испытывает трудности с готовностью выполнять рутинную работу (55%) и быть терпеливыми (45%), а также более половины студентов признали свою неспособность работать под давлением, или в условиях прессинга (55%). Прессинг может выражаться в недостатке отводимого времени и большом объеме работы, которую требуется выполнить за относительно короткое время.

Среди составляющих *лидерских компетенций* студентам более всего присущи умение принимать решения и нести за них ответственность (80%), умение рисковать (75%), инициативность (65%) и умение разрешать конфликты (60%). Более неосвоенными навыками, где студенты испытывают трудности, представляются умение формировать команду (50%) и вести сложные переговоры (55%).

Интеллектуальные компетенции по-прежнему считаются важными. Среди составляющих этой компетенции на хорошем уровне развития находятся такие навыки как обучаемость и готовность к саморазвитию (75%), разносторонние знания (70%), умение анализировать большие объемы информации (60%). Однако 32,5% студентов указывают на недостаточно развитую память и 50% не могут отметить у себя наличие креативности. Также 55% считают, что они не умеют писать отчеты и доклады.

На следующем этапе нашего исследования студентам было предложено ответить на вопрос: «Какие личностные качества, на Ваш взгляд, Вам необходимо развить в себе, чтобы быть успешным в профессии и общении с людьми?». В этом пункте в ответах преобладают: трудолюбие и упорство (80%), уверенность в себе (70%), умение решать проблемы (60%), умение принимать решения (60%), желание учиться (55%), самостоятельность (45%), позитивное отношение, энтузиазм (35%).

Выводы. Итак, анализ результатов исследования подтвердил, что *soft skills* очень важны для эффективности инженеров-строителей. Существует необходимость в дальнейших исследованиях по определению методов формирования и развития *soft skills* у инженеров-строителей, что будет способствовать дальнейшему формированию навыков *soft skills*. В целом следует признать, что в вузах проводится недостаточная работа по развитию *soft skills*. Опрос среди студентов показал, что часть обучающихся не имеет четкого представления о содержании компетенций, а ряд значимых из них не освоен на должном уровне. Вместе с тем студенты понимают важность формирования *soft skills* для своей будущей профессиональной карьеры. Исходя из этого, необходимо включить в процесс образования и воспитания какие-то дополнительные курсы и тренинги, в том числе с целью получения сертификатов, например, языковых, организовать проектную и волонтерскую работу, предоставить возможность в большем объеме иметь стажировку и практику. Организация дискуссионных клубов и ораторских курсов, вероятно, позволила бы студентам научиться высказывать и отстаивать свое мнение, учиться красноречию, а также помогла бы снять страх перед выступлением перед большой аудиторией. На уроках необходимо больше внимания уделять командной и проектной работе. Вероятно, следует создавать дополнительные учебные программы развития личностных качеств по всем составляющим *soft skills*. Для разработки мероприятий с целью развития *soft skills* необходимо привлекать не только преподавателей и педагогов, но и самих студентов.

Литература:

1. Вагапова Н.А., Доломанюк Л.В., Вагапов Г.В. *Soft skills* как необходимый компонент содержания инженерного образования // Вестник Казанского энергетического университета. Изд-во: Казанский госуд. энергетический ун-т. 2016. № 4(32). - С. 134-142.

2. Евстропова Н.С., Шайхутдинова Х.А. Развитие критического мышления в процессе самостоятельной работы по английскому языку студентов технического Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 2. С. 89-100. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-2-89-100
3. Коротких Г.Е., Носенко Н.В. Принципы формирования «soft skills» при обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей вузов // Иностранные языки: Лингвистические и методические аспекты. Изд-во: Тверской гос. университет. 2019. Выпуск 44. - С. 43-48.
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление? – URL: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902> (Дата обращения 10.10.2019).
5. Меньшенина С.Г., Лабзина П.Г. Потенциал дисциплины «иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технических вузов // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. №2 (42). – С. 105-118.
6. Позина М.Б. Бегство от эмоций или в поисках soft-skills // Вестник Академии. Изд-во: Московская академия предпринимательства при Правительстве Москвы. – Москва. 2017, №4, Том 2. С. 61-66.
7. Сальная Л.К., Овчаренко В.П. О формировании универсальных компетенций студентов инженерного вуза средствами дисциплины «Иностранный язык» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 6. Ч. 2. – С. 199-202. – URL: <http://www.gramota.net/materials/2/2017/6-2/60.html>
8. Шилова С.А. Формирование гибких навыков средствами микрогрупповых форм работы при обучении иностранному языку в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2017. Т. 6, вып. 4 (24). – С. 374-380.
9. Шипилов В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml (Дата обращения 1.11.2019)
10. Хасанова Г.Б. Требования работодателей к выпускникам инженерных вузов // Вестник Казанского технологического университета. 2012. №20. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/trebovaniya-rabotodateley-k-vypusknikam-inzhenernyh-vuzov> (Дата обращения: 10.01.2017).
11. Чеботарь Н. Школам нужны аналитики. URL: <http://www.edutainme.ru/post/griffin/> (Дата обращения: 20.10.2019).
12. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюмен. гос.ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2, № 4. С. 222-234. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234.
13. Cambridge Dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/soft-skills> (Дата обращения: 29.08.2019).
14. Churches A. Bloom's Digital Taxonomy [Электронный ресурс]. URL: <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy> (Дата обращения: 15.01.2018).
15. Hubert J. Wie wichtig sind Ihnen bei Absolventen diese Softskills? // URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/408616/umfrage/softskills-bei-der-einstellung-von-hochschulabsolventen-in-deutschen-unternehmen/>(Дата обращения 23.01.2019).
16. Klaus P. Communication breakdown // California Job Journal. 2010. № 28. P. 1-9.
17. Kruse O. Kritisches Denken als Leitziel der Lehre: Auswege aus der Verschulungsmisere // Die Hochschule. 2010. № 1. S. 77-86.
18. Peggy K. The Hard Truth About Soft Skills. Harper Collins Publishers. 2007. 190 p.
19. Soft Skills – Der Schlüssel zum Erfolg. Veröffentlicht am 11.07.2016. URL: <https://rockyourcompany.de/2016/07/11/soft-skills-der-schlüssel-zum-erfolg/> (Дата обращения 10.10.2019)
20. Wats M., Wats R.K. Developing Soft Skills in students. The International Journal of Learning, 2009, vol. 15, 1–10 pp. DOI: 10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032. Всемирная инициатива CDIO. Стандарты: инф.-метод. изд. / Пер. с англ. и ред.

Педагогика

УДК 37

соискатель Шестова Юлия Октаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ИНСТРУМЕНТЫ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье представлен обзор некоторых зарубежных исследований в области измерения межкультурной компетенции. Каждый инструмент оценивания уровня межкультурной компетенции основывается на определенной теоретической модели данного феномена и измеряет параметры, соответствующие компонентам той или иной модели. Инструменты оценивания межкультурной компетенции анализируются с точки зрения их валидности и сферы применения.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, измерение межкультурной компетенции, опросник межкультурного развития, мультикультурный личностный опросник, инструмент измерения уровня компетенций, опросник кросс-культурной адаптивности.

Annotation. The article gives an overview of some international research in the sphere of assessment of intercultural competence. Each instrument is based on a certain theoretical model of intercultural competence and assesses parameters constituting this or that model. Intercultural competence assessment tools are analyzed from the point of view of validity and application.

Keywords: intercultural competence, assessment of intercultural competence, intercultural development inventory, multicultural personality questionnaire, intercultural communication competence instrument, cross-cultural adaptability inventory.

Введение. Межкультурная компетенция (МК) представляет собой знания и умение успешно участвовать в межкультурном взаимодействии. Эти знания и умения – очень важные инструменты в современном обществе, так как взаимодействие с представителями других культур происходит ежедневно и интенсивно. Исследователи в сфере межкультурной компетенции еще не пришли к единому мнению о структуре и компонентах данного явления, моделей межкультурной компетенции существует большое множество. На их основе разрабатываются соответствующие диагностические методики. На сегодняшний день существуют широкий спектр различных инструментов измерения уровня межкультурной компетенции, которые делают акцент на её различные элементы, такие как межкультурная чувствительность, межличностные навыки, культурная эмпатия, эмоциональная стабильность, гибкость и т.д. Рассмотрим наиболее популярные инструменты измерения межкультурной компетенции.

Изложение основного материала статьи. Следуя бихевиористическим принципам, Б.Д. Рубен одним из первых разработал шкалу оценки межкультурного поведения (1976) по семи измерениям: двусмысленность, управление взаимодействием, проявление уважения, относительное ролевое поведение, ориентация на знание, установка на взаимодействие, эмпатия. Данный инструмент успешно использовался в прошлых исследованиях, но не так часто - в последнее время; более того, его применение в мультикультурных группах остается неясным.

Опросник межкультурного развития (Intercultural Development Inventory, IDI) был разработан сотрудниками института межкультурной коммуникации (Миннеаполис, США). В основе этой теории лежит концепция межкультурной сензитивности М. Беннета. Исследователь считает, что «диапазон межкультурного развития представляет собой спектр от сниженного восприятия различий (как следствие ограниченного опыта культурных различий) до комплексного восприятия, опирающегося на опыт культурного разнообразия» [6]. Ученый выделяет десять «культурно целостных» измерений из множества параметров и признаков культурных различий, правильная оценка которых позволит увеличить эффективность взаимодействия с людьми иных культур: язык и коммуникация, нормы и ценности, убеждения, ощущение личного пространства, личные отношения, одежда и внешний вид, ценность времени, пища и пищевые привычки, обучение, рабочие привычки и практики. Основываясь на этих культурно целостных параметрах, исследователь предлагает оценить способность людей или групп воспринимать культурные различия в рамках континуума межкультурного развития.

Опросник межкультурного развития представляет собой анкету из 50 пунктов и 4 открытых контекстуальных вопросов, на которые отвечает респондент. Результат обработки данных позволяет получить индивидуальный профиль общего положения респондента в диапазоне межкультурного развития (отрицание/ защита --- минимизация --- принятие --- адаптация). Этот континуум выявляет специфическую ориентацию по отношению к культурным различиям, в диапазоне от монокультурной до поликультурной системы взглядов. ОМР используется для измерения межкультурной компетенции в различных контекстах, таких как образование, учебные программы, здравоохранение, корпорации, правительственные организации. Авторы данного инструментария в своих публикациях и выступлениях характеризуют его как надежный и достоверный на любых языках и в любых культурах. Так, И. Я. Лейбман свидетельствует, что разработчики опросника позиционируют его как «как межкультурно валидный и исключительно надежный метод оценки» [1, с. 58]. Однако канадский исследователь Дж. Гринхольц отмечает, что «валидность и надежность – это качество не самого инструмента как такового, а полученных посредством инструмента данных в отдельно взятом контексте» [2].

Исследователи К. ван дер Зее и К.П. ван Уденховен разработали мультикультурный личностный опросник (Multicultural Personality Questionnaire, MPQ), который представляет собой инструмент измерения межкультурной эффективности, не делая акцент при этом на коммуникативные навыки. Исследователи распределили 78 вопросов в рамках пяти измерений «межкультурной успешности»: культурная эмпатия, открытость, социальная инициатива, эмоциональная стабильность и гибкость. Данный опросник использовался для изучения межкультурной компетенции иностранных студентов, адаптации западных экспатриантов за границей и показывал достаточную валидность. В своем исследовании авторы обнаружили, что иностранные студенты демонстрировали более низкое субъективное благополучие в начале обучения по программе академической мобильности по сравнению с местными студентами, потому что они не привыкли к новой культуре и образу жизни. Поскольку эмоциональная стабильность важна для поддержания психического здоровья, эмоционально устойчивые ученики лучше успевают в учебе. Таким образом, мультикультурный личностный опросник смог предсказать академическую успеваемость, основываясь на показателях уровня культурной эмпатии, непредубежденности, эмоциональной стабильности, гибкости и социальной инициативы.

Исследователь Арасаратнам разработала инструмент измерения уровня компетенций (Intercultural Communication Competence Instrument, ICCI) в межкультурных ситуациях с точки зрения когнитивного, аффективного и поведенческого измерения. Данный инструментарий включает в себя 52 вопроса. Арасаратнам и Доерфель выделили этноцентризм (22 вопроса), мотивацию (4 вопроса), отношение к другим культурам (8 вопросов), вовлеченность в общение (8 вопросов), коммуникативную компетенцию (10 вопросов) в качестве важных элементов межкультурной компетенции. Исследователь обнаружила положительную взаимосвязь между вовлеченностью в общение и культурной эмпатией, а также между вовлеченностью в общение и отношением к другим культурам. Исследование также указывает на положительную взаимосвязь между отношением к другим культурам и культурной эмпатией, между отношением к другим культурам и опытом, между отношением к другим культурам и мотивацией, между мотивацией и опытом, между межкультурной компетенцией и вовлеченностью в общение, между МК и мотивацией, и между МК и эмпатией.

Опросник культурного шока (the Culture Shock Inventory, CSI) - это еще одна шкала, которая измеряет специфические особенности человека, связанные с межкультурной чувствительностью. Культурный шок является «многогранным опытом, возникающим в результате стресса на фоне контакта с другой культурой» [10]. По мере того, как общество становится все более мультикультурным, люди с большей вероятностью сталкиваются с ситуациями межкультурного общения. Винкельман утверждает, что люди испытывают культурный шок из-за различных факторов, такие как предыдущий опыт работы с другими культурами и межкультурная адаптация, разница между собственной культурой и культурой принимающей стороны, уровень подготовки, образования, социальная поддержка, особенности личности, психологические

характеристики. Опросник культурного шока – это инструмент самооценки, который помогает предотвратить культурный шок, оценивая опыт работы с людьми из других стран, их языковые навыки, открытость новым идеям, верования и специфические знания, связанные с культурой.

Инструмент описания межкультурной компетенции, разработанный исследователями Тромпенаарс и Вулиамс, оценивает квалификации и готовность личности к международным задачам. Эта методика пытается «описать и измерить определенный способ мышления, чувствительность, интеллектуальные навыки, способность объяснить, что, в свою очередь, формирует межкультурную компетенцию» [9]. Разработанный инструментарий дает возможность участнику оценить свой уровень межкультурной компетенции на данный момент. Согласно мнению авторов, данная методика не фокусируется на одной конкретной характеристике культурного знания или поведения, как другие инструментарии. В данном случае речь идет о спектре компетенций, или, другими словами, кросс-культурной компетентности, и, соответственно, положительном эффекте от ситуаций межкультурного общения. В рамках данной методики различаются четыре аспекта межкультурной компетенции: распознавание, уважение, согласование и реализация.

Опросник кросс-культурной адаптивности (Cross-Cultural Adaptability Inventory, CCAI), разработанный учеными Келли и Мейерс, оценивает готовность человека к взаимодействию с представителями другой культуры и способность адаптироваться к другой культуре. Данный инструментарий помогает понять качества личности, способствующие кросс-культурной эффективности. Опросник включает четыре измерения: эмоциональную стойкость (18 вопросов), гибкость и открытость (15 вопросов), остроту восприятия (10 вопросов) и самостоятельность личности (7 вопросов). Данная методика применяется в образовании, бизнесе, муниципальных программах и других контекстах. Однако в результате дальнейшего изучения достоверности этого инструмента выяснилось, что некоторые вопросы, отнесенные авторами к конкретному измерению, на самом деле отражают другое измерение компетенции [8].

Анкета межкультурной компетенции (Intercultural Competence Questionnaire, ICQ) основана на модели межкультурной компетенции Эйба и Уизмана, а также Куи и Ауа. Исследователи А.Матвеев и Нельсон определили четыре измерения межкультурной компетенции: межкультурная эмпатия, межкультурная терпимость к неопределенности, навыки межличностной коммуникации, эффективность команды. Анкета включает 23 вопроса, каждый из которых соответствует какому-либо из 4 измерений. Данная анкета используется для измерения межкультурной компетенции менеджеров международных компаний, работающих в межкультурных командах.

Выводы. Представленный обзор инструментов измерения межкультурной компетенции позволяет сделать следующие выводы:

1. На сегодняшний день существует большое количество различных инструментов измерения межкультурной компетенции. Каждая методика основывается на определенной теоретической модели МК и измеряет параметры, соответствующие компонентам той или иной модели. В основном, авторы сходятся во мнении, что межкультурная компетенция как сложное образование включает в себя когнитивный, аффективный и поведенческий аспекты. В соответствии с этим выделяются три измерения межкультурной компетенции. Когнитивное измерение включает в себя такие компоненты, как открытость, гибкость, знания о культурах, отношение к другим культурам, мотивацию, критическое мышление и личную самостоятельность. Аффективное измерение межкультурной компетенции подразумевает культурную эмпатию и эмоциональную стабильность. Важные поведенческие измерения межкультурной компетенции - опыт людей, социальная инициатива, лидерование, коммуникации составляют.

2. К сожалению, информация о валидности и достоверности имеется не обо всех существующих в настоящий момент инструментах измерения межкультурной компетенции.

3. Очень важно учитывать целевую аудиторию при выборе определенного инструмента измерения межкультурной компетенции, так как имеющиеся инструменты не универсальны, а приемлемы для использования в той или иной группе учащихся.

4. Проблема диагностики межкультурной компетенции обусловлена отсутствием общепринятого понимания этого феномена и многообразием его трактовок.

Литература:

1. Лейбман, И.Я. О принципе построения и возможности использования опросника межкультурного развития, предложенного Институтом Межкультурной Коммуникации // Этнопсихология: вопросы теории и практики. – 2010. – Вып. 3. – С. 58-66.

2. Матвеев А.В. Качественные и количественные исследования процесса межкультурной коммуникации (на примере изучения межкультурной компетенции российских и американских менеджеров) // Сборник научных трудов "Теория коммуникации & прикладная коммуникация". Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 1 / Под общей редакцией И.Н. Розиной. - Ростов н/Д: ИУБиП, 2002. - 200 с. С. 79-88.

3. Greenholtz, J. Does intercultural sensitivity cross cultures? An investigation of validity issues involved in porting instruments across languages and cultures : a thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Education / J. Greenholtz. – Vancouver: University of British Columbia, 2005. – 93 p.

4. Karen van der Zee, Jan Pieter van Oudenhoven, Joseph G. Ponterotto & Alexander W. Fietzer: Multicultural Personality Questionnaire: Development of a Short Form, Journal of Personality Assessment. – 2013. - №95:1. – Pp. 118-124.

5. Lily A. Arasaratnam. The Development of a New Instrument of Intercultural Communication Competence [электронный источник]. URL: <http://www.immi.se/intercultural/nr20/arasaratnam.htm> (дата обращения: 20.09.2019).

6. Ruben, B.D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. International Journal of Intercultural Relations, 13. - Pp. 229-240.

7. Mitchell R. Hammera, Milton J. Bennett, Richard Wiseman. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory // International Journal of Intercultural Relations. – 2003. - № 27. – Pp. 421-443. [Электронный источник]. URL: <https://idiinventory.com/wp-content/uploads/2017/01/IDI-2003-measuring-IJIR.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).

8. Trompenaars, F., & Woolliams, P. (2009). Getting the measure of intercultural leadership. In M.A. Moodian (Ed.), Contemporary Leadership and Intercultural Competence: Exploring Cross-Cultural Dynamics within Organizations. Thousand Oaks, CA: Sage. – Pp. 161-174.

9. Vervoort, M.J.H. Assessment and development of intercultural competence of a study abroad: master of arts thesis / Marian J.H. Vervoort. – Ouachita Baptist University, 2010. – 59 p.

10. Winkelman, M. Cultural shock and adaptation. Journal of Counseling and Development. – 1994. - 73, Pp. 121-126.

Педагогика

УДК 378.14.

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

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

кандидат технических наук, доцент Булганина Светлана Викторовна

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

студент Казаков Максим Евгеньевич

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ

Аннотация. Статья содержит исследование навыков, позволяющих студентам успешно выступать на публике, изучаются факторы, способные положительно сказаться на умении в ораторском искусстве, затрагиваются методы подготовки и рекомендации, которые могут использоваться спикером для улучшения качества выступления. Также в статье рассмотрены области влияния публичного выступления, актуальность его в настоящем времени и история развития риторики в целом.

Ключевые слова: публичное выступление, ораторское искусство, визуальный контакт, призыв к действию, диалог с аудиторией.

Annotation. The article contains a study of the skills that allow students to successfully speak in public, the factors that can positively affect the ability in oratory are studied, the methods of preparation and recommendations that can be used by the speaker to improve the quality of speech are touched upon. The article also considers the areas of influence of public speaking, its relevance in the present time and the history of rhetoric in General.

Keywords: public speaking, oratory, visual contact, call to action, dialogue with the audience.

Введение. Публичное выступление - это особая форма речевой деятельности в условиях непосредственного общения, речь, адресованная определенным слушателям [1, 4]. В рамках построения образовательного процесса по направлению 38.03.02 Менеджмент, владение навыками публичного выступления является весьма актуальным. Сотрудникам и руководителям организации приходится участвовать, готовить и проводить различные совещания, осуществлять маркетинговые коммуникации и убеждать в процессе принятия решения.

В настоящее время роль публичной речи в организационных отношениях постоянно возрастает, это связано со следующими аспектами.

Во-первых, владение навыком выступления перед сотрудниками организации, является важнейшим элементом личного влияния. Оно способствует не только привлечению к себе положительного внимания, но и содействует построению карьеры и успеху в бизнесе [1, 6].

Во-вторых, правильно сформулированная и четко переданная мысль подкрепляет доверие окружающих, убеждает в том, что изложенная идея верна.

В-третьих, умение выступать публично является важнейшей частью имиджа менеджера, то есть некомпетентность в данной области затрагивает не только подчиненных, а также партнеров, клиентов, конкурентов, общественность и в целом формирует отрицательный имидж организации в конкурентной среде [1, 4, 6].

Также стоит отметить, что существует множество ситуаций, при которых публичная речь воздействует на имидж компании. По мнению О.С. Иссерс, «современное понимание имиджа предполагает динамику в соотношении реальных качеств личности и смоделированных, обусловленных ролевой установкой [4, 6]. Выбор имиджа осуществляется на основе прогнозирования аудитории». Так, коммуникативная стратегия руководителя, обусловленная задачей «вызвать интерес к проблеме обсуждения» определяет использование речевых тактик: моделирования структуры имиджа (выделение доминанты, факультативных и сопутствующих ролей), создания «своего круга», персонификации. Вне зависимости от намеренного или не намеренного нарушения норм речи (языковых, этических, коммуникативных) ошибки формируют языковой паспорт оратора, его имидж и имидж представляемой им компании [6].

Изучение ораторского искусства (риторики, красноречия) началось задолго до современного времени. Его история в краткой форме восходит к древнеримским и древнегреческим философским школам, их направлениям и основателям. Именно представители античной философии, ораторства заложили основы правильной и гармоничной речи, актерского мастерства, психологических техник. Становление римской риторической школы связано с именем Марка Туллия Цицерона [2]. Он считал, что основной задачей оратора необходимо было заинтересовать, завладеть вниманием слушателя, изложив свою точку зрения, подкрепленную аргументами. Древнеримский политик прославился тем, что в своих выступлениях никогда не использовал записи, а воспроизводил факты, цитаты по памяти [1, 2]. Древнеримский педагог по риторике Квинтилиан Марк Фабий считал, что не только обучение красноречию, но и всестороннее развитие человека способствуют овладению ораторским искусством [2]. В Древней Руси ораторская практика также отличалась хорошей риторической подготовкой [2]. Развитие теории красноречия связано с трудами праповедников, книжников, летописцев и песнотворцев. Однако на Руси практика публичных устных выступлений не

получила распространения. Огромный вклад в развитие русской риторики внес Михаил Васильевич Ломоносов [2]. В своих записях он изложил систему правил и требований, которые должны соблюдаться оратором при выступлении на публике [3]. Позднее появилась и современная риторика - неориторика, которая неоднократно перерабатывала взгляды прошлых лет и изучала методологию убеждения публики. Основными представителями стали Хаим Перельман, Кеннет Бёрк, Л. Ольбрехт-Тытек [4]. Благодаря исследованиям многих веков доступно множество приемов и психотехник, которые можно использовать для подготовки и в процессе выступления перед слушателями [3]. Известно, что хорошая публичная речь содержит характеристики успешного собеседования, имеющего некоторые изменения в тоне голоса, поведения, а также в теме, которая соответствует обстановке, интересам аудитории. Основной задачей оратора в процессе выступления является влияние на чувства слушателей, способное убедить в верности заявленных положений [5]. Публичная речь по своему образу представляет собой монолог, с элементами диалога, так как выступающий налаживает контакт с аудиторией и отвечает на её вопросы. Эффективное выступление характеризуется уместным высказыванием, логикой, эмоциональностью и выразительностью речи оратора. Преимущественно самое наибольшее влияние на слушателей производит речь, заранее подготовленная и выученная. При этом намечается цель, определяется материал, способы его подачи и расположения, разрабатывается план речи, определяются средства речевого воздействия. При выборе темы выступления необходимо стремиться к тому, чтобы она была интересна как для самого оратора, так и для его слушателей. Целью выступления могут быть развлечение, информация, воодушевление, убеждение, побуждение (агитация). Главными источниками материала для выступления являются: личный опыт; размышления и наблюдения; беседа; чтение. Однако важно создать впечатление того, что говоримая речь воспроизводится оратором непосредственно в момент выступления на публике. Коммуникация с аудиторией создается путем голосового и зрительного контакта.

Изложение основного материала статьи. В НГПУ на практических занятиях дисциплины «Основы управленческого труда» каждый из студентов группы получил тему для подготовки к публичному выступлению. Участники выступили со своей речью, прослушали других, а также приняли участие в онлайн голосовании.

Публичная речь в рамках изучения организации труда менеджера рассматривается в работах таких ученых как В.Г. Афанасьева, Р.В. Веснина, О.С. Виханского, Д.Д. Крассовского, А.К. Маркова, С.Д. Резника [5].

Параметры, получившие оценку в рамках исследования следующие:

- наличие визуального контакта с аудиторией;
- умение вести диалог с аудиторией;
- умение завершить выступление призывом к решению проблемы.

Чувство аудитории, или коммуникативность, возникает лишь тогда, когда выступающему удается создать среди слушающих "эффект общения", разговаривая со слушателями так, как обычно говорят с близкими, знакомыми людьми, которым есть что сказать друг другу и которые будут вам охотно внимать. Добиться данного эффекта можно с помощью применения визуального контакта с аудиторией. Для того чтобы слушатель был заинтересован на протяжении всего выступления, следует поддерживать диалог с аудиторией. Если вы хотите чего-либо добиться своим выступлением, следует закончить его мотивирующей фразой, создавая этим призыв к действию [8].

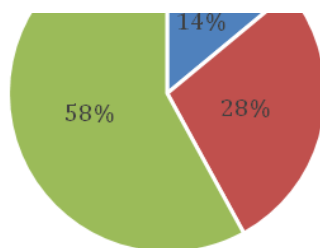
В работе было занято 125 студентов 3-4 курсов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» (профиль подготовки: управление человеческими ресурсами, маркетинг).

Полученные результаты.



Рисунок 1. Результаты онлайн голосования по выбранным критериям. (Составлено авторами)

На представленном выше рисунке находятся результаты онлайн голосования, которое проводилось на занятии. Каждый из критериев оценивался обучающимися по десятибалльной шкале. На вопрос как вы оцениваете важность требований, предъявляемых к публичному выступлению, большая часть обучающихся (56%) отметили, что именно визуальный контакт является наиболее важным, но трудновыполнимым требованием. По мнению студентов, благодаря визуальному контакту создается более тесная связь с аудиторией. Также диалог с аудиторией является не менее важным фактором привлечения внимания к затронутой теме.

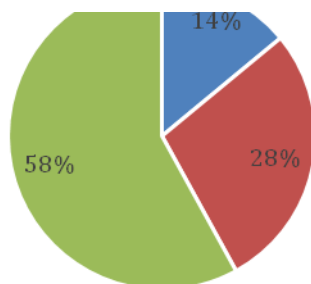


Наивысшая оценка (7-10 баллов) ■ Средняя оценка (4-6 баллов)
 Низкая оценка (1-3 балла)

Рисунок 1. Перекрестная оценка обучающимися «Визуальный контакт» (Составлено авторами)

Визуальный контакт с аудиторией определяет дальнейшее развитие хода обсуждения, цель заинтересовать аудиторию важностью проблемы, желанием как можно быстрее найти путь для ее разрешения [8].

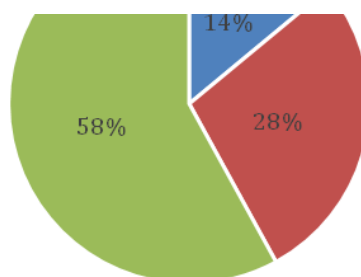
На графике выше наглядно представлена оценка выступающих, по критерию «Визуальный контакт». Обучающиеся оценивали себя сами он лайн голосованием. Наивысшую оценку (8-10 баллов), получили всего лишь 12% обучающихся. Дополнительный опрос показал, что речь была не подготовлена, студенты читали речь "по бумажке", лишь изредка устремляя взгляд в зал, добиться живой реакции слушателей было невозможно.



Наивысшая оценка (7-10 баллов) ■ Средняя оценка (4-6 баллов)
 Низкая оценка (1-3 балла)

Рисунок 2. Оценка критерия «Диалог с аудиторией» (Составлено авторами)

На рисунке представлена оценка выступающих по критерию «Диалог с аудиторией». Умение вести диалог с аудиторией включает умение отстоять свою точку зрения в процессе спора, отвечать на вопросы, управляя ходом проведения совещания и ходом принятия решения [5]. В процессе дополнительного опроса обучающиеся ответили, что вербально вести диалог очень сложно, гораздо легче отстаивать свою точку зрения и отвечать на вопросы используя виртуальное общение.



Наивысшая оценка (7-10 баллов) ■ Средняя оценка (4-6 баллов)
 Низкая оценка (1-3 балла)

Рисунок 3. Оценка критерия «Призыв к действию» (Составлено авторами)

На рисунке 3 наглядно представлена оценка выступающих, по критерию «Призыв к действию». Исходя из данных рисунка можно сделать следующий вывод: 14% респондентов удалось закончить свое выступление удачной мотивирующей речью, низкую оценку получили 58% респондентов. По мнению студентов, умение выступать на публике складывается из индивидуальных особенностей того или иного оратора. Для того чтобы усовершенствовать свой навык в публичной речи, требуется овладеть некоторыми знаниями, а также подготовить и отрепетировать свое выступление заранее. Настоящее исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы готовности обучающихся к публичному выступлению, но, опираясь на достигнутое, можно обозначить актуально – значимые выводы:

- выявлена реальная готовность обучающихся к изучению технологии публичного выступления;
- обозначены сильные и слабые стороны технологии публичного выступления для дальнейшей их корректировки при формировании профессиональной позиции.

Выводы. В процессе изучения курса «Основы управленческого труда» были предложены рекомендации для освоения технологии публичного выступления.

Для того чтобы речь легче было воспринимать, её следует разделить на смысловые части, выводы из которых необходимо тезисно повторить в заключительной части выступления. Сложные вещи всегда можно изложить доступным языком. Так же ваша речь должна быть понятной слушателям до последнего слова. Не стоит забывать пояснять, зачем данная информация нужна слушателям и где она может пригодиться.

Слушатель должен чувствовать, что в речи отражаются личные убеждения оратора. Для этого следует найти в тексте интересные для себя моменты и убедить себя в положительном или отрицательном отношении к ним.

Начало выступления должно вызвать интерес слушателя. Этого можно добиться, рассказав о чем-то близком и хорошо знакомом аудитории либо неожиданным и вызывающим удивление.

Показ — наиболее эффективный способ донесения материала (демонстрация графиков, таблиц, рисунков, схем, предметов). В качестве вспомогательного средства обучающимся предлагается использовать технологию составления мотивирующей презентации [5].

Неоднократное повторение простых выразительных фраз, ярких словосочетаний способствует успеху публичного выступления. Но старайтесь избегать неуместного и назойливого их употребления.

Не демонстрируйте превосходства или легкомысленности при общении с аудиторией, не вещайте свысока, менторским тоном. Исключения составляют случаи, когда вам нужно определенным образом настроить аудиторию.

Завершая речь, необходимо посмотреть в глаза слушателям и сказать что-нибудь приятное, продемонстрировать свое удовлетворение от общения с ними. Такой позитивный финал надолго останется в памяти аудитории. Следует настроить ваших слушателей на что-то хорошее, оптимистичное. Для этого подойдет удачная цитата, или пример из собственной жизни.

Литература:

1. Иванова С.Ф. Специфика публичной речи [Текст]: в помощь слушателям школ молодого ректора / С.Ф. Иванова. - М.: Знание, 1978. - 128 с. / Методика лекторского мастерства и ораторского искусства.
2. Любимов Александр. Статья: Страшные истории. Страх публичных выступлений и что с ним делать [Электронный ресурс] / Александр Любимов. - То же URL: http://trenings.ru/.../Statya_Strashnyie_istorii._Strah_publichnyih_vystupleniy_i_chno_s_nim_delat.html (дата обращения: 01.11.19).
3. Learning to Speak in Public / Основы публичной речи. - М.: Феникс +, 2016. - 136 с.
4. Брянецев А.А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма. - М.: Всероссийское театральное общество, 2013. - 296 с.
5. Кабанова Л.А. Мотивирующая презентация как средство повышения социальной активности молодежи / Л.А. Кабанова, А.А. Шкунова // Сборник научных трудов «Проблемы современного педагогического образования». Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И.Вернадского (Ялта)», 62 (3), 2019, С. 104-108.
6. Kabanova, L.A., Yashkova, E.V., Shkunova, A.A., Sineva, N.L., Egorova, A.O., Kuryleva, O.I. Study of the strategy of forming organizational culture in Russian enterprises [Estudio de la estrategia de formación de la cultura organizacional: En las empresas rusas] (2018) Opcion, 34 (85), pp. 1745-1752.

7. Карнеги, Дейл. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. Как перестать беспокоиться и начать жить / Дейл Карнеги. - М.: Рыбинский Дом печати, 2015. - 800 с.

8. Ким О.М., Шамов А.Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7 №2. <https://vestnik.mininiver.ru/jour/issue/view/31/showТoc> (дата обращения: 17.02.2019).

9. Шкунова А.А., Кабанова Л.А. Бизнес - инкубатор как обучающая площадка для организации самостоятельной работы будущих менеджеров // Современные наукоемкие технологии, 2015. – № 14, ч.4. – С. 768-774.

Педагогика

УДК 378.02:372.8

кандидат педагогических наук, доцент Шобонова Любовь Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Смоловик Ольга Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассмотрена роль образовательных мобильных приложений в изучении английского языка. Особое внимание уделяется дидактическим характеристикам и возможностям образовательных мобильных приложений. Представлен сравнительный анализ приложений Duolingo и Quizlet.

Ключевые слова: иностранный язык, информационные технологии, мобильные приложения, современное обучение, мотивация.

Annotation. The article deals with the role of educational mobile applications in learning English. The article draws special attention to the didactic characteristics and capabilities of educational mobile applications. The article presents a comparative analysis of Duolingo and Quizlet applications.

Keywords: foreign language, information technology, mobile applications, modern learning, motivation.

Введение. В настоящее время компьютер и другие цифровые устройства стали неотъемлемой частью жизни каждого индивидуума. Цифровые мобильные устройства заняли прочное место не только в повседневной жизни, они повсеместно применяются и в процессе обучения. Это выражается как в широком применении интерактивных средств обучения, так и в постепенном внедрении в процесс обучения приложений для мобильных телефонов на базе различных платформ: Android, iOS и т.д. [2]. Особым образом организованное изучение языка в вузе предполагает, что студент должен развиваться самостоятельно и мотивировать себя для получения новых знаний. Но, к сожалению, в настоящее время разработанные программы языкового образования для неязыковых направлений недостаточно полно отражают вопросы организации обучения иностранным языкам и роли практической реализации лингвокультуры как одного из главных факторов образования и воспитания студентов неязыковых направлений [3]. Для реализации данной цели в помощь педагогам и студентам приходят мобильные устройства, которые успешно используются при изучении различных учебных дисциплин, и иностранный язык не является исключением. Применение электронного обучения позволяет повысить качество образования за счет использования быстро пополняющихся мировых образовательных ресурсов и за счет того, что при использовании элементов электронного обучения и дистанционных образовательных технологий увеличивается доля самостоятельной работы студентов при освоении материала [4]. На сегодняшний день мобильные приложения для изучения иностранных языков приобретают широкую популярность. Они имеют большой потенциал в повышении эффективности процесса изучения иностранных языков и призваны значительно усовершенствовать процесс иноязычной подготовки широкого круга обучающихся, открыть его новые стороны и превратить из серьезного трудоемкого процесса в увлекательное занятие [10]. Данная тема является актуальной и затрагивалась в работах таких отечественных исследователей как М.В. Архипова [1], Е.В. Вульфвич, И.Н. Голицына, Н.Л. Половникова, Н.В. Самохина [7], О.В. Смоловик [8] и др. Не менее актуально обучение при помощи МИТ за рубежом. Данной проблемой занимались и зарубежные исследователи: К. Бетти [12], В.М. Франк, С. Фрейник, Д. Ричардсон [13] и др. Использование планшетных компьютеров, смартфонов, мобильных телефонов, iPad, iPhone и других подобных устройств в образовательных целях привело к формированию в рамках концепции электронного обучения нового направления – мобильного обучения иностранному языку (англ. M-Learning – Mobilelearning) [2].

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний момент в зарубежной педагогической литературе существует несколько определений мобильного обучения, основывающихся на технологических особенностях мобильных устройств и на дидактических возможностях, которые предоставляются этими технологиями. Согласно проекту MoLeNet, мобильное обучение - это использование удобных портативных мобильных устройств и беспроводных, всегда доступных технологий, для поддержки, оптимизации и расширения процессов обучения и изучения [15]. Согласно другому определению, мобильное обучение - это деятельность, осуществляемая регулярно посредством компактных, портативных мобильных устройств и технологий и позволяющая обучающимся стать более продуктивными, общаясь, получая или создавая информацию [7]. В целом, большинство исследователей [7], [12], [13] приходят к выводу, что уникальность мобильного обучения по сравнению с традиционными методами обучения и современными методами, такими как e-learning и смешанное обучение, заключается в том, что обучающиеся прежде всего не

привязаны к определенному времени и месту, а имеют доступ к учебному материалу всегда, в любое удобное время. Кроме того, мобильные приложения имеют ряд других преимуществ: интенсификация самостоятельной деятельности, индивидуализация обучения, повышение познавательной активности и мотивации учения [15]. Большое достоинство мобильных приложений в отличие от «бумажных словарей» заключается в мультимедийности и гипертекстуальности [7]. Например, гиперссылки в мобильных приложениях могут привести к нужному ресурсу сразу же, увеличивая интенсивность обучения.

Существует несколько популярных мобильных приложения для изучения английского языка, одними из них являются: Quizlet, Lingualeo, Duolingo, Memrise. Авторами статьи осуществлён сравнительный анализ приложений Duolingo и Quizlet при помощи определенных критериев. Для того чтобы выяснить, популярны ли подобные приложения среди студентов, и провести их качественный анализ, было составлено анкетирование, в котором приняли участие 250 студентов факультета управления и социально-технических сервисов НГПУ им. К. Минина в возрасте от 17 до 21 года (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования студентов

Вопросы	Варианты ответа	Результаты, %
1. Знаете ли Вы о мобильных приложениях для изучения английского языка?	А) Да Б) Нет	А) 72 Б) 28
2. Если да, пользуетесь ли Вы ими?	А) Да, регулярно Б) Да, иногда В) Нет	А) 35 Б) 41 В) 24
3. Если да, то какими?	А) Duolingo Б) Quizlet В) Lingualeo Г) Memrise	А) 63 Б) 25 В) 12 Г) 0
4. Как Вы думаете, могут ли данные приложения помочь в изучении английского языка?	А) Да Б) Частично, как дополнительный источник знаний В) Нет	А) 55 Б) 39 В) 6
5. Откуда Вы узнали о данных приложениях?	А) От друзей Б) В Интернете В) На учёбе, работе Г) Через рекламу	А) 18 Б) 39 В) 9 Г) 34
6. Интересно ли Вам изучать английский язык с помощью приложений?	А) Да Б) Нет	А) 87 Б) 13
7. Считаете ли Вы, что использование приложений облегчает изучение языка?	А) Да Б) Нет В) Я считаю, что приложений недостаточно	А) 62 Б) 7 В) 31
8. Вы предпочли бы изучать язык при помощи приложений или с использованием учебника?	А) Я предпочел(ла) бы приложения Б) Я предпочел(ла) бы учебник В) Я предпочел(ла) бы оба варианта Г) Я считаю, что использование приложения и учебника недостаточно	А) 33 Б) 13 В) 45 Г) 9
9. Если Вы пользуетесь приложением для изучения английского языка, как часто Вы это делаете?	А) Ежедневно Б) 5-6 раз в неделю В) 3-5 раз в неделю Г) 1-2 раза в неделю Д) Реже 1 раза в неделю	А) 11 Б) 24 В) 18 Г) 40 Д) 7
10. Если Вы пользуетесь приложением для изучения английского языка, заметили ли Вы собственный прогресс?	А) Да, я доволен (довольна) результатом Б) Да, но данного результата недостаточно В) Нет, не заметил(а)	А) 66 Б) 21 В) 13

По результатам анкетирования было установлено, что подавляющая часть студентов (около 70%) знают о существовании таких приложений и пользуются ими. Самые популярные из них - это Duolingo и Quizlet. Также было выявлено, что большая часть опрошенных не использует их регулярно (41%) или не пользуется совсем (24%). Только 35% студентов обучаются с помощью приложения на постоянной основе. Большинство опрошенных узнали о существовании данных программ в сети Интернет (39%) или через рекламу (34%) и всего 9% - на учебе/работе. Соответственно, студенты ВУЗов слабо информированы об источниках дополнительного образования, о развивающих мобильных приложениях, которые могут дать важные практические и теоретические знания. Около 87% опрошенных считают изучение языка данным способом интересным, ещё 62% считают, что это облегчает процесс обучения. Из них 45% утверждают, что для глубокого погружения в языковую среду приложений недостаточно. По частоте использования приложений самый высокий процент (40%) соответствует варианту «1-2 раза в неделю», а от 3 до 7 раз в неделю ими пользуются только 53% студентов. Из них 66% замечают прогресс в овладении иностранным языком.

На основе таблицы 1 было выделено 2 самых популярных среди студентов приложения - Duolingo (63%) и Quizlet (25%). Duolingo - сервис для изучения иностранных языков и групповых переводов, который разработан таким образом, чтобы пользователь по мере обучения помогал переводить веб-страницы, документы, статьи и т.д. Данный проект разработан профессором Carnegie Mellon University Луисом фон Аном (создателем системы ReCAPTCHA) и его аспирантом Северином Хакером. Мобильное приложение является общедоступным и может использоваться в качестве пособия с упражнениями по улучшению письменной, устной речи, чтения, аудирования для людей, занимающихся изучением новых языков (в т.ч. – английского). В основу обучения заложен принцип усложнения по мере успешности прохождения каждого последующего урока, для загрузки которого необходим доступ к сети Интернет [5].

Quizlet - это инструмент онлайн обучения, созданный в 2015 году 15-летним Эндриу Сазерлендом, студентом второго курса, в штате Калифорния. Сазерленд разработал программу, которая предназначалась для изучения французских терминов (около 111), в последствие она стала одной из самых быстрорастущих бесплатных образовательных платформ с 30 миллионами ежемесячных пользователей из разных стран мира (приблизительно 130) [11]. Quizlet - это программа, в которой пользователь создаёт простые флеш-карты, при работе с которыми обучающийся эффективно запоминает и тренирует новую лексику, также может просматривать слово или его перевод, прослушать произношение. Приложение отслеживает все результаты обучающегося в реальном времени и позволяет ему узнать, какие термины были ошибочными, чтобы понять, где нужно сосредоточиться на материале в большем объеме.

Далее авторами статьи был проведен количественный и качественный анализ данных приложений (см. табл. 2) и подробное рассмотрение каждого приложения.

Таблица 2

Общий сравнительный анализ мобильных приложений «Duolingo» и «Quizlet»

Критерии сравнения	Duolingo	Quizlet
1. Бесплатное обучение.	+	-
2. Удобство интерфейса.	+	-
3. Возможность языковой практики.	+	+
4. Общение с другими пользователями.	+	+
5. Игровая форма обучения.	+	-
6. Доступ к теоретической базе.	+	+
7. Возможность упражняться в грамматике.	+	+
8. Возможность обратиться с вопросом к другим пользователям.	+	+
9. Стимулирование обучающихся при помощи нестандартных форм обучения.	+	-
10. Закрепление полученного материала.	+	+
11. Предусмотрены программы для разных уровней владения языком.	+	+
12. Самостоятельное создание групп слов.	+	+
13. Обмен созданными группами слов с другими пользователями.	-	+
14. Выбор уже созданных групп слов.	+	+
15. Добавление транскрипции.	-	-
16. Добавление записи речи.	+	+
17. Добавление изображения.	-	+
18. Ведение статистики.	+	+
19. Упражнения для формирования ситуативных лексических единиц.	+	+
Итого:	16/19	14/19

Сравнительный анализ доказывает, что оба приложения имеют большое количество преимуществ при изучении английского языка, однако, более востребованной является программа Duolingo. Согласно количественному анализу, сервис Duolingo имеет более высокие показатели, но Quizlet превосходит его по качественным характеристикам. К преимуществам приложения Duolingo относят:

1. Бесплатное использование. Сервис имеет ряд возможностей для изучения различных языков и им можно пользоваться бесплатно в течение неограниченного времени (с перерывами или без них).

2. Обширный форум. Пользователи имеют возможность постоянно общаться, взаимодействовать и оказывать помощь друг другу, что дополнительно мотивирует и делает процесс обучения более интересным.

3. Простота использования. Задания имеют простую формулировку, интерфейс разработан таким образом, чтобы все значки и названия, которые пользователь наблюдает на экране, были ему знакомы и понятны.

4. Постепенное усложнение. Задания усложняются в зависимости от того, до какого уровня дошёл пользователь. Важно, что при допущении ошибки вопрос дублируется для закрепления материала и лучшего запоминания [5]. Интересный факт: осенью 2012 года (в течение 8 недель) было проведено независимое научное исследование эффективности Duolingo [14]. Его участникам рекомендовалось использовать приложение не менее 30 часов в течение всего эксперимента (порог – 2 часа). По прогнозам исследователей, ежедневные занятия от 15 минут должны были значительно повлиять на прогресс с учетом, что испытуемые никогда ранее не изучали язык. По итогам исследования было выявлено, что среднее улучшение языковых способностей при использовании данного приложения выросло на 91,4 %, и для изучения основ иностранного языка человеку понадобилось в среднем от 26 до 49 часов (с учетом постоянного использования интернет-площадки) [14]. Среди испытуемых были проведены опросы, касающиеся различных сторон исследования Duolingo. Согласно одному из них, основные причины для изучения иностранного языка расположились в следующем соотношении:

1) личные интересы – 66,5%; 2) бизнес/работа – 14,5%; 3) путешествия – 8,8%; 4) школа/ВУЗ – 8,3%; 5) другие причины (например, интерес к языкам, семья, помощь детям в изучении языка и т.д.) – 1,8% [14].

Согласно другому подобному опросу, 95,5% пользователей дали утвердительный ответ на утверждение о том, что приложение показалось им простым в использовании. 92,4% ответили, что оно действительно помогло изучать язык, 87,9% удовлетворены изучением языка в данном приложении, и процесс показался им интересным. На выходе был включен специальный вопрос: «Насколько вероятно, что Вы порекомендуете Duolingo коллеге или другу?», и более 80% пользователей выбрали вариант «Очень вероятно» [14].

Что касается приложения Quizlet, оно также представляет собой удобный инструмент, с помощью которого можно улучшить методику процесса обучения. Это возможно вследствие широкого спектра инструментов, готовых к использованию в любом месте и в любое время, гибкости и простоте конструкции [6]. Данный Интернет-ресурс предусматривает условно-речевые упражнения: 1) тренировка правописания; 2) тест, содержащий различные задания на перевод (ввод перевода лексической единицы, выбор верного перевода лексической единицы); 3) набор; 4) совмещение лексической единицы с её значением; 5) игра «Гравитация», где нужно напечатать слово, определение которого всплывает на экране. Перспективные планы учебного приложения Quizlet значительны, он планирует охватить наиболее 1,5 миллиарда студентов-пользователей по миру. Преимущества приложения Quizlet:

1. Наблюдение прогресса активности студентов. Пользователь, который обновился до пакета Quizlet Teacher, может отслеживать успехи студентов.

2. Быстрая результативность.

3. Общедоступность.

4. Возможно создание класса для учащихся в сервисе и отслеживание их успеваемости.

5. Экономия времени. Однократное занесение материала в программу и возможность его использования в качестве базы для создания других сетов.

6. Многократность. Использование одно созданного сета несколько раз с разными группами и на разных уровнях владения языком [11].

Выводы. Специальные языковые мобильные приложения позволяют ускорить и улучшить процесс обучения английскому языку. Также они помогают выработать устойчивые языковые шаблоны, навыки общения, правила грамматики английского языка. Внедрение ИКТ в процесс обучения связано с необходимостью индивидуализации, и Интернет-ресурсы могут помочь сформировать у студентов лексические навыки, которые будут соответствовать их потребностям. Приложения могут использоваться на различных этапах формирования данных навыков, их преимущество заключается в опоре на наглядность.

Таким образом, мобильные языковые приложения интенсифицируют процесс обучения иностранному языку, помогают выработать языковые шаблоны, приобрести устойчивые грамматические навыки общения, повысить качество изучения предмета «иностранному языку» в ВУЗе. Предложенный подход к организации обучения иностранному языку с использованием мобильных устройств не только продолжает сложившиеся ранее традиции обучения ИЯ с использованием технических устройств, но и расширяет их за счет использования принципиально новых возможностей мобильных платформ.

Литература:

1. Архипова М.В., Жулина Е.В., Шутова Н.В. Информационное общество и образовательный процесс // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 56-59

2. Варшавская С.В. Использование мобильных справочных приложений для оптимизации процесса обучения английскому языку / С.В. Варшавская // Новые технологии в обучении иностранным языкам: Материалы научно-практической конференции. – Омск: Омский гос. ун-т им. Ф.М. Достоевского, 2015. – С. 97-103.

3. Казначеева С.Н., Бондаренко В.А. Исследование готовности студентов неязыковых направлений использовать сетевые ресурсы при обучении иностранным языкам // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №2. С. 8. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-8

4. Малушко Е.Ю. Электронный курс как форма реализации инноваций в вузе // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 2.

5. О компании «Duolingo» [Электронный ресурс]. Duolingo.com: информ.-справочный портал. URL: <https://www.duolingo.com/info> (дата обращения: 06.11.2018).

6. Приложение Quizlet: как пользоваться? [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fb.ru/article/468557/prilojenie-quizlet-kak-polzovatsya>

7. Самохина Н.В. Использование мобильных технологий при обучении английскому языку: развитие традиций и поиск новых методических моделей / Н.В. Самохина // Фундаментальные исследования. - 2014. - №6. - С. 591-595.

8. Смоловик О.В., Гришунина М.А. использование ИКТ для повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка // В сборнике: Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков сборник статей по материалам Международной научно-практической

конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 113-116.

9. Смоловик О.В. Особенности эмоционального самочувствия студентов в процессе изучения иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 463-465.

10. Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы / С.В. Титова // Вестник Московского ун-та. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – №1. – С. 9-23.

11. Что такое «Quizlet» и как его можно использовать? [Электронный ресурс]. Quizlet.com: информ.-справочный портал. URL: <https://quizlet.com/ru/help/2444083/what-is-quizlet-and-how-can-i-use-it>

12. Beatty K. Mobile language learning: the world in our hands // Anaheim University, USA. - 2015 - №17 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.anaheim.edu/schools-and-institutes/graduate-school-of-education/diploma-in-tesol/243-about/faculty-and-staff/tesol-faculty/886-ken-beatty-phd-ken-beatty-phd (дата обращения: 06.11.2018).

13. Frank V.M., Freynik S., Richardson D.L. Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness // Center for Advanced Study of Language, University of Maryland, College Park, MD. - 2014. - №1. - Т. 27 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.learntechlib.org/p/153571> (дата обращения: 30.05.2019).

14. Grego J., Vesselinov R. Duolingo Effectiveness Study – Final Report / J. Grego, R. Vesselinov / SC: Statistics Department University of South Carolina, 2012. – 24 с.

15. Traxler J. Current State of Mobile Learning / J. Traxler // Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. – 2009. – P. 9-2.

Педагогика

УДК:378.2

аспирант Шумило Александр Юносович

Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ОБУЧАЮЩИМСЯ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы оказания образовательных услуг обучающимся малочисленных народов. Предлагается характеристика осознанных и позитивных мер для обеспечения доступа для всех типов и условий жизни обучающихся, в том числе из кочевых общин. Развитие открытого образования рассматривается через теории, которые используются в качестве концептуальной основы: теория дидактической беседы, теория транзакционной дистанции и теория диалога.

Ключевые слова: право на образование, открытое образование, образовательные услуги, теории организации образовательных услуг, дидактический разговор, малочисленные народы, обучающиеся.

Annotation. The article deals with the provision of educational services to students of small nations. A characteristic of informed and positive measures is proposed to ensure access for all types and living conditions of students, including from nomadic communities. The development of open education is viewed through theories that are used as a conceptual framework: the theory of didactic conversation, the theory of transactional distance, and the theory of dialogue.

Keywords: the right to education, open education, educational services, theories of the organization of educational services, didactic conversation, small peoples studying.

Введение. Образование является одним из основных прав человека. Все люди, в том числе из удаленных от цивилизации сообществ, должны получить образование. Однако на практике право на образование не одинаково используется всеми. Некоторые группы сообществ в различных регионах мира несоразмерно страдают от неравного или ограниченного доступа к качественному образованию и неадекватных образовательных стратегий. Об этом было заявлено на Совете по правам человека в Организации Объединенных Наций. Суть заключается в том, что предоставление образования жителям ненецких общин не позволяет адекватно их все охватить и не обеспечивает адекватного удовлетворения их потребностей. Другими словами, образование не может охватить все кочевое население коренных народов.

Экономический и Социальный Совет Организации Объединенных Наций и Совет по правам человека ясно дают понять, что образование является неотъемлемым правом человека и является в большей степени образовательной услугой. Они считают образование крайне важным для реализации других прав и незаменимым средством расширения человеческих возможностей и повышения человеческого достоинства. Образование также считается критически важным, поскольку оно играет роль в социализации и демократической гражданственности и представляет собой существенную поддержку идентичности сообщества.

Образование также рассматривается как средство, с помощью которого отдельные лица и общины могут вырваться из нищеты, а также средство помощи этническим меньшинствам в преодолении наследия исторической несправедливости или дискриминации, совершенной против них, отмечает Совет по правам человека Организации Объединенных Наций. Поэтому крайне важно, чтобы дети из ненецких общин имели право на полноценное образование, поскольку отсутствие или ограниченное образование ущемляет гражданские и политические права, а также права на свободу передвижения и выражения мнений. Недостаток образования также ограничивает участие в государственных делах, например, право голоса и ограничивает доступ и пользование правами на занятость, здоровье, жилье и достаточный уровень жизни. Отсутствие образования также может привести к тому, что правоохранительные органы будут неохотно взаимодействовать с органами власти, что будет препятствовать доступу к средствам правовой защиты в случае нарушения прав человека. Отсутствие или низкое качество образования является препятствием, в частности, для прогресса и расширения прав и возможностей кочевых семей.

Совет по правам человека и Организация Объединенных Наций также выступает за то, чтобы образование служило двойной функцией поддержки усилий общин по саморазвитию в экономическом,

социальном и культурном плане, открывая пути, с помощью которых они могут функционировать в более широком обществе и содействовать социальному развитию и гармонии подрастающего поколения. Следовательно, это требует образовательных стратегий, которые укрепляют их права и свободы. Права человека нарушаются, когда, например, нежелательная ассимиляция навязывается посредством образования или принудительная социальная сегрегация возникает в результате образовательных процессов. В свете прав и обязанностей, признанных на уровне Организации Объединенных Наций, право на образование людей из кочевых общин отвечает статье 13 (2) и признает, что образование требует гибких учебных программ и различных систем доставки для удовлетворения потребностей учащихся в различных социальных и культурных условиях.

Экономический и социальный комитет Организации Объединенных Наций поощряет альтернативные образовательные программы и параллельные системы обычных средних школ, которые содержат призыв к инклюзивному образованию, предлагая принять осознанные и позитивные меры для обеспечения доступа для всех типов и условий жизни обучающихся, в том числе из кочевых общин. В докладе также содержится призыв к педагогам изучить гибкие и новаторские подходы в обеспечении образования для удовлетворения потребностей кочевых сообществ. Открытое и дистанционное обучение – это один из гибких и инновационных подходов, который способен охватить и удовлетворить потребности и чаяния подобных сообществ.

Предоставление образования кочевым сообществам является одной из наиболее сложных и неотложных проблем, стоящих перед лицами, определяющими политику в области образования, практиками и другими ролевыми игроками на местах. Использование методов открытого и дистанционного обучения для решения проблем во многих странах, в настоящее время, становится все более распространенным явлением, способным охватить большое количество людей.

Изложение основного материала статьи. Термин «открытое и дистанционное обучение» в сфере образования приобрел известность в последние двадцать лет.

Открытое обучение – это система, в которой ограничения, налагаемые на обучающихся, постоянно пересматриваются и, по возможности, снимаются. Как система, она влечет за собой политику, которая разрешает доступ к обучению без каких-либо или минимальных барьеров в отношении возраста, пола или временных ограничений и с признанием предшествующего обучения. Открытое обучение позволяет обучающимся учиться во время, месте и темпе, которые соответствуют их обстоятельствам и требованиям. Открытое обучение делает упор на открытии возможностей путем преодоления барьеров, возникающих из-за возраста, пола, географической изоляции, предыдущих требований к опыту, личных или других обязательств или традиционных структур курса, которые часто не позволяют детям получить доступ к обучению. Другими словами, оно предоставляет обучающимся выбор, например, в средстве передачи знаний (печать, онлайн, телевидение или видео) или выбору места для обучения (дома, школе, на работе или в центре). Это также дает обучающимся возможность выбирать темп обучения и выбирать, когда заканчивать курсы. Это позволяет педагогам поддерживать посредством аудио/видео конференций или компьютерного обучения входа и выхода из курса, когда ученик этого желает.

Тип открытого и дистанционного обучения, основанный на этих технологиях, относится к системам преподавания и обучения, в которых важную роль играет сама образовательная технология, отличная от печатной. Это имеет место там, где аудио/видео конференции используются для соединения различных учебных центров, а компьютерные конференции используются в качестве основного способа доставки. Также успешно можно использовать различные формы дистанционного обучения через телевидение округа, в частности, в качестве академической поддержки обучающихся средних школ.

Открытое образование – это общий термин, используемый для систем обучения, которые предлагают различные сочетания открытости и дистанции. Его у них ключевые особенности, которые включают в себя: разделение учителя и ученика по времени или месту или по времени и месту; использование курсов мультимедиа, таких как печатные материалы, радио- и телепередачи, видео- и компьютерное обучение и телекоммуникации. Оно также включает в себя двустороннюю связь, которая позволяет обучающимся и педагогам взаимодействовать, а также возможность личных встреч для обучения.

Обычно используемые термины, относящиеся к открытому и дистанционному обучению, включают в себя заочное обучение, дистанционное обучение, открытое обучение, технологическое образование и гибкое обучение. Итак, в формате заочного обучения переписка основывается на печати с общением через почтовые службы или по телефону; обучающиеся проходят обучение, не покидая свои дома, чтобы учиться. Дистанционное обучение, с другой стороны, происходит, когда ученик учится на расстоянии от учителя, используя предварительно записанные, упакованные учебные материалы; обучающийся отделен от учителя во времени и пространстве, но находится под руководством учителя.

Несмотря на различные типы открытого и дистанционного обучения, доставка программ открытого образования происходит по двум континуумам, т.е., непрерывным линиям, то есть по континууму времени и континууму пространства.

Развитие открытого образования породило теории, которые вносят ясность в эту область. Для нашей концептуальной основы охарактеризуем три теории с целью их использования.

Итак, теоретические основы, лежащие в основе дистанционного обучения. Дистанционное обучение превратилось из заочного обучения без предоставления поддержки обучающимся в то, чем оно является сегодня, а именно в открытое и дистанционное обучение со службами поддержки обучающихся. Современные технологии, такие как видеоконференции, интерактивное телевидение, спутниковая передача, Интернет и онлайн-обучение, сделали услуги по поддержке обучающихся привлекательными и осуществимыми. Имеющаяся эмпирическая литература посвящена теоретическим вопросам дистанционного обучения. Теории, которые объясняют обучение на расстоянии, включают следующее: теория дидактической беседы Холмберга, теория транзакционной дистанции Мура и теория диалога Горского и его коллег.

Теория дидактической беседы Холмберга фокусируется на ученике. Его отправной точкой является формальный образовательный контекст, в котором обучающиеся выражают свои идеи, а педагог направляет его посредством объяснения, исправления или перенаправления этих идей. Дидактический разговор играет жизненно важную роль в улучшении обучения. Это создает личную связь между учителем и учеником. Это приводит к большей мотивации со стороны обучающегося и повышению результатов обучения. Поддержка обучения, предоставляемая в традиционных школах, например, взаимодействие учителя и ученика, является

той формой поддержки обучения, которую ученики дистанционного обучения с предыдущим обычным опытом обучения могли бы получить в ходе обучения. Холмберг отбросил термин дидактические разговоры в своей теории и теперь предпочитает использовать «обучающие разговоры», потому что слово «дидактический» во многих случаях используется для обозначения авторитарного подхода, прямо противоположного тому, что изначально имелось в виду. В своей теории разговорного обучения Холмберг выделяет факторы, которые благоприятно влияют на обучение, и те, которые способствуют процессу обучения и сопереживанию, являются одним из таких факторов.

Учитывая культурную чувствительность дистанционных обучающихся из кочевых сообществ, чувство сочувствия между теми, кто оказывает поддержку в обучении и дистанционными учениками, необходимо поддерживать их чувства связи с образовательным учреждением. Кроме того, постоянная доступность педагога, частота подачи заданий и короткое время для выполнения заданий необходимы для продвижения процесса обучения. Учитывая контекст нашего исследования и характеристику участников, мы отфильтровали анализ данных, собранных с использованием теории Холмберга, чтобы достичь глубокого понимания того, как дистанционные обучающиеся воспринимают и испытывают поддержку обучения. Другие элементы теории Холмберга, объясняющие ожидаемый характер транзакций, включают в себя эффективную связь между поставщиками поддержки обучения и дистанционным обучением, а также их мотивацию и удовлетворенность. Теория Холмберга далее гласит, что чувства личных отношений между педагогом и учеником, как правило, способствуют получению удовольствия от учебы и мотивации, особенно если хорошо сформированные учебные материалы и двусторонняя связь между учеником и педагогом поддерживают такие чувства. Общение в рамках естественного разговора можно легко понять и запомнить, а концепцию разговора можно успешно перевести с использованием средств массовой информации и сделать доступной для всех дистанционных обучающихся. Все это может быть достигнуто при условии тщательного планирования и руководства по учебной программе для организованного обучения на расстоянии. Применительно к нашему исследованию теория Холмберга гласит, что мы можем ожидать, что поддержка обучения повышает академическую успеваемость дистанционных обучающихся, потому что для достижения эффективного обучения важна мотивация в достижении целей обучения и атмосфера дружелюбия. Разговор способствует ощущению личных отношений, необходимых для получения удовольствия от учебы на расстоянии.

В то время как теория Холмберга подчеркивает разговорное обучение, Мур подчеркивал психологическую и транзакционную дистанцию, которую испытывают обучающиеся, когда они учатся на расстоянии. Мур выдвинул теорию транзакционного расстояния и объясняет, что «расстояние» определяется количеством общения или взаимодействия, которое происходит между учеником и учителем. Далее он утверждает, что расстояние также определяется количеством структур, которые существуют в дизайне курса. Другими словами, когда курс является более структурированным и имеет меньше общения (или взаимодействия), транзакционная дистанция особенно ощущается. Таким образом, Мур объясняет, что в модели обучения может существовать континуум транзакций от менее отдаленного, где есть большее взаимодействие и меньшая структура до более отдаленного, где может быть меньшее взаимодействие и большая структура.

Мур далее рекомендует, чтобы при разработке эффективных курсов дистанционного обучения важно учитывать взаимодействие между учеником и его учителем, учеником и учениками, а также учениками и их содержанием обучения. Теория Мура имеет смысл для контекста этого исследования, с учетом потенциального разрыва связи, возникающий из-за удаленности и географической дистанции.

Горски и соавторы отвергают транзакционную теорию дистанции Мура за не научность, поскольку считают, что отношения между переменными являются неоднозначными. Хотя они признают концепцию транзакционного расстояния как историческую веху, поскольку в ней подчеркивается, что по существу дистанционное обучение в образовании является транзакционным, а не пространственным или временным, они утверждают, что с практической точки зрения в качестве измеримой зависимой переменной в теории или модели концепция имеет мало достоинств.

Горски и соавторы предложили диалог в качестве теоретической основы для систем дистанционного обучения. По мнению этих исследователей, ключевым элементом их структуры является обучение не ученика, не учителя, а разделяющая их физическая или временная дистанция. Они утверждают, что обучение является индивидуальной деятельностью, опосредованной внутриличностным диалогом. Ими предполагается, что диалог обеспечивается структурными и людскими ресурсами. Эти теоретики объясняют структурные ресурсы для внутриличностных диалогов, включая все материалы любого рода, на которых могут учиться обучающиеся, в то время как структурные ресурсы для межличностного диалога включают в себя все доступные средства коммуникации и наличие инструкторов и сокурсников. Человеческие ресурсы, с другой стороны, предназначены для межличностного диалога, и это инструкторы и обучающиеся, которые могут участвовать в учебном диалоге. Они считают, что обучающиеся могут использовать ресурсы по своему усмотрению в соответствии со своими целями, способностями и потребностями. Их теоретическая основа может не подходить для всех ситуаций. Учитывая ограниченные образовательные ресурсы, которые могут улучшить обучение в менее развитом контексте, например, такие как средства коммуникации, а также обучающиеся, которые могут не иметь легкого доступа к тем ресурсам, которые ожидаются.

Выводы. Ценность этого подхода заключается в том, что реализация целей и задач образования на современном этапе социокультурного развития общества предусматривает обязательное предоставление образовательных услуг обучающимся малочисленных народов как явление социальное и культурное. Теории, которые объясняют обучение на расстоянии (теория дидактической беседы Холмберга, теория транзакционной дистанции Мура и теория диалога Горского и его коллег), широко применяются в зарубежной и отечественной образовательной практике.

Литература:

1. Андреев, А.А., Солдаткин, В.И. Введение в дистанционное обучение: сущность, технология, организация [Текст] / А.А. Андреев, В.И. Солдатки. – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Ахаян, А.А. Теория и практика дистанционного педагогического образования: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук [Текст] / А.А. Ахаян. – СПб., 2001. – 39 с.

3. Байбородова, Л.В. Использование субъектно-ориентированных технологий в образовательном процессе [Текст] / Л.В. Байбородова // Профессиональное образование и технологическое обучение в РФ и за рубежом. – 2016. - №9(47). – С. 5-17.
4. Берулава, М.Н. Методологические основы инновационной сетевой концепции развития личности в условиях информационного общества [Текст] / М.Н. Берулава // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе. – СПб., 2010. – С. 23-27.
5. Везиров, Т.Г. Теория и практика использования информационных и коммуникационных технологий в педагогическом образовании: автореф. ... докт. пед. наук [Текст] / Т.Г. Везиров. – Ставрополь, 2001. – 31 с.
6. Веселовская, Ю.А. Интернет-технологии: особенности построения методической системы // Наука. Образование. Культура. – 2014. – С. 110-114.
7. Евдокимов, М.А. Совершенствование организационных форм дистанционного обучения: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук [Текст] / М.А. Евдокимов. – М., 2006. – 32 с.
8. Полат, Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: 2-е изд., стер. [Текст] / Е.С. Полат. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 400 с.
9. Чучкова, Г.С. Интернет-коммуникация как фактор личностного развития: на примере общения в чатах: автореф. ... канд. психол. наук. – М.: РГГУ, 2008. – 19 с.
10. Ясвин, В.А. Образовательная система школы: проектирование, организация, развитие [Электронный ресурс] / В.А. Левин / URL: http://www.irad.ru/pedagogika/yasvin_v_a_01.html
11. Holmberg. Education Quality Improvement Plan (EQUIP 2, 2010). Using opportunity to learn and early grade reading fluency to measure school effectiveness in Nepal. Retrieved from <https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/OTL%20Nepal.pdf>
12. In M. Grenfell (Ed.), Pierre Bourdieu, Moore. Capital: key concepts, 2008. (pp. 101-117). Durham: Acumen.
13. Gorski, Caspi. Guide to the Use of the Graduate Record Examination Program / GRE, 1992-1993. – 136 p.
14. Constructing grounded theory: a practice guide through qualitative analysis. London: SAGE Publications.
15. Education Review Office. (2015). Report on National Assessment of Student Achievement (NASA) 2015 (Grade 3 and 5). Kathmandu: ERO.

Педагогика

УДК:372.857

кандидат педагогических наук, доцент Яковлева Александра Васильевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

учитель биологии Вахрушева Августа Витальевна

Муниципальное общеобразовательное бюджетное учреждение

«Средняя общеобразовательная школа №21» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Аннотация. В статье приводятся некоторые результаты исследований сформированности коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 5 классов, обсуждается опыт коммуникативно-ориентированной деятельности учащихся при изучении темы «Живые царства» в курсе биологии 5 класса в соответствии с направлениями «коммуникация как общение», «коммуникация как интериоризация» и «коммуникация как кооперация».

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативно-ориентированная деятельность, уроки биологии.

Annotation. The article presents results of studies on the formation of communicative universal educational actions of 5-grade students, discusses the experience of communicative-oriented activities of students in the study of the theme of «Kingdoms of Living Organisms» in the 5th grade biology course in accordance with the approaches «communication as communication», «communication as internalization» and «communication as cooperation».

Keywords: communicative universal educational activities, communication-oriented activities, biology lessons.

Введение. В настоящее время в системе общего образования наблюдается процесс активного внедрения требований Федеральных государственных образовательных стандартов. Изменение образовательной парадигмы от когнитивной к гуманистической привело к тому, что процесс обучения любому предмету должен быть направлен не только на достижение предметных результатов, но и метапредметных. Под метапредметными результатами понимаются универсальные способы деятельности – познавательные, коммуникативные и регулятивные учебные действия [4]. В этих условиях происходит переосмысление теории и практики предметных методик обучения.

Изложение основного материала статьи. По мнению, [1], [3], [5] и других именно в основной школе наблюдается особенно благоприятный период для развития коммуникативных универсальных учебных действий, ведь именно там общение и управление речемыслительной деятельностью выходит на уровень ведущей деятельности. Несмотря на достаточный уровень психолого-педагогических исследований проблем коммуникативной деятельности подросткового возраста, многие считают, что методика коммуникативных универсальных учебных действий в предметных методиках не нашла должного отражения. При этом, как показывает анализ образовательной практики, большинство учителей чаще «интуитивно» применяют различные методические приемы для развития коммуникативных универсальных учебных действий. Несомненно, что каждый учебный предмет имеет различные возможности для формирования универсальных учебных действий, определяемые, в первую очередь, его предметным содержанием. В этой связи, возникает проблема «Какова же методика развития коммуникативных универсальных учебных действий при обучении биологии?». Нами для исследования методики развития коммуникативных универсальных учебных действий был взят курс биологии 5 класса тема «Живые царства». Это обусловлено тем, что только с введением базисного учебного плана по новому стандарту систематическое изучение биологии впервые начинается с 5

класса, до этого курс биологии начинался с 6 класса. В курсе биологии 5 класса происходит первоначальная систематизация представлений о характерных признаках царств живых организмов. Дальнейшее расширение и углубление представлений о царствах живых организмов происходит при изучении в 6-7 классах крупных таксонов растений, грибов, животных, групп бактерий и к завершению обучения биологии в старшей школе приводит к формированию системы знаний и умений о многообразии, роли и эволюции органического мира. В нашем исследовании считаем, что коммуникативные универсальные учебные действия будут выступать и как результат обучения, и как средство достижения предметных результатов»[8].

Для нашего исследования принято понимание коммуникативных универсальных учебных действий, предложенных А.Г. Асмоловым[6].

Таблица 1

**Характеристика аспектов коммуникативной деятельности
(по А.Г. Асмолову, 2011)**

Аспекты коммуникативной деятельности		
1. Коммуникация как общение (интеракция)	2. Коммуникация как условие интериоризации	3. Коммуникация как кооперация
<p>Коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности интеллектуальный аспект коммуникации). Децентрация в межличностных отношениях. Понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос; ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения; понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, учет разных мнений и умение обосновать собственное, умение описывать, объяснять, доказывать убеждать.</p>	<p>Речевые действия, служащие средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания. Диалог в общении, рефлексия своих действий как достаточно полное отображение предметного содержания и условий осуществляемых действий, способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности.</p>	<p>Коммуникативные действия, направленные на кооперацию, т.е. согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности. Умение договариваться, находить общее решение, ставить цели и планировать ее достижение, распределять функции в группе, умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов, умение разрешать конфликты, взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания.</p>

Анализ состояния и уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у пятиклассников осуществлялся в общеобразовательной школе №21 города Якутска. Для проверки уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий за основу были приняты контрольно-измерительные материалы «Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования»(Образовательная программа «Школа 2100») [2]. Более подробный анализ результатов диагностики представлен в наших публикациях [7], [9]. Результаты диагностики показали, что наименее сформированы следующие коммуникативные учебные действия: умение вычитывать информацию, данную в неявном виде (аспект коммуникации как взаимодействие); умение планировать в паре общие способы работы (аспект кооперации); умение построить по определенному тексту высказывания понятные партнеру по работе (аспект интериоризации). Понимая, что процесс формирования данных универсальных действий представляет с собой непрерывный процесс совместной работы педагогов и родителей, начиная с дошкольного возраста, в целом отмечаем, что по остальным умениям наблюдается допустимый уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий.

В нашем исследовании, обозначив «проблемные точки» в развитии коммуникативных универсальных учебных действий, нами предпринята попытка разработки методики развития данных умений при обучении темы «Живые царства» курса биологии 5 класса. При анализе примерных рабочих программ курса биологии 5 класса выявлено, что наблюдается недостаточная конкретизация ожидаемых результатов, в части коммуникативных универсальных учебных действий, которая не позволяет учителям достаточной мере планировать процесс их развития. Поэтому мы провели конкретизацию ожидаемых результатов: умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность (находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов, формулировать своё мнение); умение воспринимать информацию на слух и отвечать на вопросы; умение выражать свои мысли во время самооценки. Планируемые коммуникативные универсальные учебные действия не противоречат, а способствуют достижению учащимися предметных результатов, таких как: уметь называть характерные признаки царств живых организмов; уметь распознавать царства живых организмов; уметь называть представителей различных царств живых организмов; уметь описывать роль организмов в природе и в жизни человека.

Педагогический эксперимент был проведен среди 5 классов средней общеобразовательной школы №21 г. Якутск. Каждый урок темы проводился методами и методическими приемами, направленными на организацию коммуникативно-ориентированной деятельности в направлении: «Коммуникация как общение»; «Коммуникация как интериоризация»; «Коммуникация как кооперация». Для развития коммуникативных универсальных учебных действий при формировании групп учитывался уровень речевых способностей учащихся. В каждой группе были ученики с высоким, средним и слабым уровнем развития речи, выявленные по данным нашей диагностики. Механизм развития речевых способностей осуществлялся через

распределение карточек с заданиями, чтобы активизировать процесс развития свободной речи у учащихся со слабым уровнем развития речи. Задания для совместной работы в парах или группах учитывали обязательное проговаривание учебного материала с целью развития полноценной речи, умения правильно и грамотно выражать свои мысли, расширять словарный запас. Введены алгоритмы общения, структурирование устной речи (рассказ, дискуссия); алгоритмизации устной коммуникации.

Одним из обязательных методических условий мы считаем учет динамики показателей уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения. Так, в ходе наблюдения мы провели мониторинг устной речи учащихся. Динамика показателей уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий в процессе обучения позволяла вносить коррекцию в определенные типы заданий по развитию того или иного учебного действия. Нами было обращено внимание на следующие аспекты коммуникаций: планирование работы в паре, построение понятных партнеру высказываний, вычитывание информации, данной в неявном виде. Например, планирование работы в паре была необходима коррекция таких умений как умение поддерживать разговор и умение договариваться, находить общее решение. В аспекте - «построение понятных партнеру высказываний» такие умения как аргументировать свое предложение и обосновывать свое мнение.

Для коррекции данных умений использовались приемы, позволяющие скорректировать умения учеников до уровня частичного владения умениями. При выполнении задания «дать характеристику царств животных» по теме «Живые царства. Животные» предлагалось подобрать такие наводящие вопросы для определения представителей царства, которые бы позволили строить понятные партнеру высказывания. При выполнении задания по теме «Живые царства. Грибы» для сравнения признаков съедобных и ядовитых грибов аргументировать свой ответ: «Почему вы так считаете?».

На каждом этапе урока нами отобраны разнообразные формы организации учебно-познавательной деятельности учащихся, средства обучения, методы и методические приемы, позволяющие применить учебное действие. Например, осуществление проектной деятельности по теме «Классы царства «Животные»» учащиеся распределились и выбрали каждый по одному классу (рыбы, земноводные, пресмыкающиеся, птицы, млекопитающие) и составили презентацию. Такая форма работы с учениками позволяет научиться коммуникации через построение понятных партнеру высказываний, вычитывания информации, данной в неявном виде, планирования работы в группе. Также в ходе экспериментальной апробации методики нами выявлено, что групповое взаимодействие и содержательное диалогическое общение при обсуждении заданий является достаточно эффективной формой организации коммуникации. Групповое взаимодействие предполагает свободное высказывание собственной позиции, которая должна быть аргументированной. Так, например, на уроке «Живые царства. Бактерии» были предложены такие задания для групп: Группа 1: Многообразие бактерий. 1. Какие организмы называют микробами? 2. Что означает в переводе слово бактерия? 3. Какие формы бактерий встречаются? 4. Проанализируйте рисунок «Формы клеток бактерий» и составьте 4 предложения по данному рисунку. Поясните смысл рисунка. Группа 2: Строение клетки бактерии. 1. Используя текст, определите составные части клетки бактерии. 2. Используя рисунок «Строение бактериальной клетки» объясните, место расположения органоидов клетки. 3. Определите по рисунку: «Какой органоид выполняет защитную функцию?» 4. Чем клетка бактерий отличается от клеток других организмов? Группа 3: Особенности бактерий. 1. Дайте объяснение понятию «колонии бактерий». 2. Какую роль играет слизь в колониях бактерий? 3. Зачем бактериям необходима подвижность? 4. Какие способы передвижения бактерий встречаются? Группа 4: Происхождение бактерий. 1. Определите по тексту происхождение бактерий. 2. Где встречаются бактерии? 3. О чем говорит широкое распространение бактерий? 4. Ответьте на проблемный вопрос текста. Группа 5: Значение бактерий. 1. Как роль бактерий связана с природой? 2. Кто такие бактерии-кормильцы? 3. В чем значение бактерий для растений? 4. В чем особенности болезнетворных бактерий? Группа 6: Составить по одному ключевому вопросу к заданиям каждой группы. Такая форма работы с учениками позволяет достичь сформированности коммуникации с позиции кооперации и интериоризации (планирование работы в паре и построение понятных партнеру высказываний).

Следующей формой организации коммуникативно-ориентированной деятельности мы применили анализ и обмен информацией из различных источников информации. Так, например, «Живые царства. Растения» дали задание группам: используя параграф 9 учебника, опорный конспект (применили методику Шаталова) и справочный материал проанализируйте информацию об определенном отделе растений и представьте данную информацию одноклассникам (дается инструкция для анализа). Приведем пример: а) Откуда такое название у отдела? б) Где встречаются представители? в) Приведите примеры растений. Такая форма работы в наибольшей степени позволяет достичь сформированности коммуникации с позиции планирования работы в паре и построения понятных партнеру высказываний. Кроме того, на уроках предлагали решение проблемной ситуации в форме устной коммуникации в ходе парной работы. По теме «Живые царства. Грибы» предложили учащимся разрешить проблемный вопрос: «Почему грибы сочетают в своем строении признаки грибов и растений?». Также на уроках применяли приемы анализа и интерпретации текстов. По теме «Живые царства. Животные». Во время работы в группах давали дополнительный текст, в котором дается описание представителей одного из типов царства «Животные». Затем предлагали задание: «Проанализировать о каком типе животных идет речь? По каким признакам вы определите название типа?». Во всех уроках по четырем царствам живых организмов представлена работа с опорными конспектами. В частности, при изучении анатомо-морфологических особенностей царства. Задание следующее: а) используя опорные схемы, составьте небольшой рассказ однокласснику; б) выберите отдельный текст в параграфе и попробуйте составить по нему опорные сигналы для одноклассника, таким образом, чтобы он смог по ним составить небольшой рассказ. Как видно методика работы с опорными конспектами по Шаталову нами дополнена в сторону усиления коммуникативной деятельности учащихся. Так, учитывая, что нам было необходимо развитие определенных видов коммуникации, мы не только использовали готовые опорные конспекты, но и составляли сами условные знаки для работы в паре или группе, позволяющие выйти на различные формы коммуникации учеников.

Выводы. Анализ результатов экспериментальной работы по апробации методики развития коммуникативных универсальных учебных действий при изучении темы «Живые царства» показал, что наиболее перспективными в методике коммуникативно-ориентированной деятельности являются: использование карточек для развития свободной речи учащихся со слабым уровнем развития, обязательное

проговаривание в парах через алгоритмы общения, алгоритмизация устной коммуникации, обязательная аргументация ответов, аргументация проблемных ситуаций, дополнение методики Шаталова в сторону усиления коммуникативной деятельности учащихся. Эти выводы подтверждены статистическими данными педагогического эксперимента. Анализ уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий в контрольной и экспериментальной группах показывает, что количество учащихся на критическом уровне снизилось с 40% до 3,3%; на допустимом уровне повысилось с 26,67% до 48%; на высоком уровне повысилось с 8% до 70%. При этом, результативность предметных умений: уметь называть признаки царств организмов достигает до 81,7%; уметь распознавать царства живых организмов - 77,7%; уметь называть представителей различных царств живых организмов - 79,6%; уметь описывать роль организмов в природе - 71,2%. По данным эксперимента рассчитан коэффициент корреляции, который равен 0,270, что показывает низкий уровень взаимосвязи между коммуникативными умениями и предметными результатами. Однако, степень значимости влияния коммуникативных универсальных учебных действий на формирование предметных умений не исключается.

Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. - 352 с.
2. Бунеева Е.В., Вахрушев А.А., Козлова С.А., Чиндилова О.В. Диагностика метапредметных и личностных результатов начального образования. Проверочные работы. - М.: Баласс, 2010. – 80 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. - М.: Просвещение, 2008. - 152 с.
5. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
6. 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. - М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
7. Яковлева А.В., Вахрушева А.В. Сформированность коммуникативных универсальных учебных действий учащихся 5 класса // Электронный журнал: общество с ограниченной ответственностью «АР-Консалт», 2016. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25630375> (дата обращения 11.11.2019).
8. Яковлева А.В., Вахрушева А.В. Методика развития коммуникативных универсальных учебных действий учащихся при изучении темы «Живые царства» в курсе биологии 5 класса // Сб. материалов форума «Естественнонаучное образование в условиях перехода на новые государственные образовательные стандарты: опыт и перспективы с элементами научной молодежной школы «Профессиональные компетенции учителя-естественника». - Якутск: Издательский дом СВФУ, 2016. - С. 141-144.
9. Яковлева А.В., Вахрушева А.В. Метод анкетирования в исследовании проблемы сформированности коммуникативных учебных универсальных действий учащихся 5 класса. // Сб. материалов Международной научно-практической конференции «Вектор развития современного естественнонаучного образования». - Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. - С. 49-52.

Педагогика

УДК: 331.104

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород); **кандидат социологических наук, доцент Вагин Дмитрий Юрьевич** Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород); **ассистент кафедры экономики и менеджмента Исламова Гузаль Илгизовна** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА ОРГАНИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье раскрываются особенности формирования и развития кадрового резерва. Проводится теоретическое исследование понятия российскими и зарубежными учеными. Выявляется, что в современных российских условиях кадровый резерв является стратегическим ресурсом организации. Рассматривается типовой алгоритм формирования и развития кадрового резерва. Определяется необходимость применения инновационных направлений данного процесса. В целях достижения данных задач авторами предлагается к реализации ряд направлений: применение технологии «обучения действием», разработка программы оперативного и стратегического кадрового резервирования.

Ключевые слова: кадры, резерв, формирование, развитие, алгоритм, технологии, программа.

Annotation. The article reveals the features of the formation and development of the personnel reserve. A theoretical study of the concept by Russian and foreign scientists is carried out. It is revealed that in modern Russian conditions the personnel reserve is a strategic resource of the organization. A typical algorithm for the formation and development of a personnel reserve is considered. The necessity of applying innovative directions of this process is determined. In order to achieve these objectives, the authors propose a number of areas for implementation: the application of the "learning by doing" technology, the development of a program of operational and strategic personnel reservation.

Keywords: personnel, reserve, formation, development, algorithm, technology, program.

Введение. В настоящее время ценность навыков, опыта и способностей сотрудников становится одним из важнейших стратегических ресурсов любой компании. Бурный рост конкуренции, который приводит каждую организацию к качественному изменению роли сотрудников превращает их в самый важный определяющий фактор развития [4, 6]. Именно поэтому развитию профессиональных знаний и навыков персонала уделяется больше внимания со стороны руководства. Во-первых, это способствует повышению экономической эффективности деятельности. Во-вторых, создает благоприятную и дружественную атмосферу в рабочем коллективе, а это все в свою очередь повышает мотив специалиста в совершении своей деятельности. Процесс подготовки кадрового резерва – это один из важнейших и актуальных направлений развития персонала организации.

Существует очень много организаций, которые имеют недостаток как в профессионально подготовленных сотрудниках, так эффективных ключевых сотрудниках. Одной из причин является переманивание успешными компаниями-конкурентами наиболее компетентных сотрудников. С другой стороны, отмечается недостаток или отсутствие плана мероприятий по подготовке собственных руководителей, а также ограничения со стороны рынка. В соответствии с этим, ведущей задачей становится формирование и развитие кадрового резерва в организации, как руководителей, так и ключевых специалистов.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования и развития кадрового резерва исследована многими отечественными и зарубежными исследователями. Так, исследователями кадровый резерв рассматривается как целенаправленный отбор кандидатов на должность, который использует различные подходы по оценке для замещения вакансий, потенциально высвобождаемых в организации [2]. Также по его словам, планирование преемственности – это одна из частей по управлению карьерой вместе с проведением профессионального обучения и планирования, которые объединяет система развития человеческих ресурсов компании.

Такие российские ученые, как Т.Ю. Базаров и Б.Л. Еремин [2] определяют кадровый резерв как систему выдвижения работников, которые в нужное время выполняют функционал в новом качестве, а также считают, что формирование кадрового резерва является основополагающим методом, поддерживающим работоспособность работников совместно с развитием, оценкой и планированием карьеры.

А.Я. Кибанов, раскрывает данное понятие как совокупность всех сотрудников организации (компании), обладающими необходимыми знаниями, умениями и навыками, работающими на новом месте работы и на более качественном и высоком уровне. При этом исследователь рассматривает данные технологии совместно с служебно-профессиональным продвижением и мотивацией трудового поведения [5].

Авторы В.А. Дятлов и В.В. Травин описывают кадровый резерв как один из элемент подсистемы развития в общей системе управления персоналом, оценку труда специалистов [9]. Егоршин А.П. рассматривает кадровый резерв, считая его одним из возможных методов по подбору персонала в организации [3].

Таким образом, исходя из всех определений можно заметить, что многие авторы считают формирование и развитие кадрового резерва одним из функциональных элементов системы управления персоналом. Считается, что он повышает эффективность уже созданных рабочих мест в компании вместе с такими элементами системами как обучение и карьера [1, 8, 10].

Формирование и развитие кадрового резерва – это конкретные действия, которые развивают профессиональные умения специалистов, которые больше всего соответствуют должностным обязанностям определенного ранга, а также имеют способность к управлению бизнес-процессами и прошедших систематическую целевую квалификационную подготовку.

Один из значимых стратегических ресурсов, а также большое преимущество перед конкурентами в настоящее время - это, несомненно эффективный и грамотный персонал организации [7]. В таком случае ситуация рынке кадров говорит, что нехватка компетентных и эффективных специалистов – это одна из главных проблем во многих современных компаниях, которую необходимо решать немедленно. В связи с этим компания вкладывает в своих сотрудников огромные деньги, а точнее на повышение их уровня знаний и актуализацию профессиональных компетенций другими словами, на развитие и обучение. Именно поэтому развитие персонала - одна из актуальнейших тем для исследования, а также как один из перспективных направлений в развитии компании - внедрение, развитие и улучшение системы кадрового резерва.

При формировании и развитии кадрового резерва в организации обеспечивается:

- решение стратегической задачи оперативного заполнения вакантных позиций;
- целенаправленное управление кадровым потенциалом фирмы;
- объективная оценка потенциальных возможностей руководителей организации;
- реализация целей и системный подход по развитию сотрудников;
- движение по реализации стратегических целей организации;
- реализацию организационной культуры на личностное развитие сотрудников.

Для профессиональной подготовке сотрудников для достижения целей необходимо выполнять поставленные задачи и принципы формирования резерва кадров. В силу данных обстоятельств необходимы определенные ресурсы и достижение цели осуществится благодаря:

- снижению уровня ошибок при наборе кандидатов на должность, а также времени на адаптацию новых работников;
- расчету потребности в персонале и поиск соответствующего должности сотрудника;
- проведение оценочных процедур сотрудников организации, определяющих уровень подготовки, выявления скрытых кадровых резервов, сокращению персонала, несоответствующего требованиям;
- мотивации и стимулированию сотрудников, их закреплению в организации;
- снижения рисков при болезни ведущих сотрудников, а также возникновении других форс-мажорных обстоятельств.

Таким образом, при формировании и развитии кадрового резерва в организациях необходимо нацелиться на:

- траекторию на достижение стратегических целей;
- качественное выполнение уставной деятельности, а также выполнение государственных задач нельзя выполнить без хорошо-подготовленной командной работы управляющих и специалистов с высокой

квалификацией. Созданный кадровый резерв поможет решать возникающие проблемы замещения специалистов качественно и в короткий срок;

- стабильность и улучшение текущего экономического состояния организаций;
- формированию сплоченного коллектива, мотивированного к высокоэффективной деятельности, постоянное развитие и как следствие – рентабельность и эффективность работы всей организации;
- способность сотрудников к восприятию изменений как в организации, так и во внешней среде, посредством своевременной реализации процессов подготовки и переподготовки кадров;
- обеспечение сменяемости управленческих кадров, в том числе их омоложение, выдвижение в кадровый резерв достойных сотрудников, а также выполнение ими определенного функционала;
- шансы внутренней ротации являются мощным мотивирующим фактором. Очень важно достичь максимальной прозрачности в вопросах назначений и перемещений, чтобы сотрудники видели свою истинную цель и возможные варианты ее достижения.

В процессе формирования и развития кадрового резерва нужно опираться на следующие положения:

1. Необходимо, чтобы при планировании резерва кадров целью было не только продвижение сотрудника на вакантное место. Именно в этом случае гарантируется обеспечение ключевых позиций компетентными и эффективными специалистами.

2. При работе очень важно провести тщательный анализ актуальных для организации потребностей, а именно, на прогноз увеличения масштабов компании в долгосрочной перспективе (5-10 лет). Поэтому цель создания резерва кадров это обеспечение вакансии нужным специалистом в нужное время.

3. Обеспечение компании кадровым резервом требует обязательного объединения сил и работы отдела кадров и руководителей. Руководство компании при этом должно понимать, что кадровый резерв – это важнейшее условие успешной работы в конкурентной среде. Исследования показывают, что в тех компаниях, где за подготовку был ответственен лишь менеджмент по персоналу, те компании были менее успешны, нежели те, в которых в этом процессе участвовало руководство.

4. Непрерывным процессом является процесс подготовки резерва кадров фирмы. При этом гарантируется обеспечение развития и сохранение кадрового потенциала организации.

5. Важнейший признак правильного руководства - это присутствие способных специалистов, которые готовы двигаться по карьерной лестнице.

6. Необходимо уделять внимание на подготовку молодых специалистов в кадровый резерв. Для этого их помощниками становятся руководители, которые сопровождают их во все время повышения квалификации, а также разрабатывают различные тренинги по выявлению и развитию качеств лидера. По итогу прохождения различных программ сотрудники входят в состав резерва кадров, чем обеспечивают приток высококвалифицированных специалистов.

Согласно общепринятому алгоритму по формированию и развитию кадрового резерва, в принятии любых решений организациям необходимо полагаться на собственный опыт и опыт других систем кадрового резервирования. Проведя анализ ситуации принимается решение по организации плана резервирования как постоянного и планомерного процесса сбора и анализа информации из различных источников. Полагается, что благодаря этому руководители смогут проводить перестановку кадров обдумав и взвесив решение. Также предполагается, что это будет стимулом корпоративного обсуждения кадрового резервирования.

При определении кадрового резервирования организация делает рассылку по подразделениям, от которых получают основные сведения о сотрудниках. Далее кадровой службой готовятся все необходимые документы. На этом этапе подготавливается список наиболее успешных и лучших специалистов, а также план возможной ротации сотрудников. Дирекция дает свою оценку о текущем состоянии дел и видении проблемы.

Авторами для достижения задач по формированию и развитию кадрового резерва предлагаются к реализации следующие направления:

1. Внедрение в программу по обучению и развитию сотрудников технологии «обучения действием». Данная технология характеризуется своей спецификой и решает важные для персонала проблемы. Первая проблема связана с развитием сотрудников по эффективной реализации инноваций. Технология объединяет все знания, умения и навыки менеджеров, полученные в процессе управленческой деятельности, для передачи молодым управленческим кадрам и как метод имеет положительный опыт по развитию и формированию кадрового резерва.

2. Разработка программы по формированию и развитию оперативного и стратегического кадрового резервирования на должность руководителей для действующих специалистов предприятия. Для этого при создании кадрового резерва необходимо решить несколько актуальнейших для организации вопросов:

- совершенствование задачи обучения и развития;
- эффективность продвижения (карьерный рост);
- разрешение экстренных ситуаций, когда ключевой сотрудник заболел или уволился;
- эффективная и успешная система оценки;
- рост и стабилизация уровня готовности сотрудников к каким-либо вносимым изменениям в организации, их мотивация и лояльность.

Выводы. Таким образом, в ходе теоретического исследования выявлены и рассмотрены вопросы формирования и развития сотрудников, определена роль и значение данных процессов, рассмотрены основные теоретические положения, влияющие на эффективность данных процессов. Изучался типовой алгоритм формирования и развития кадрового резерва.

Авторами предложен к внедрению ряд направлений, способствующих наиболее полному раскрытию потенциала сотрудников для выдвижения в кадровый резерв, а именно: применение технологии «обучения действием», разработку программы по формированию и развитию оперативного и стратегического кадрового резервирования на должность руководителей. Благодаря этому формируется эффективная система оценивания, совершенствуется методы обучения и развития сотрудников и создается оптимальная благоприятная среда для трудовой деятельности сотрудников.

Литература:

1. Алешина А.Н., Шабанов С.В. Правильная организация корпоративного обучения как условие его эффективности // Управление развитием персонала. 2018. №4. С. 296-303.

2. Базаров Т.Ю., Еремин Б.Л. Управление персоналом: учебник для вузов / Т.Ю. Базаров, Б.Л. Еремин. - М.: ЮНИТУИ, 2017. - 560 с.
3. Егоршин А.П. Управление персоналом: учебное пособие / А.П. Егоршин. - М.: Инфра-М, 2015. - 352 с.
4. Карпов А.В. Система внутреннего рекрутинга в компании: актуальность и работоспособность. Компоненты системы и ее возможности // Управление человеческим потенциалом, 2017, с. 250-256.
5. Кибанов А.Я., Дуракова И.Б., Управление персоналом организации: стратегия, маркетинг, интернационализация: учебное пособие / А.Я. Кибанов, И.Б. Дуракова. - М.: Инфра-М, 2017. - 304 с.
6. Павлова Ю.А., Танцынов А.А., Яшкова Е.В. Исследование проблем формирования имиджа современной организации в маркетинге персонала // В сборнике: Инновационные технологии управления Всероссийская научно-практическая конференция. 2014. С. 27-29.
7. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Опыт формирования управленческих компетенций слушателей бизнес-тренинга методами ТРИЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-4. С. 231-237.
8. Смирнова Ж.В., Кочнова К.А. Обучение сотрудников сервисных предприятий с использованием информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7, №1 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/926/709> (дата обращения 16.11.19).
9. Травин В.В., Дятлов В.А. Менеджмент персонала предприятия: учеб-практ. пособие / В.В. Травин, В.А. Дятлов. - М.: Дело, 2017. - 272 с.
10. Яшкова Е.В., Павлова Ю.А. Внедрение компетентного подхода в управлении персоналом организации в период модернизации российской экономики // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2015. № 2 (42). С. 124-129.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);
кандидат технических наук, директор Жбаков Евгений Борисович
 Нижегородский институт (филиал)
 АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИОТИПИРОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ОТБОРА ПЕРСОНАЛА

Аннотация. В статье рассматривается проблема эффективного отбора персонала. Выявляется, что в современных российских условиях организации применяют традиционные подходы к отбору персонала. Исследуется влияние социально-психологических методик для оценки кандидатов на работу. Определяется необходимость применения инновационных социально-психологических методов отбора персонала. В целях оптимизации процесса отбора авторами предлагается изучение личности кандидата на должность с учетом инновационного направления социотипирование.

Ключевые слова: персонал, управление, отбор, соционика, социотипирование, методика.

Annotation. The article considers the problem of effective personnel selection. It turns out that in modern Russian conditions, organizations apply traditional approaches to the selection of personnel. The influence of socio-psychological techniques for evaluating candidates for work is investigated. The necessity of applying innovative socio-psychological methods of personnel selection is determined. In order to optimize the selection process, the authors propose a study of the personality of the candidate for the position, taking into account the innovative direction of sociotyping.

Keywords: personnel, management, selection, socionics, sociotyping, methodology.

Введение. Система управления человеческими ресурсами развивается с каждым днем, поскольку появляются инновационные методы работы с персоналом, модернизирующие деятельность данной сферы. Например, последствия принятия на работу конкретного человека имеют широкое влияние как на коллектив организации, так и на его общую эффективность в целом. Как показывают исследования, именно в качественной оценке компетенций претендентов на должность и грамотной политики отбора персонала в целом заинтересованы все элементы системы организации, начиная от руководящего состава, и заканчивая рядовыми сотрудниками [1, 6, 8, 9]. Но многие организации, пренебрегают важностью процесса отбора персонала и не уделяют ему должного внимания, вызывая проблему текучести кадров и некачественно принятого персонала. Зачастую это исходит из-за отсутствия использования инновационных социально-психологических методов отбора персонала.

Изложение основного материала статьи. Фактор работы и карьеры в жизни каждого человека занимает одну из первостепенных ролей в последние годы. Работа занимает в среднем 27% времени из жизни человека, без учета затрат времени на сон. По данным портала «HR-Portal» - сообщества HR-менеджеров (<http://hr-portal.ru>), в последние году наблюдается отчетливая тенденция смещения приоритетности мотивации сотрудников от материальной до социально-психологической [5]. То есть, приходя на работу, человек не только зарабатывает деньги, но и удовлетворяет свои моральные потребности, например, в общении или власти. Соответственно, работа становится для людей не только источником прибыли, но и местом для общения, самореализации и саморазвития в большей степени.

В связи с этим, процесс отбора персонала в последние году становится более гуманизированным, то есть основной аспект делается на человеческие ценности и установки. И чтобы при этом уровень

профессиональной составляющей кадров не снижался, требуются огромные усилия со стороны службы управления персоналом для разработки такой кадровой политики в сфере отбора персонала, чтобы отбирать людей и высококвалифицированных, и подходящих по социально-психологическим аспектам. Это должно в перспективе не только увеличить общую производительность компании, но и благотворно повлиять на сотрудников, как новых, так и работающих, а также сократить уровень текучести кадров. Получается, что отбор персонала является некой системой, которая, при правильном использовании, может повлиять на множество аспектов как внутри производственной системы компании, так и на отдельно взятых людей.

Зарубежные и отечественные авторы неоднократно обращались к проблеме отбора персонала. В этом направлении известны исследования Т.Ю. Базарова, В.Р. Веснина, В.А. Дятлова, С.В. Ивановой, А.Я. Кибанова, Т.А. Комиссаровой, В.В. Травина, Д. Ульриха, П. Морнеля и др. [3]. В связи с этим на сегодняшний день существует большое количество методик отбора персонала, среди которых можно выделить основные направления изучаемых качеств:

1) Профессионально-квалификационные. В данном направлении оцениваются профессиональные качества кандидатов, например, опыт работы, уровень квалификации, образование и т.д. В большинстве компаний именно данное направление является преобладающим.

2) Психофизиологические. Здесь рассматриваются качества человека, связанные с его физиологическим состоянием здоровья, а также психическими особенностями. То есть, здесь оценивается человек как биологический объект с определенными физиологическими характеристиками.

3) Социальные качества. Также сюда часто относят демографические качества. В данном направлении рассматриваются социальные особенности кандидата, например, семейное положение, место проживания, возрастная категория и т.д. Зачастую, финальное решение о найме человека принимается исходя из данных характеристик.

4) Психологические качества. Или – социально-психологические. Здесь рассматриваются особенности поведения человека, его реакции на внешние раздражители, способность к лидерству и адаптации. В последнее время, именно данное направление зарекомендовало себя как наиболее полноценно раскрывающее кандидата на вакантную должность.

Отбор персонала на практике практически всегда осуществляется по одному и тому же алгоритму:

- изучение резюме и отбор среди них наиболее подходящих кандидатов при помощи подготовленной профессиограммы;
- приглашение кандидатов на встречу. Зачастую, сотрудники службы отбора персонала оставляют на интервью недостаточное количество времени, что мешает раскрыться соискателю, и беседа получается неполноценной;
- применение основных методик отбора сотрудников;
- изучение рекомендаций с предыдущего места работы и изучение состояния здоровья соискателя (медосмотр);
- итоговое принятие решения [7].

Многие исследователи включают в данный этап еще и процесс первичной адаптации нового сотрудника. В крупных организациях, в особенности на массовых должностях, на одну вакансию подбираются сразу несколько человек. Начинается этап стажировки, который показывает, насколько легко адаптируется и обучается новый сотрудник, насколько велик уровень потребности в данной работе у этого сотрудника, и насколько он подходит. Только на практике, зачастую, можно понять, насколько корректно был совершен отбор.

Процесс отбора персонала в современной организации – это сложный и многогранный процесс, который требует от специалистов разносторонних навыков и знаний. Для того, чтобы подобрать максимально подходящего кандидата и сократить издержки на адаптации персонала и текучести кадров, необходимо учитывать все аспекты личности при отборе персонала. Например, социально-психологическая характеристика является одной из ведущих, после профессионального опыта соискателя. Существует огромное количество социально-психологических методов отбора персонала, начиная от сложных в организации деловых игр, и заканчивая простым психологическим тестированием.

Анализируя методики отбора персонала стоит отметить, что в России существует тенденция к использованию классических, или традиционных методик отбора персонала. Говоря о зарубежных, можно увидеть тенденцию к использованию в основном нетрадиционных методик и самыми популярными методами отбора персонала, не относящимися к традиционным, называют: brainteaser-интервью; физиогномику; шоковое интервью; соционику; графологию; изучение отпечатков пальцев и т.д. [5]. Данные методы используются не так часто, поскольку считается, что они не дают максимально точной интерпретации результатов исследования. Хотя, многие исследователи ежегодно приводят доказательства обратного, например, физиогномику (в том числе профайлинг) и графологию уже много лет используют в криминалистике.

В нашем исследовании более подробно остановимся на таком методе как соционика. Среди нетрадиционных направлений отбора персонала данная технология является ведущим направлением, так как способна не только рассказать о характере и возможных реакциях кандидата на должность, но и о его предрасположенности к той или иной форме деятельности.

Соционика (или социотипирование) – современная концепция определения типов личности и анализа взаимоотношений между ними. Изначально для становления данной модели использовалась психологическая модель К.Юнга, но позднее многие психологи и социологи внесли свой вклад в развитие данной теории. Соционические тесты направлены на изучение Типов Информационного Метаболизма, или ТИМов (по теории А. Кемпинского) [3]. Психологическое тестирование – один из популярнейших методов оценки при отборе персонала. Одним из факторов популярности данного метода является то, что при определении психологического портрета соискателя руководитель или сотрудник службы по персоналу сможет примерно спрогнозировать поведение будущего сотрудника, его реакции на те или иные ситуации в организации, да и в целом понять, подходит компании данный кандидат, или нет.

Одной из наиболее привлекательных методик психологического тестирования является методика психотипирования соционики. Соционика изучает не психологический портрет человека, а Тип его Информационного Метаболизма (сокращенно – ТИМ), который определяет аспекты восприятия и обработки

информации человеком из окружающего мира. Если говорить практическим языком, зная ТИМ кандидата, мы можем понять, как он думает и каковы будут его реакции на те или иные факторы-раздражители.

Люди, которые имеют один Тип Информационного Метаболизма, как правило, демонстрируют схожее поведение в определенных условиях, при принятии решений и реализации задач руководствуются одними и теми же личностными мотивами. Также стоит отметить, что каждый представитель определенного ТИМа примерно схоже взаимодействует с представителями другого ТИМа, что определяет их интертипные отношения, при анализе социально-психологического климата. Исходя из вышесказанного, для каждого ТИМа можно дать свои рекомендации по взаимодействию с окружением, профессиональному росту и личностным аспектам.

Основой для процедуры отбора по соционическим методикам является психотипирование, или социотипирование, то есть определение соционического типа кандидата. Существует несколько способов типирования людей: тестирование, интервьюирование и даже физиогномика.

Самый точный метод определения ТИМа – это тестирование кандидата. Есть несколько различных методик определения ТИМа по тестам: тестирование по Толстикovu, тест Вайсбанда, определение признаков Рейнина (иначе – калькулятор признаков Рейнина), но самый действенный из них – тестирование по В.Гуленко [2]. Основными плюсами тестирования по В.Гуленко является его относительный объем, то есть 72 вопроса. Суть тестирования состоит в выборе из двух вариантов наиболее подходящего человеку. Тест состоит из нескольких блоков, каждый из которых определяет: интроверсию и экстраверсию; рационализм и иррационализм; этику и логику; интуицию и сенсорику. Исходя из полученных данных можно получить признаки, принадлежащее одному ТИМу.

Тестирование не всегда дает идеально точный результат. В первую очередь это связано с тем, что кандидат может находиться в стрессовом состоянии при прохождении теста. Также может сказаться и синдром социальной маски, который свойственен при прохождении собеседования, особенно на первичном этапе. Поэтому методику тестирования лучше использовать в комплексе с интервьюированием кандидата и наблюдением за его поведением, чтобы в дальнейшем сравнить полученные данные с результатами тестирования.

Использование соционики позволяет несколько оптимизировать результаты процесса отбора персонала. Благодаря методу социотипирования компания может найти сотрудников:

- 1) Которые наибольшим образом подходят для выполнения определенного рода работы (это может стать фактором будущей приверженности сотрудника к своей работе, а также фактором роста его продуктивности);
- 2) Которые будут разделять ценности организации;
- 3) Которые подойдут к имеющемуся коллективу, что способствует ускоренной адаптации и сокращению уровня текучести кадров;
- 4) Которые будут удовлетворены той кадровой и корпоративной политикой, которая доминирует в компании.

Также огромным плюсом данного метода отбора персонала является то, что сами кандидаты относятся к определению социотипа с интересом, особенно если после прохождения тестирования им предоставляют описание их собственного ТИМа, дают рекомендации и советы по различным жизненным и профессиональным аспектам.

Сам процесс отбора персонала с использованием соционического тестирования можно построить следующим образом. На собеседование с кандидатом необходимо заложить порядка 40 минут. Первые 10 минут расходятся на выстраивание диалога с кандидатом, рекрутер задает вопросы по биографии соискателя и его опыте работы. Далее 10 минут происходит непосредственный диалог, описание должности, функционала и условий труда. На этом этапе появляются вопросы у кандидата, на которые необходимо грамотно ответить. Следующий этап – тестирование, которое занимает у кандидата, в среднем, 15 минут. И последующие пять минут идет финальная стадия общения с кандидатом, и, при возможности, описание кандидату его ТИМа.

Как правило, сотрудники службы управления персоналом не обладают таким количеством времени для общения с кандидатом. В этом случае собеседование строится по иному алгоритму. Заранее, к примеру, за сутки до собеседования кандидату присылается на электронную почту тестирование, которое он может пройти онлайн. К моменту его встречи с рекрутером, тестирование уже пройдено и результаты определены. Соответственно, на собеседование можно заложить примерно 25-30 минут. Непосредственно на собеседовании в этом случае уже обсуждаются практические вопросы. При общении с кандидатом, специалист по отбору персонала оценивает его поведение, реакции, соответствуют ли они результатам тестирования. Подобный алгоритм проведения собеседований помогает определить еще до момента интервью самый безответственных кандидатов, которые не проходят предлагаемые им анкеты и тестирования. И далее использование соционики возможно не только в системе отбора персонала. Соционика также позволяет модернизировать работу в системе адаптации, обучения и мотивации персонала.

Стоит отметить, что показатель ТИМа кандидата не является панацеей к четкому алгоритму работы с данным человеком. Необходимо также учитывать и факторы воспитания, влияния окружающего мира и общего психологического опыта конкретно взятого человека. Например, кандидат, у которого в матрице ТИМа логика стоит в доминирующих позициях может проявлять качества соционической этики, поскольку, к примеру, был воспитан родителями явными «этиками». Методика отбора персонала с помощью соционического тестирования дает максимальные результаты при условии комплексной работы с другими системами работы с персоналом. Например, для того, чтобы отбор персонала состоялся максимально безошибочно, необходимо:

1. Дать оценку уже имеющегося персонала и составить таблицу интертипных отношений.
2. Исходя из анализа интертипных отношений, выявить тот перечень ТИМов, который наилучшим образом впишется в коллектив.
3. Составить профессиограмму для вакантной должности, одним из аспектов которой будет перечень наиболее подходящих ТИМов.
4. Провести поиск кандидатов на вакантные должности.
5. Попросить их пройти тестирование перед собеседованием для выявления подлинности результатов теста.

6. При необходимости провести дополнительное тестирование на выявление психологических или профессиональных качеств.

7. Дать оценку кандидату по его психологическим и профессиональным качествам.

8. Выбрать из списка кандидатов максимально подходящих для должности.

Из всего вышесказанного следует, что соционика – это не просто психологическое тестирование с дальнейшим определением психологического типа сотрудника, а комплекс трудоемких мероприятий, который в итоге затрагивает не только процесс отбора персонала, но и другие аспекты работы с кадрами.

Выводы. В заключение отметим, что применение инновационных социально-психологических методов отбора персонала благотворно повлияют на социально-психологический климат коллектива, его удовлетворенностью работой в организации, снизят уровень текучести кадров, гарантирует улучшение качества процесса отбора и увеличение прибыли организации.

Литература:

1. Бичева И.Б. Формирование карьерной компетенции бакалавров экономики // Вестник Мининского университета. 2014 – №2 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/477/453> (дата обращения 03.10.19).

2. Гуленко В.В. Менеджмент слаженной команды. Соционика и социоанализ для руководителей [Текст] - Новосибирск: РИПЭЛ, 1995. – 192 с.

3. Казакова, А.П. Особенности найма персонала в России и за рубежом [Текст] / А.П. Казакова // Молодежь и наука. 2017. № 4.1. С. 72.

4. Котлячков, О.В. Совершенствование системы найма персонала [Текст] / О.В. Котлячков // Фотинские чтения. 2017. № 2 (8). С. 90-95.

5. Обзор методов отбора персонала [Электронный ресурс] – URL: <https://hr-portal.ru/article/obzor-metodov-otbora-personala> (дата обращения: 18.10.19).

6. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Опыт формирования управленческих компетенций слушателей бизнес-тренинга методами ТРИЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-4. С. 231-237.

7. Хежева, Л.М. Эффективные методы отбора и подбора персонала на российских предприятиях [Текст] / Л.М. Хежева // Современные научные исследования и разработки. 2017. № 7 (15). С. 537-539.

8. Яшкова Е.В. Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижний Новгород, 2006.

9. Яшкова Е.В., Павлова Ю.А. Внедрение компетентностного подхода в управление персоналом организации в период модернизации российской экономики // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2015. № 2 (42). С. 124-129.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна

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

ассистент кафедры экономики и менеджмента Исламова Гузаль Илгизовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет) (г. Москва)

ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ НОВЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема социализации и адаптации новых работников к условиям организации. Проводится анализ исследований технологий приспособления сотрудников в различных сферах деятельности. Определяются цели и показатели оценки видов адаптации. Выявляется, что технология «онбординг» имеет важное значение для успешного вхождения сотрудника в организацию. Определяется механизм внедрения данной технологии в организации. Предлагаются рекомендации по построению эффективных программ по онбордингу.

Ключевые слова: персонал, профессия, технология, социализация, адаптация, онбординг, эффективность.

Annotation. The article considers the problem of socialization and adaptation of workers to new conditions. The analysis of research technology adaptation in various fields. The goals and indicators of the assessment of types of production adaptation are determined. It is revealed that the technology of onboarding is important for the successful entry of an employee into the organization. The mechanism of the introduction of this technology in the organization is determined. Recommendations on building effective onboarding programs are offered.

Keywords: personnel, profession, technology, socialization, adaptation, onboarding, efficiency.

Введение. Важным фактором, влияющим на производительность современных организаций, является персонал, который очень чутко воспринимает управленческое воздействие и порой весьма критически относится к предъявляемым к нему распоряжениям [3]. Поэтому работа с людьми как ресурсами организации должна с учетом индивидуальных особенностей, инновационных технологий по приему, адаптации и в целом социализации персонала, и одна из них – «онбординг». В переводе с английского *onboarding* - это посадка на борт. С позиции управления человеческими ресурсами, приводя в компанию нового сотрудника руководство должно позаботиться о том, чтоб его «посадка» и «полет» были легкими, комфортными

и бесстрессовыми. Это является стартом работы новичка на новом месте, процессом его погружения в новую рабочую среду.

Цель онбординга - не просто привести сотрудника, его необходимо вовлечь, сделать частью команды, удержать и помочь достичь максимальной эффективности в работе. В соответствии с этим, онбординг решает следующие задачи:

1. Комфортный старт работы.
2. Знакомство с продуктом и структурой компании.
3. Знакомство с командой и налаживание коммуникаций.
4. Обучение и вовлечение в рабочие процессы.
5. Адаптация.
6. Удержание.

Таким образом, чем скорее новый сотрудник освоится, тем быстрее начнет повышать производительность труда. Онбординг – один из основных процессов по управлению человеческими ресурсами, обеспечивающий успешность вхождения в новую должность сотрудника. Начинается данный процесс с прихода нового сотрудника в организацию либо при внутренних перемещениях с одной позиции на другую. Это ознакомление новых сотрудников с трудовой деятельностью, адаптацию к социальной среде организации, эффективное включение в коллектив и работу [4].

Становясь работником определенной организации, сотруднику необходимо принять новые для него социально-экономические условия, приказы, нормативы, должностные инструкции, режим труда и отдыха и т.д. Новичку нужно иначе оценить свои взгляды, привычки, соотнести их с принятыми в коллективе правилами и нормами поведения, закреплёнными традициями.

Очень часто в таких ситуациях человек остается «брошенным», поскольку в то время, когда сотрудник должен осваиваться в новой профессиональной и коммуникативной среде, он переживает самый обычный стресс. К сожалению, многие организации нашей страны недостаточно серьезно относятся к этапу адаптации персонала, причем некоторые и вовсе не имеют даже базовых программ адаптации. Не каждое предприятие захочет тратить время и деньги и на разработку адаптационных процедур, обучение навыкам наставничества, на применение инновационных методик и т.д.

Изложение основного материала статьи. В отечественной и зарубежной практике процесс приспособления человека к условиям внешней и внутренней среды трактуется соответственно, как «адаптация», который широко применяется во многих областях науки. Например, биологи описывают биологическую и физиологическую адаптацию организмов. В социологии и психологии выделяют социальную и производственную адаптацию [6, 8]. С позиции управления персоналом главное значение имеет производственная адаптация. Именно она является средством формирования у нового сотрудника должного уровня производительности и качества труда кратчайшие сроки.

Исследователи обращаются к рассмотрению вопроса адаптации в различных сферах деятельности. Так, В.Р. Веснин обосновывает данный процесс как приспособление нового сотрудника к содержанию и условиям труда, социальной среде, с его детальным ознакомлением с коллективом и новым функционалом; организационной культурой и т.д. [1].

Например, Е.А. Челнокова в своих исследованиях предлагает к рассмотрению адаптационные проблемы у обучающихся-первокурсников к образовательной деятельности в высшем учебном заведении, полагая, что такие вопросы неразрывно связаны с социализацией студентов [11].

Т.В. Маясова исследует влияние личностных качества на стрессоустойчивость в профессиональной деятельности и предполагает, что уровень стрессоустойчивости коррелирует с определенными личностными качествами и на нее влияет специфика профессии. Развитие качеств личности, способствующих адаптации к профессиональной среде, приведет к росту стрессоустойчивости [5].

Во многих авторских исследованиях выше обозначенной проблемы [7, 10, 12, 13] чаще всего рассматриваются вопросы только о привыкании работников к организации, хотя в процессе трудового взаимодействия работника и работодателя наблюдается социализация работников в новых профессиональных, социальных и экономических трудовых условиях.

Ученый Кибанов А.Я. так определяет цели социализации и адаптации сотрудников:

- снижение издержек на адаптацию, поскольку пока новому работнику не совсем знакомо его рабочее место, трудится он со снижением производительности труда, что влечет за собой дополнительные затраты;
- снижение показателей текучести персонала, связанное с стресс-факторами нового работника, чувство незащищенности, ненужности, и как следствие – появление стремления к увольнению;
- разработка программ адаптации и социализации нового сотрудника экономит время как непосредственного руководителя, так и сотрудников организации;
- развитие позитивного отношения к трудовой деятельности, и повышение удовлетворенности трудовой деятельностью [2].

Внедрение современных технологий приспособления сотрудников в организацию необходимо, поскольку именно от адаптации зависят такие важные задачи для предприятия, как:

- уменьшение текучести кадров;
- уменьшение стартовых издержек;
- активное движение в сторону повышения трудовых показателей;
- снижение стрессовых барьеров, которые испытывает новый работник;
- социализация работника в коллективе и ощущение себя членом команды.

Реализация выше названных вопросов возможна при помощи эффективного механизма, при котором социализация пройдет успешно. Такой механизм разработан и в настоящее время известен как «onboarding» или организационная социализация, предполагающий не только разработку программ адаптации сотрудников, но инновационные мероприятия, такие как: очные встречи-презентации, использование печатных средств, применение каналы виртуальной коммуникации. «Onboarding» весьма многогранен, и, как следствие, зависит от ряда факторов, категории которых рассмотрим ниже. К ним относят:

- 1) новые характеристики сотрудников (отличительные особенности личности, стажа работы, образования и т.д.);
- 2) инновационные модели поведения сотрудников (действия работника изменяются в процессе его интеграции в рабочую среду);

3) организационные усилия (необходимость разработки программ наставничества (коучинга) для снижения стрессовых барьеров и скорейшего привыкания работника к новой среде).

В результате перечисленных характеристик новые работники в зависимости от индивидуальных особенностей по-разному привыкают и принимают новую рабочую среду и по-разному начинают действовать.

Например, такая тенденция как проактивность проявляется у нового работника в стремлении брать ответственность, осуществлять самоконтроль полученных результатов, проводить поиск необходимой информации. Быстрейшей организационной социализации способствует экстраверсия, предполагающая интенсивную коммуникацию с коллегами, определяющая качество межличностных отношений в целях интеграции в коллектив при наличии позитивного настроения. Кроме этого, способность работника воспринимать новый опыт, его любознательность, принятие организационной культуры, норм поведения влияют на дальнейшее нахождение в организации и успешное продвижение [9].

Для внедрения технологии организационной социализации в систему управления персоналом необходимо регламентировать взаимоотношения участников процесса, то есть определить ее механизм, который включает в себя три пункта:

1. Определение круга лиц, отвечающих за реализацию и управление адаптацией персонала.
2. Принципы организации адаптацией.
3. Определение критериев эффективности адаптации.

Касаясь первого пункта, возможно несколько вариантов определения ответственных за адаптацию лиц:

– создание специального подразделения (отдел или группа). Таковым может являться служба по подбору или отдел по обучению персонала;

– распределение специалистов по управлению адаптацией по соответствующим подразделениям.

Этим специалистом может быть назначен как сотрудник подразделения по управлению адаптацией, так и обученный работник другого подразделения;

– становление наставничества. При этом в качестве наставника должен выступать человек, имеющий опыт работы в организации. У него должны присутствовать педагогические навыки, развитая коммуникабельность, терпимость и тактичность, наблюдательность, умение слушать и излагать материал. Возможен такой вариант – прежде, чем приступить к наставничеству, кандидат проходит обучение этим самым навыкам и чертам.

Второй пункт в механизме внедрения технологии – это принципы ее организации. Другими словами, это мероприятия, направленные на введение новичка в предприятие и должность:

1) Предварительные. Мероприятия, выполняющиеся до того, как новичок приступил к своим должностным обязанностям. Они бывают презентационные и подготовительные.

Примером презентационных мероприятий могут служить: предоставление кандидатам информации о предприятии, его целях, задачах, деятельности, отношении к персоналу и корпоративных устоях.

Пример подготовительных мероприятий:

- оповещение персонала о приходе нового работника;
- оборудование рабочего места;
- подготовка пакета документов, необходимых для оформления новичка;
- подготовка пропускных документов;
- назначение наставника;
- подготовка визиток для новичка.

2) Вступительные. Мероприятия, направленные на создание положительного впечатления об организации и правильного настроения у новичка.

- встреча новичка с наставником или работником отдела управления персоналом;
- оформление документов, связанных с приемом новичка;
- встреча новичка с непосредственным руководителем;
- составление плана работы на период испытательного срока;
- знакомство новичка с организацией, ее особенностями;
- проведение инструктажей (по противопожарной безопасности, технике безопасности, охране труда);
- знакомство новичка с коллективом.

3) Сквозные. Мероприятия, осуществляемые на всем протяжении адаптационного периода.

- проведение семинаров, курсов по различным вопросам адаптации;
- проведение так называемых «планерок» с руководителем с целью определения возникновения трудностей у новичка, полноты предоставления ему информации;
- проведение тренингов, ролевых игр по сплочению коллектива;
- разработка индивидуального плана обучения.

Последним пунктом в механизме внедрения технологии является определение критериев эффективности адаптации. Среди которых можно выделить: позитивное отношение к трудовой деятельности, удовлетворенность своим функционалом; высокий уровень работоспособности; снижение утомляемости, гармоничные отношения с сотрудниками, осознание своей роли в решении задач организации, удовлетворенность своим вознаграждением и в целом всей системой экономического стимулирования, четкое соблюдение правил внутреннего трудового распорядка, санитарно-гигиенических норм и т.д.

Для разработки и внедрения эффективных программ по онбордингу необходимо:

1. Внедрение инвестиционных адаптационных программ.

2. Предварительная подготовка к принятию нового сотрудника в первый рабочий день, в том числе приветственное письмо, рабочее место и необходимые документы.

3. Формулировка и пояснение сотруднику его роли в команде компании, для быстрой и эффективной интеграции в рабочий процесс.

4. Развитие и обучение нового сотрудника для выполнения поставленных задач, способствует повышению результативности.

5. Привлечение команды. Вовлечение новичка в команду предполагает наличие коммуникации и своевременной обратной связи, что позволит новому сотруднику быстро корректировать действия и улучшить конечный результат [2].

Выводы. В ходе теоретического исследования было выявлено, что в организациях, где проводится эффективная адаптация персонала, работники гораздо быстрее и качественнее осваивают профессиональные навыки и обязанности, достаточно легко находят общий язык с коллегами, что в свою очередь повышает продуктивность работы всей организации в целом.

Тем не менее, в соответствии с быстрым ритмом жизни, изменением требований к персоналу, существует необходимость поиска и реализации в современных организациях инновационных технологий, подходов и средств работы с человеческими ресурсами, в том числе по организационной социализации.

Литература:

1. Веснин, В.Р. Управление персоналом в схемах: Учебное пособие / В.Р. Веснин. - М.: Проспект, 2015. – 96 с.
2. Кибанов А.Я., Митрофанова Е.А., Ивановская Л.В., Эсаулова И.А. Социально-трудовые отношения, рынок труда и занятость персонала. Учебно-практическое пособие; Проспект – М., 2014. – 619 с.
3. Лапочкина А. Что нужно знать про онбординг? [Электронный ресурс] – URL: <https://hr-portal.ru/blog/chto-nuzhno-znat-pro-onboarding> (дата обращения: 10.10.2019).
4. Матюк А. Онбординг в кадровой политике: раскрываем таланты [Электронный ресурс] – URL: <https://netology.ru/blog/onboarding> (дата обращения: 15.10.2019).
5. Маясова Т.В. Влияние профессиональной деятельности на стрессоустойчивость // Вестник Мининского университета. 2014 – №4 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/534/510> (дата обращения 06.10.19).
6. Мелихов, Ю.Е. Управление персоналом: портфель надежных технологий: Учебно-практическое пособие / Ю.Е. Мелихов, П.А. Малуев. – М.: Дашков и К, 2015. – 344 с.
7. Никулина Я. Онбординг: как вовлечь, удержать и покорить пользователя [Электронный ресурс] – URL: <https://www.carrotquest.io/blog/onboarding-chto-eto/> (дата обращения: 15.10.2019).
8. Одегов Ю.Г., Абдурахманов К.Х., Котова Л.Р. Оценка эффективности работы с персоналом. Методологический подход; Мир - Москва, 2017. – 752 с.
9. «Onboarding» как механизм корпоративной социализации: типы и факторы успешности [Электронный ресурс] – URL: <https://old.ht-lab.ru/cms/new/102011-16042013> (дата обращения: 15.11.2019).
10. Сотникова С.И. Управление персоналом. Деловая карьера. Учебное пособие; РИОР, Инфра-М – М., 2016. – 328 с.
11. Челнокова Е.А., Набиев Р.Б. Тьюторская деятельность педагога по обеспечению успешной адаптации студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2015 – №3 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/86/87> (дата обращения 07.10.19).
12. Яшкова Е.В. Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижний Новгород, 2006.
13. Яшкова Е.В., Павлова Ю.А. Внедрение компетентностного подхода в управление персоналом организации в период модернизации российской экономики // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2015. № 2 (42). С. 124-129.

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Балакирева Нина Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат педагогических наук, доцент Ахметшина Ирина Анатольевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы социально-психологической профилактики деформации ценностных ориентаций у подростков. В работе актуализируется необходимость в условиях общеобразовательной школы учитывать специфику социально-психологических условий для профилактики деформации ценностных ориентаций подростков и применять программу по профилактике деформации ценностных ориентаций у подростков. Это позволило значительно улучшить результаты, и соответственно, минимизировать признаки наличия деформации ценностных ориентаций у подростков.

Ключевые слова: ценностные ориентации, подростки, деформация, профилактика, личность, агрессивность, тревожность, нормы поведения.

Annotation. This study is devoted to the problem of socio-psychological prevention of deformation of value orientations in teen-agers. The paper actualizes to take into account the specifics of socio-psychological conditions for the prevention of deformation of value orientations of teen-agers under the conditions of general school and apply the program for the prevention of deformation of value orientations in teen-agers. This is resulted in significantly improved results, and accordingly, minimize the signs of deformation of value orientations in in teen-agers.

Keywords: value orientations, teen-agers, deformation, prevention, personality, aggressiveness, anxiety, norms of behavior.

Введение. Одним из важнейших направлений деятельности психолога и социального педагога в условиях общеобразовательной школы является работа по профилактике деформации ценностных ориентаций у подростков. В современном обществе наблюдается социальная нестабильность, распад привычного уклада жизни, отказ от прежних норм и идеалов, у подрастающего поколения возникает необходимость самостоятельного выбора своих ценностных ориентаций. Подростковый возраст характеризуется поиском жизненных ориентиров, но зачастую подростки выбирают ошибочные ценностные приоритеты, вследствие чего их поведение становится асоциальным, нарушаются взаимоотношения с другими людьми.

Формирование ценностных ориентаций, интенсивно происходит в подростковом возрасте – этапе, являющимся значимым для становления мировоззрения, поиска смысла жизни, самоопределения в выборе профессии. Наличие ценностных ориентаций в мировоззрении позволяет не только отражать реальность, но и направляет личность на трансформирование и развитие, складывается круг моральных, идейных представлений и понятий. Ценностные ориентации причисляют к наиболее сложным психологическим образованиям личности. Особенно важны при этом те непосредственные отношения, в которые вступает подросток с окружающими его людьми и условиями, которые ведут к резкой смене существующих ценностных ориентиров, тем самым ставя их перед дилеммой.

Вопросами ценностных ориентаций личности занимались выдающие психологи – Б.Г. Ананьев, Т.М. Андреева, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн и др.

Несмотря на теоретическую и практическую разработанность данной проблемы, возникло противоречие в том, что социальные педагоги, психологи и педагоги в общеобразовательных школах сталкиваются с все более увеличивающийся агрессивностью подростков, тревожностью и враждебностью, что становится нормой поведения, которые нарушают нормальный ход личностного становления. так как используют не все способы профилактики деформации ценностных ориентаций.

Изложение основного материала статьи. Нынешнее молодое поколение воспитывается в социокультурных условиях ценностно-нормативной нестабильности. Вследствие этого оно является носителем не только возмужавшей агрессивности подростков, тревожностью и враждебностью, что становится нормой поведения, которые нарушают нормальный ход личностного становления. так как используют не все способы профилактики деформации ценностных ориентаций.

Ценность – это представление того, что священно для человека, коллектива, общества в целом, их взгляды и суждения, проявленные в поведении. В узком значении под ценностью подразумевают требования, которые выступают в качестве регулятора и цели человеческих отношений и деятельности. Можно предположить, что от ценностей зависит уровень культурного развития общества, степень его цивилизованности.

Деформация ценностных ориентаций - это снижение значения системы ценностей и идеалов, связанных с активностью, творчеством, духовным удовлетворением и т.д.

В своих научных трудах К.А. Альбуханова - Славская и А.В. Брушлинский говорят о роли смысловых представлений в организации системы ценностных ориентаций, которая выражается в следующих функциях: принятии (или отвержении) и осуществлении определённых ценностей; усилении (или уменьшении) их важности; удержании (или утрате) этих ценностей во времени [1]. Б.С. Братусь обуславливает личностные ценности как «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни». Он проводит разделение личных ценностей как постигнутых смыслов жизни и декларируемых, «называемых» внешних по отношению к человеку ценностей. Г.Л. Будинайте и Т.В. Корнилова утверждают, что «личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект сделал выбор», концентрируя внимание на важности осознания не только смыслов, но и решения об их принятии или непринятии [3].

Изучая работы В. Франкла можно понять, что человек получает смысл жизни, только пережив определенные ценности [9]. Г.Е. Залесский объединяет ценности и смыслы через понятие «убеждение». По его мнению, убеждениям свойственны побуждающая и в то же время когнитивная функции [7].

Стремительно быстрый и резкий перелом общественно-политической системы привел к значительным изменениям в социокультурной преемственности поколений. Образование и воспитание - стержневые составляющие механизма преемственности, но они за последнее время сильно потеснены в системе социализации подрастающего поколения институтами и ценностями культуры массового общества [8].

Социальное становление человека совершается в течение всей жизни и в различных социальных группах. Семья, детский сад, школьный класс, студенческая группа, группа сверстников – все это социальные группы, составляющие самое близкое окружение индивида и выступающие в качестве носителей разнообразных норм и ценностей. Очень большое значение при построении системы ценностей подростка имеют образовательное учреждение и учитель, который должен быть носителем и транслятором истинно гуманистических, конструктивных ценностей и примером ценностно-самоопределившейся личности. Обучение в школе - переломный момент в жизни ребенка. В школе формируется новая система отношений. В ходе учения происходит развитие интеллектуальных и познавательных способностей. Происходит дальнейшее усвоение моральных и этических норм, строится фундамент нравственного поведения. Высшие чувства - интеллектуальные, эстетические, моральные и др., развиваются и способствуют формированию ценностных ориентаций личности.

Современные подростки наиболее мобильны и восприимчивы ко всевозможным новым новациям. Средства массовой информации и интернет становятся сегодня для молодежи единственной средой обитания. Однако не все, что предлагают нашим подросткам СМИ, положительно влияет на них. Они потеряли свою воспитательную функцию и заменили ее на функции развлечения и убажания потребительских желаний. Подростки оторваны от высоких образцов культуры и нравственности в силу того, что настоящее искусство стоит дорого, а то, что предлагает СМИ не всегда бывает эстетично и часто показывает дурной вкус и безнравственность. Все это оказывает негативное воздействие на формирование ценностных ориентаций подростков [2].

Существенную роль в формировании ценностных ориентаций подростков играет досуг. Его особая значимость состоит в том, что он может помочь подростку воплотить в реальность то лучшее, что в нем есть. Досуг - это сфера, где дети выступают в новых ролях, раскрывают свои естественные потребности в активной деятельности и самовыражении. Свой досуг подростки обычно проводят в компании со сверстниками. Чаще всего эти встречи происходят во дворах, спортивных площадках, компьютерных клубах, торговых центрах и др. Но если досуг подростка не организован и не контролируется старшими, то дети вступают во всевозможные неформальные группы и организации где бесцельно, порой даже опасно проводят свое время. Причин для деформации ценностных ориентаций в сфере досуга много: расслоение общества, отсутствие хорошо оборудованных площадок, неразвитость интересов, недоступные по ценам для многих клубы и секции [6].

Важнейшим аспектом повышенной деформации ценностных ориентаций у подростков является отрицательное воздействие взрослых на их психику, СМИ, групп сверстников, развивающих у них

антиобщественную установку личности. Результаты такого негативного воздействия нередко приводят к совершению подростком асоциальных поступков, к агрессивному поведению.

Психологи, социальные педагоги проводят диагностику по определению ценностных ориентаций подростков, анализируют полученные данные, затем совместно с учителями и родителями проводят профилактику деформации ценностных ориентаций у подростков [5].

В диагностике принимали участие 25 учеников 9 «А» класса МОУ СОШ 22 г. Орехово-Зуево. С ними были проведены методики: «Методика ценностных ориентаций М.Рокича», «Диагностика уровня агрессии А.Басса и А.Дарки», «Тест смысловых ориентаций Д.А.Леонтьева», «Тест-опросник детско-родительских отношений А.Я.Варга, В.В.Столина». Были получены следующие результаты.

Таблица 1

Результаты исследования терминальные ценности подростков по методике ценностных ориентаций М. Рокича

Наиболее значимые терминальные ценности подростков	Наиболее значимые терминальные ценности подростков (%)
1. Любовь	25
2. Материально обеспеченная жизнь	26
3. Творчество	19
4. Развлечения	30

Таблица 2

Результаты исследования инструментальные ценности подростков по методике ценностных ориентаций М. Рокича

Наиболее значимые инструментальные ценности подростков	Наиболее значимые инструментальные ценности подростков (%)
1. Воспитанность	47
2. Аккуратность	29
3. Жизнерадостность	24

Таблица 3

Результаты исследования состояния агрессии по тесту Басса-Дарки

Формы агрессии	Показатель среднего балла
Физическая агрессия	6,8
Косвенная агрессия	4,9
Раздражительность	8,7
Негативизм	3,8
Обида	4,6
Подозрительность	5,7
Вербальная агрессия	9,1
Чувство вины	7,7

Таблица 4

Результаты исследования смысловых ориентаций по тесту Д.А. Леонтьева

Шкалы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Цели в жизни	50%	30%	20%
Процесс жизни	15%	55%	30%
Результативность жизни	35%	45%	20%
Локус контроля - Я	10%	50%	40%
Локус контроля - жизнь	15%	50%	35%

Таблица 5

Результаты исследования детско-родительских отношений по тесту А.Я. Варга, В.В. Столина

Шкалы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
«принятие -отвержение»	15%	35%	50%
«кооперация»	30%	35%	35%
«симбиоз»	30%	23%	47%
«авторитарная гиперсоциализация»	44%	31%	25%
«маленький неудачник»	57%	20%	23%

Исходя из данных диагностического обследования по вышеуказанным методикам, можно сделать следующие выводы:

В подростковом возрасте достаточно высокий уровень деформации ценностных ориентаций.

Враждебность и агрессивность подростков выше нормы, которые приводят к конфликтным ситуациям.

Большинство родителей некомпетентны в вопросах воспитания в своих детях верных ценностных ориентиров.

По результатам, полученным в ходе исследования, нами была разработана программа «Социально-психологическая профилактика деформации ценностных ориентаций подростков в условиях общеобразовательной школы». Основной целью данной программы является профилактика деформации ценностных ориентаций подростков в условиях общеобразовательной школы.

Задачи программы: 1. Создание условий для формирования стремления к самопознанию. 2. Улучшение детско-родительских отношений. 3. Снижение уровня конфликтности и агрессивного поведения. 4. Обучение педагогов и родителей приемам эффективного, конструктивного взаимодействия с подростками.

После проведенных занятий была произведена повторная диагностика по тем же методикам. Получены следующие результаты.

Таблица 7

Результаты повторного исследования терминальные ценности подростков по методике ценностных ориентаций М. Рокича

Наиболее значимые терминальные ценности подростков	Наиболее значимые терминальные ценности подростков (%)
1. Счастливая семейная жизнь	35
2. Здоровье	35
3. Любовь	30

Таблица 8

Результаты повторного исследования инструментальные ценности подростков по методике ценностных ориентаций М. Рокича

Наиболее значимые инструментальные ценности подростков	Наиболее значимые инструментальные ценности подростков (%)
1. Воспитанность	49
2. Чуткость	15
3. Жизнерадостность	23
4. Честность	13

Таблица 9

Результаты повторного исследования состояния агрессии по тесту Басса-Дарки

Формы агрессии	Контрольный показатель среднего балла
Физическая агрессия	5,3
Косвенная агрессия	4,7
Раздражительность	7,0
Негативизм	3,3
Обида	3,7
Подозрительность	4,9
Вербальная агрессия	8,7
Чувство вины	6,7

Таблица 10

Результаты повторного исследования смысложизненных ориентаций по тесту Д.А. Леонтьева

Шкалы	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Цели в жизни	25%	55%	20%
Процесс жизни	10%	70%	20%
Результативность жизни	15%	75%	10%
Локус контроля - Я	15%	25%	60%
Локус контроля - жизнь	10%	25%	65%

**Результаты повторного исследования детско-родительских отношений
по тесту А.Я. Варга, В.В. Столина**

Шкалы	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
«принятие -отвержение»	50%	35%	15%
«кооперация»	60%	25%	15%
«симбиоз»	65%	20%	15%
«авторитарная гиперсоциализация»	20%	65%	15%
«маленький неудачник»	25%	15%	60%

Выводы. Таким образом, после проведения занятий по программе «Социально-психологической профилактики деформации ценностных ориентаций у подростков в условиях общеобразовательной школы», а также исходя из повторной диагностики по тем же методикам, мы можем сделать следующий вывод: совместная работа психолога, социального педагога, учителей, родителей оказала действенную помощь в профилактике и предупреждении у подростков деформации в ценностных ориентациях.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: 2007. – 230 с.
2. Андреев А.М. Девиантное поведение подростков и молодежи: причины, особенности и меры предупреждения // Вестник Российского государственного торгово-экономического университета. 2010. № 4. - С. 120-123.
3. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. - М.: 2006. - С. 110.
4. Голуб А.М. Формирование ценностных ориентаций молодежи в процессе досуговой деятельности // Социально-педагогическая работа. 2009. № 4. - С. 53-57.
5. Григорович Л.А. Проблема нравственного развития подростка: монография / Л.А. Григорович. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2014. - 248 с.
6. Журавлева Н.А. Психология социальных изменений: ценностный подход. - М.: Институт психологии РАН, 2013. – 522 с.
7. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений личности. - М.: 2002. - С. 46.
8. Мяло К.Т. Время выбора: Молодежь и общество в поисках альтернативы. - М.: Политиздат, 1991. - 438 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: 1990. – 349 с.

Психология

УДК 37.015.31

аспирант, ассистент кафедры психологии Боваева Алина Вадимовна

ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста)

МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ: ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены социально-психологические особенности многодетной семьи как особого социального института. Семья, являясь пространством формирования личности, занимает важное место в жизни человека. Многодетная семья отличается множеством межличностных эмоциональных связей, которые задают полярность психологическому климату в семье. Психологический климат в семье зависит от детско-родительских отношений. В статье представлены результаты исследования психологического климата в многодетной современной семье.

Ключевые слова: психология семьи, многодетная семья, типы семей, особенности, психологический климат, детско-родительские отношения.

Annotation. The article considers the socio-psychological characteristics of a large family as a special social institution. The family, being the space of personality formation, occupies an important place in human life. A large family is characterized by many interpersonal emotional connections that set the polarity of the psychological climate in the family. The psychological climate in the family depends on the parent-child relationship.

Keywords: family psychology, large family, family types, features, psychological climate, parent-child relationships.

Введение. Семья как социальный институт, как малая группа и психолого-педагогический феномен является уникальным явлением. Соловьев Н.Я. пишет: «Семья - ячейка (малая социальная группа) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на личном союзе и родственных связях, т.е. на отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство» [8].

Особенности развития семьи зависят от важнейших характеристик и показателей, к которым исследователи относят следующие: структура семьи, ее функции и динамика развития.

Для раскрытия феномена семьи необходимо рассмотреть содержательное наполнение всех вышеперечисленных параметров.

Изложение основного материала статьи. Одним из важных параметров, определяющим особенности семьи является параметр, который характеризует жизнедеятельность, направленную на удовлетворение потребностей, на достижение целей; параметр, который также определяет общую направленность семьи не только в индивидуальной, личностной форме, но и в общественном формате. Данным параметром выступает функция семьи. Соловьев Н.Я. указывал, что каждая семья имеет столько функций, сколько потребностей она

удовлетворяет, сколько задач она решает, которые важны не только для членов семьи, но и для социума в целом [8].

Реализация основных функции семьи (воспитательной, хозяйственно-бытовой, эмоциональной, духовной, функции воспроизводства, сексуально-эротической и др. ее особенности и характеристики зависят от еще одного важного параметра семьи – от ее структуры. Исходя из данного параметра нужно рассматривать такие характеристики семьи как: состав семьи, число членов и взаимоотношения, которые складываются в семье в зависимости от этого. В зависимости от количества членов семьи, от поколений, от характера «руководства» в каждой семье выделяется особая структура взаимоотношений между членами. Исходя из данных параметров выделяют: патриархальную, детоцентрическую и супружескую семьи. В зависимости от состава выделяют следующие виды семей: нуклеарная, когда семья состоит из детей и родителей; расширенная, когда вместе с молодой семьей проживают и иные родственники; неполная, когда ребенок проживает с одним из родителей.

Одним из важных характеристик, влияющих на семью, определяя ее структуру и характер взаимоотношений между членами является наличие детей в семье. Детность семьи важный параметр [5]. В зависимости от количества детей семьи классифицируются на следующие виды: инфертильная семья – семья бездетная; однопотная семья – семья с одним ребенком; малодетная семья – семья с двумя детьми; среднедетная семья – семья с 3-4 детьми; многодетная семья – семья с пятью и более детьми.

Динамика семьи является одним из важных параметров, определяющим особенности семьи, так как этап развития семьи, период жизнедеятельности как социальной группы непосредственно влияет на функции и структуру семьи, тем самым создавая уникальный облик каждой семьи [7].

Многодетная форма существования семьи определяется количеством детей от 5 и больше. Многодетная семья это особый вид семьи, со своими специфическими особенностями и характеристиками. Семья с большим количеством детей отличается большей сплоченностью супругов, разводы в таких семьях довольно редки и происходят в основном из-за несостоятельности мужей в воспитании детей и в невыполнении других семейно-бытовых обязанностей.

Согласно исследованиям Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис, Г.И. Осадчей, А.И. Антонова, Т.В. Андреевой, Н.В. Александровой, С.В. Ковалева, А.Н. Обозовой, В.М. Медкова, Ф.О. Семенов и др. проблема многодетной семьи является многогранной и отражает зачастую амбивалентные оценки. Положительно оценивая многодетность исследователи указывают на прогрессивность данного явления, важность его не только для простого воспроизводства населения и стабилизации рождаемости в стране, но и его достоинства и позитивные аспекты для социализации детей [9]. Не все исследователи видят положительные стороны в многодетности как форме существования семьи. Исходя из противоположной, сторонники негативистской позиции, отмечают, что в многодетной семье не все дети получают должного внимания, многодетные семьи, как правило, малообеспечены и неблагополучны и, соответственно, склонны продуцировать различные отклонения в развитии детей [6].

Как показали наши исследования, 82 % многодетных семей в Республике Калмыкия это семьи благополучные, полные. В данных семьях положительные, устойчивые отношения между супругами, продолжительный брак и удовлетворенность семейными отношениями, выступают теми факторами положительно влияющими на численность детей в семье. Оказалось, что в эмоционально и духовно благополучных семьях выше репродуктивные установки супругов. Как указывали респонденты, к многодетное родительство, т.е. сознательное планирование рождения детей детерминируется не материальным фактором, а, в первую очередь, эмоциональным, духовным компонентом, доминирующим в семье.

В многодетных семьях, как правило, складывается детский коллектив разного возраста и пола, с лидерством старших по возрасту, с множеством межличностных отношений и эмоциональных связей, ориентированных на взаимопонимание, взаимопомощь. Дети берут на себя хозяйственные заботы, решают семейные проблемы незначительной сложности, имеют свои обязанности бытового характера. Согласно данным службы статистики Росстата (2017 г.) в России многодетных семей в общей массе в РФ – 9,4%. Из них 77% с тремя детьми, остальные семьи имеют 4 и более детей). Материальное положение многодетных семей достаточно сложное. Семьи, которые могут свободно позволить себе покупку еды, но при этом испытывают сложности с приобретением одежды и оплатой ЖКХ, составляет 27,7%, при этом 2% заявляют, что им не хватает даже на еду. Как показывает статистика и социологические исследования коэффициент бедности многодетных семей из года в год не сокращается, а имеет тенденцию к увеличению [10].

Многодетное пространство семьи, являясь специфичной средой влияет на процесс социализации ребенка, на формирование личностных качеств и свойств, определяет характер общения и взаимодействия ребенка в социуме. Существенным фактором определяющим вектор социализации является ее социальный статус, материальное и духовно-нравственное благополучие многодетной семьи, что по-разному влияет на становление личности каждого члена семьи [1].

Психологический климат семьи является важным фактором, на который указывают все исследователи семьи как научного феномена и социального явления. Психологический климат является динамичным явлением, создание и сохранение которого зависит от каждого члена семьи, от усилий и работы над ним. В психологии выделяют три типа психологического климата семьи: благоприятный, неблагоприятный и противоречивый. Многолетние наблюдения социологов, психологов показывают, что значительной части семей присущ противоречивый психологический климат.

И.В. Гребеников пишет: «Для благоприятного климата многодетной семьи характерны следующие признаки: сплоченность, чувство защищенности и эмоциональной удовлетворенности, взаимопонимание, гордость за принадлежность к своей семье. При этом хорошо развиты самокритика, доброжелательная критика в отношении любого другого члена семьи, взаимная терпеливость и корректность в случаях несовпадения мнений» [2, С. 24-25].

Благоприятный психологический климат многодетной семьи зависит от многих факторов. Супружеская совместимость, выстроенная на общности духовных, ценностно-нравственных взглядов мужа и жены выступает главной основой благоприятного психологического климата в семье.

Противоречивым, также является точка зрения исследователей на вопрос психологического климата в многодетной семье. Здесь мнения теоретиков и практиков также диаметрально противоположны: с «атмосферы многодетности» с позитивным знаком, заключающейся в сотрудничестве, взаимной поддержке и

выручке, общности, любви и дружбе до «атмосфере соперничества» с отрицательным знаком, проявляющемся в нервозности и перенапряжения, соперничестве и отчуждении между членами большой семьи. Тем не менее, в многодетной семье, как и в любом другом виде семьи, члены семьи (родители, дети, родственники) должны развиваться, расти, совершенствоваться, накапливая опыт (супружеский, родительский), объективно относясь и решая семейные проблемы, в том числе и финансовые.

Особенности психологического климата в современной многодетной семье, доминирующие типы психологического климата нами исследовались с января 2018 года по апрель 2019 года.

Для изучения типов психологического климата в семье нами использовалась анкета Марковской И.М. Данная анкета состоит из 35 утверждений, к которым родители должны были выразить свое отношение, согласившись («да») или отвергнув его («нет») [3].

Выборку составили 48 многодетных семей (96 человек). Полученные результаты по итогам анкетирования были подвергнуты обработке согласно «ключа».

В процессе исследования определялся показатель «характеристика биополя семьи», который в количественном поле варьируется от 0 до 35 баллов. Качественная характеристика типов психологического климата семьи определяется в пределах от «устойчивого отрицательного» до «устойчивого положительного».

Полученные результаты показали, что в выборке многодетных семей встречаются все типы психологического климата. 16% опрошенных родителей характеризуют климат в семье как устойчивый положительный. Данные семьи характеризуются гармонией в супружеских и детско-родительских отношениях, уважительным отношением членов семьи друг к другу, что выступает основой чувства гордости и личностной значимости каждого члена семьи в пространстве многодетной семьи.

Неустойчивый, переменный, но положительный психологический климат было выявлено у 59% респондентов. В данной подгруппе семей выявлены следующие особенности: готовность к компромиссу в частых конфликтах, умение договариваться в конфликтных ситуациях, в проблемах, без которых нет настоящих крепких семей. Также респонденты данной подгруппы особо указали, что только взаимное уважение, доверие, взаимопонимание всех членов семьи залог счастливой семейной жизни.

По результатам исследования 16 % многодетных родителей определены в подгруппу семей, в которых доминирует неопределенный психологический климат. В нем отмечаются как положительные, так и отрицательные явления, определяющие эмоциональный фон семейной жизни. Но супруги, в целом показывают отрицательный настрой, заиклены на объективных факторов, которые выступают причиной семейных конфликтов, и которые невозможно преодолеть. Но, многодетность, в данной подгруппе родителей сознательный выбор, который характеризуется как положительный фактор укрепления семьи.

9% родителей отнесены в подгруппу с устойчивым отрицательным психологическим климатом в семье. Данный тип характеризуется тревожностью, эмоциональным дискомфортом, отчуждением. Многодетные семьи с доминированием устойчивого отрицательного психологического климата характеризуются ссорами, психической напряженностью между всеми членами семьи, дефицитом положительных эмоций и впечатлений. Если все члены семьи не «работают» над психологическим климатом, не готовы к компромиссам и взаимным уступкам, то существование семьи, особенно многодетной, становится проблематичным.

Выводы. Таким образом, многодетная семья является это особый вид семьи, со своими специфическими особенностями и характеристиками. Семья, родители составляют первую общественную среду ребенка. Семья занимает важное место в жизни каждого человека, является пространством формирования личности. Психологический климат в семье зависит от детско-родительских отношений, которые начинают формироваться в первые дни появления ребенка в семье и продолжаются всю жизнь, трансформируясь и видоизменяясь вместе со всеми членами семьи.

Литература:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
2. Гребенникова И.В. Основы семейной жизни: Учеб. пособие для ст. - в педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1991. – 158 с., С. 24-28
3. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб., 2002. – 243 с.
4. Семенова Ф.О., Семенова М.Д. Психологические особенности влияния семьи на формирование образа мира ребенка / Семенова Ф.О., Семенова М.Д. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 11 (129). С. 282-285.
5. Семенова Ф.О., Боваева А.В. Категория детности в проблемном поле психологии семьи // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2019. № 13. С. 114-120.
6. Семенова Ф.О. Психология профессионализации: выбор профессии и планирование профессиональной карьеры в юности: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ф.О. Семенова; М-во образования и науки РФ, Федеральный ин-т развития образования. Санкт-Петербург, 2010.
7. Семенова Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этнический модулы: автореферат дис. ... доктора психологических наук / Ин-т образоват. технологий. Сочи, 2011. - 43 с.
8. Соловьев Н.Я. Брак и семья сегодня. - Вильнюс: Минтис, 1977. - 226 г.
9. Эбзеев М.М. Отрасль "физическая культура" в условиях рыночной экономики и подготовка будущих работников к решению ее задач в процессе вузовского обучения: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2009. - 45 с.
10. <http://professionaly.ru/Link/38998.html>

УДК: 159.9

соискатель кафедры общей и прикладной психологии Богданова Екатерина Анатольевна
 Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградско-
 области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург),
 Федеральное казенное учреждение Исправительная колония №7 по городу
 Санкт-Петербургу и Ленинградской области (г. Санкт-Петербург);
заслуженный деятель науки РФ, доктор психологических наук, профессор
кафедры общей и прикладной психологии Губин Владимир Алексеевич
 Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской
 области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У ЛИЦ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и прикладные вопросы изучения психологических защит у лиц среднего возраста, находящихся в условиях социальной изоляции.

Ключевые слова: психологическая защита, средний возраст, социальная изоляция, делинквентное поведение, осужденные.

Annotation. The article discusses theoretical and applied issues of studying psychological defenses in middle-aged people who are in conditions of social isolation.

Keywords: psychological defense, average age, social isolation, delinquent behavior, convicted.

Введение. В современной науке нет единой, всеми принятой формулировки понятия «психологическая защита». В своей работе для базового понятия мы использовали определение «психологическая защита» Ирины Михайловны Никольской. Психологическая защита – это специфическая система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопровождаемых с внутренними или внешними конфликтами, состоянием тревоги и дискомфорта [5].

Термин «защита» впервые был применен З. Фрейдом в 1894 году в его работе «Защитные нейропсихозы», где обозначал техники борьбы личности с невыносимыми для сознания мыслям и представлениями. Механизмы защиты выступали средствами разрешения конфликта между сознанием и бессознательным, способами разрядки либидо в социально приемлемых формах деятельности [7].

Известно, что вначале термин «защита» ассоциировался только с одним механизмом – «вытеснение». А. Фрейд, в своей монографии «Психология «Я» и защитные механизмы», опубликованной в 1936 году, расширила представления о механизмах защиты, которые рассматривала не только как врожденные особенности, но и как индивидуальные свойства, приобретаемые индивидом в ходе онтогенеза. Набор механизмов защиты индивидуален для каждого человека и являет собой характеристику адаптивных способностей личности [6].

В связи с осуждением у человека снижаются возможности удовлетворения своих потребностей. Кроме того, совершение преступления и нахождение в местах лишения свободы наносят ему психическую травму. При этом поведение регулируется с помощью механизмов психологической защиты, направленной, в конечном счете, на сохранение стабильности самооценки осужденного, его образа «Я» и образа мира. Функцией защитных механизмов является «ограждение» сферы сознания от негативных, травмирующих личность переживаний [4].

Страх и тревога являются пусковым механизмом, включающим психологическую защиту. Тревога может возникнуть перед разрушительным влиянием инстинктов, она бывает связана с чувством вины и стыда, угрызениями совести, страхом перед требованиями реальности. Использование психологической защиты не снимает конфликт, страх сохраняется, и существует большая вероятность появления болезни. Особенно выделяется вытеснение, которое, с точки зрения А. Фрейда, используется при тех влечениях, которые не поддаются другим техникам [7].

В случае использования защиты приходится полностью вытеснить вину или полностью вытеснить влечение. Неразрешенное противоречие ведет либо к повышению чувства вины и к депрессивному состоянию, либо к полному игнорированию цензуры, что приводит к отклонениям в поведении. В патологическом случае страхи перерастают в фобии. При психологической защите страх сохраняется и вытесняется [4].

На сегодняшний день нет единого мнения по вопросу количества защитных механизмов, это происходит, прежде всего, потому, что защитные процессы очень индивидуальны и с трудом осознаются.

А. Фрейд, как основоположник теории психологической защиты личности, в работе «Эго и механизмы защиты» говорила о 15 механизмах психологических защит. В словаре-справочнике Дж. Вайлента описано 18 механизмов психологических защит, эти механизмы описываются последовательно от «незрелых защит» до «зрелых защит». В отечественной науке Л.И. Вассерманом описано 34 типа психологических защит. В монографии И.М. Никольской и Р.М. Грановской (2000) представлена описательная характеристика 11 механизмов.

Мы в своей работе использовали самый короткий перечень защитных механизмов Р. Плутчика (1995), который состоит из 8 основных защит:

Отрицание – механизм психологической защиты, благодаря которому могут отрицаться фрустрирующие обстоятельства или наличие самого внутреннего импульса, как стороны своей личности.

Вытеснение – механизм защиты, способствующий переносу из сознательной области в область бессознательного, травмирующего фактора или неприемлемой для личности информации.

Регрессия – механизм защиты, способствующий переходу личности во время травмирующей ситуации на более ранние стадии развития с тем, чтобы избежать травмы.

Компенсация – механизм защиты, позволяющий восполнить реальную или воображаемую неполноценность путем усиления других сторон своей личности.

Проекция – механизм защиты, направленный на отвержение эмоционально неприемлемых собственных качеств, установок и желаний и дальнейшее приписывание другим этих качеств.

Замещение – механизм защиты, который проявляется через отреагирование подавленных негативных переживаний на объектах, которые не опасны для объекта или наиболее доступны, чем те, которые вызвали негативные переживания.

Интеллектуализация – защитный механизм, который проявляется через чрезмерную умственную активность относительно травмирующей ситуации с целью её преодоления. Эмоциональный компонент в данном случае подавляется.

Реактивное образование – механизм защиты, который проявляется в формировании форм поведения несоответствующих и противоположных истинным желаниям, но оправданных неприемлемостью этих чувств, поступков и желаний.

Таким образом, защитные механизмы призваны скрывать от себя и от окружающих личные, интимные, а также актуальные переживания и факты, которые не соответствуют нормам собственной или общественной морали. Особенно это актуально при совершении антиобщественных действий.

Благодаря работе психологических защит обеспечивается сохранение внутреннего комфорта даже при нарушении субъектом правовых и моральных норм. Психологическая защита снижает действие социального контроля и создает почву для самооправдания, а также приглушает совесть и снижает чувство вины за совершенное преступление.

Для наиболее эффективного взаимодействия с лицами старшего возраста в условиях социальной изоляции необходимо понимание психологических защит, которые применяются данными субъектами. Такое понимание помогает разработать систему коррекции и профилактики делинквентного поведения с учетом особенностей данного контингента.

Изложение основного материала статьи. Диагностика механизмов психологических защит выявляет бессознательные процессы и до настоящего момента находится в центре научных споров, оперируя возможностями. По данным Ph.Cramer на данный момент в современной литературе, которая посвящена изучению механизмов психологических защит, говорится о 58 диагностических инструментах, позволяющих их выявлять.

В своей работе для прояснения, имеющихся механизмов психологических защит, мы использовали методику «Индекс жизненного стиля» в апробации Л.И. Вассермана.

Данный метод базируется на тесте-опроснике «Life Style Index» (LSI), который был разработан Р. Плутчиком совместно с Г. Келлерманом и Х.Р. Контом. Тест адаптирован в НИПНИ им. В.М. Бехтерева в лаборатории клинической психологии под руководством Л.И. Вассермана.

Данный метод направлен на выявление механизмов защиты «Я». Концепция данной разработки теста базируется на психоэволюционной теории эмоций Р. Плутчика.

В работе мы сравнивали оценки обследуемых экспериментальной и контрольной групп по восьми метрическим шкалам, которые соответствуют степени выраженности механизмов психологических защит: подавления, отрицания, компенсации, замещения, регрессии, проекции, интеллектуализации и реактивных образований.

Вопросник состоит из 97 утверждений, описывающих чувства, которые человек обычно испытывает или действия, которые он обычно совершает. Испытуемому предлагается либо согласиться, либо не согласиться с каждым из утверждений. Подсчет результатов и перевод в шкальные оценки производится по специальным таблицам. Совокупность шкальных оценок отражает индивидуальную структуру психологической защиты личности и стиль защитного поведения в целом.

Используя методику Р.Плутчика «Индекс жизненного стиля» в апробации Л.И. Вассермана, нами были обследованы три группы испытуемых: в экспериментальные группы вошли, лица среднего возраста находящиеся в условиях социальной изоляции, осужденные по статьям 105 (убийство) и 111 ч. 1-4 (умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, повлекшие по неосторожности смерть потерпевшего) Федерального казенного учреждения Исправительной колонии №7 по Санкт-Петербургу и Ленинградской области, в количестве 150 человек. Контрольную группу составили, лица ранее не привлекавшиеся к уголовной ответственности, в количестве 40 человек, работники Совмещенного трамвайно – троллейбусного парка (СТТП) №10.

Полученные в процессе исследования данные подвергались математико-статистической обработке с помощью параметрического критерия t-Стьюдента и непараметрического критерия U-Манна-Уитни.

В результате нашего исследования, при сопоставлении результатов с помощью параметрического критерия t-Стьюдента, были выявлены статистически значимые различия у осужденных по статье 105 по показателям: «Отрицание» ($t=2,524$, $p=0,013$), «Проекция» ($t=2,729$, $p=0,008$).

При сопоставлении результатов, с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни, между осужденными по статье 105 и лицами, ранее не привлекавшимися к уголовной ответственности были выявлены статистически значимые различия по показателям: «Вытеснение» ($U=627,000$, $p=0,002$), «Регрессия» ($U=624,000$, $p=0,002$), «Компенсация» ($U=670,000$, $p=0,007$) и «Реактивное образование» ($U=741,500$, $p=0,033$).

По результатам полученных данных, мы можем сделать вывод, что механизмы психологических защит, которые использует осужденные по статье 105, многообразны и говорят о большом количестве имеющихся у экспериментальной группы защит адаптивного характера.

«Отрицание» помогает подавить страх, как бы отодвигая или прекращая существование опасности. «Проекция» позволяет переложить ответственность за содеянное на пострадавшую сторону, как на первичного агрессора. Данные защиты являются не адаптивными и способствуют продолжению и закреплению антисоциального поведения.

На основе полученных данных мы можем говорить, что при использовании психологической защиты «Вытеснение», осужденные по статье 105 избегают ситуаций, которые могут являться потенциально опасными и которые вызывают страх. Испытуемые способны полностью утратить воспоминания, например, о своем неприемлемом поступке и при этом они не делают вид, а действительно забывают травмирующую ситуацию.

«Регрессия» в данной группе проявляется через защиту психики упрощенным и более примитивным механизмом. Этот феномен может найти обоснование через наблюдение за данной особой субкультурой, здесь процветают алкоголизация, наркомания, конформизм, это может приводить к разрушению, а следовательно, упрощению психических процессов.

«Компенсацию» можно наблюдать через недостаточность самооценки или ее чрезмерное завышение. В данной группе «Компенсация» может работать как защита от комплекса неполноценности и проявляться через агрессивные действия.

Для испытуемых также свойственна такая психологическая защита как «Реактивное образование». Наблюдая за испытуемыми в естественной для них среде можно обратить внимание на то, как подвижны в своих взглядах субъекты при наличии лидера в группе, от того кто стоит перед ними будут зависеть их взгляды и убеждения, в обычной среде такое поведение принято считать лицемерием.

Исследуя группу лиц, среднего возраста в условиях социальной изоляции, осужденных по статье 111 ч. 1-4 в сравнении с лицами, ранее не привлекавшимися к уголовной ответственности, с помощью параметрического критерия t-Стьюдента, нами были выявлены значимые различия по показателям: «Отрицание» ($t=3,747, p=0,000$) и «Проекция» ($t=3,048, p=0,003$).

При сопоставлении результатов, с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни, были выявлены статистически значимые различия по таким показателям, как: «Вытеснение» ($U=1367,000, p=0,003$), «Регрессия» ($U=1314,500, p=0,001$), «Компенсация» ($U=1510,500, p=0,023$), «Реактивное образование» ($U=1199,500, p=0,000$) и «Замещение» ($U=1661,500, p=0,115$).

Комплекс полученных психологических защит позволяет экспериментальной группе не допустить до сознания тяжести свершенного преступления. Наличие данных психологических защит предоставляет возможность осужденным по статье 105 игнорировать или отрицать наличие очевидных фактов или совершенных действий с целью защиты психики от травмирующей информации. Травмирующая информация не допускается в сознание с целью его сохранения. А также, через «Проекцию» травмирующая информация переносится на окружающих, и таким образом, блокируется для сознания индивида, переключая его на неприемлемые качества в окружающих.

«Вытеснение» позволяет не допускать в сферу сознания психотравмирующую информацию путем её выключения. Они осознают факт преступления, но выключают свою ответственность за его совершение.

«Регрессия» помогает сбросить с себя груз ответственности путем возвращения мотивационно-потребительской сферы в сторону упрощения и доступности её удовлетворения. Это позволяет переложить ответственность на окружение, состояние здоровья, измененное состояние сознания и т.д.

Защитный механизм «Компенсация» также проявился в экспериментальной группе. Данный механизм позволяет преодолеть реальные или воображаемые недостатки путем взращивания достоинств в выбранной сфере деятельности. В нашем случае данный механизм может активно реализовываться как социально неприемлемый через успехи в криминальной деятельности и в поддержании своего криминального статуса.

Отличительной особенностью осужденных по статье 111 ч. 1-4 от осужденных по статье 105 является наличие психологической защиты «Замещение». Данный вид защиты обусловлен заменой одной потребности на другую наиболее безопасную для субъекта. В ходе наблюдения мы обратили внимание, что подавляемые эмоции, такие как агрессия и гнев обращаются на более доступного и неопасного человека, либо на неодушевленные предметы, либо на себя. Это проявляется в агрессивности, неуправляемости, склонности к деструктивным и насильственным действиям, жестокости, а также в самоповреждениях и суицидах.

Так же большое расхождение с контрольной группой мы видим по механизму психологической защиты «Реактивное образование». Данный вид защиты проявляется через процесс обратного реагирования на подавляемые чувства, это приводит к формированию противоположных поведенческих актов, так любовь может заменяться ненавистью, а сексуальные желания могут проявляться как агрессия. Для экспериментальной группы такое поведение может выражаться в грубом нарушении режима, аутоагрессии и саботажем. Также данная психологическая защита может способствовать адаптации к тюремной среде и привлечению к данной субкультуре.

Выводы. Таким образом, лица среднего возраста, находящиеся в условиях социальной изоляции, осужденные по статье 105 и 111 ч.1-4 используют практически одинаковый набор психологических защит в целях сохранения внутреннего мира.

В психокоррекционной работе, с данными группами лиц, значительное место должно занимать формирование позитивного самовосприятия и развития положительного отношения к себе. Обследуемым необходимо научиться воспринимать себя как личностей, обладающих когнитивным потенциалом, умеющих анализировать свои чувства, мысли, поведение, принимать на себя ответственность за выбор, касающийся целей жизни. Испытуемых необходимо научить не оправдывать свое поведение внешними обстоятельствами и не перекладывать вину на других, а признавать собственную ответственность за все, что произошло и происходит с ним, и принимать самостоятельные решения. Другими словами, необходимо изменение Я-концепции в позитивном направлении.

Возможно обучение данной категории осужденных элементам эмоциональной саморегуляции, использование методов психоэмоциональной разгрузки по «купированию» негативных состояний, а также мероприятия психопрофилактического и психокоррекционного характера, совместное нахождение приемов конструктивного разрешения конфликтных ситуаций и эффективных способов общения.

Литература:

1. Баламут А.Н. К вопросу об изучении психологических защит осужденных мужчин, признанных виновными нарушителями режима отбывания наказания / А.Н. Баламут, А.Х. Чудова // Юридическая психология. – 2010. – № 4.
2. Бовин Б.Г. Механизмы психологической защиты осужденных с повторной преступностью / Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. №4. С. 473-487
3. Губин В.А., Ахмедханов М.А., Андреевский Е.В. Модель выявления психологических характеристик, способствующих совершению несанкционированных действий военнослужащими внутренних войск МВД России, охраняющих ядерно-опасный объект / Армия и общество. 2015. №3 (46). С. 22-32
4. Дмитриев Ю.А. Пенитенциарная психология / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 681 с.
5. Никольская И.М., Грановская Р.М. Защита личности: психологические механизмы. – СПб.: Знание, 1999. – 352 с.
6. Соловьева А.В. Психологическая защита в подростковом возрасте: сущность, содержание, причины: монография / А.В. Соловьева. - Москва: Флинта: Наука, 2013. - 183 с.

7 Чиркова Ю.В. Специальная психология. Тест детской апперцепции в диагностике психологической защиты: учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / Ю.В. Чиркова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2018. — 163 с.

Психология

УДК: 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Буянова Валентина Васильевна

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск);

магистрант 2 курса Гришина Анастасия Николаевна

Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития профессиональной направленности студентов среднего профессионального образования в рамках изучения дисциплины «психология экстремальных ситуаций». Автор дает определение термину «профессиональная направленность», что показывает практика развития профессиональной направленности студентов в процессе профессиональной подготовки, рассматривает модель развития профессиональной направленности студентов среднего профессионального образования в рамках изучения дисциплины «Психология экстремальных ситуаций».

Ключевые слова: профессиональная направленность, студенты среднего профессионального образования, психология экстремальных ситуаций, профессия, направленность.

Annotation. The article deals with the problem of development of professional orientation of students of secondary vocational education in the framework of studying the discipline «psychology of extreme situations». The author defines the term «professional orientation», which shows the practice of development of professional orientation of students in the process of professional training, considers the model of development of professional orientation of students of secondary vocational education in the study of the discipline «Psychology of extreme situations».

Keywords: professional orientation, students of secondary vocational education, psychology of extreme situations, profession, orientation.

Исследование выполнено в рамках Программы внутривузовских грантов ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» по мероприятию 1 «Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза» (тема «Разработка научно- и учебно-методических материалов по дисциплине «Проектирование образовательных программ и технологий» для обеспечения направления подготовки Профессиональное обучение (по отраслям)»)

Введение. Одной из главных задач профессиональных образовательных организаций является формирование у обучающихся профессиональной направленности, которая лежит не только в основе учебной мотивации, но и способствует формированию профессионально-важных качеств личности, желания реализовываться в избранной специальности. Профессиональная направленность личности основывается на широком круге потребностей, интересов, идеалов, установок человека и формируется она в период обучения по той или иной специальности. Именно в процессе профессионального обучения окончательно формируется образ будущей профессии и свое место ней.

В психологической науке нет единого подхода к изучению феномена профессиональной направленности. Впервые понятие «направленность личности» вводит в научный обиход С.Л. Рубинштейн, который связывает направленность личности с многообразием расширяющихся и обогащающихся тенденций, являющихся источником многообразной и разносторонней деятельности [по 10].

Профессиональная направленность является частным проявлением общей направленности личности. Большинство исследователей понимают под профессиональной направленностью совокупность мотивационных тенденций, связанных с профессиональной деятельностью, которые влияют на выбор будущей профессии, стремление работать по специальности и удовлетворенность профессиональной деятельностью. К.К. Платонов, Н.В. Кузьмина, В.П. Парамзин в качестве структурных компонентов профессиональной направленности выделяют интересы, склонности, мотивы, ценностные ориентации, профессиональные идеалы. По мнению И.В. Демченко, структура профессиональной направленности представлена побуждающим и оценочным компонентами. Побуждающий компонент выражается в профессиональных потребностях, интересах и установках. Оценочный компонент содержит профессиональные ценности, идеалы и отношения. Системообразующим фактором направленности, по мнению автора, выступают профессиональные мотивы личности [3, с. 95].

В.Д. Шадриков в качестве структурных ее элементов выделяет мотивационно-целевой, эмоционально-когнитивный, результативный [3, с. 95].

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования показал, что, профессиональная направленность представляет собой совокупность мотивов, отражающих побудительную сторону профессиональной деятельности. Следовательно, можно предположить, что высокий уровень профессиональной направленности будет способствовать развитию у обучающихся стремления реализоваться в избранной профессии. Потому изучение профессиональной направленности личности студентов на начальном этапе профессионализации является весьма актуальным.

В частности, исследования Л.А. Головей, и И.В. Клименко свидетельствуют о том, что профессиональная направленность у студентов сформирована недостаточно. Довольно большое количество студентов разочарованы в профессиональном выборе. По мнению авторов, это связано с тем, что значительная часть абитуриентов выбирает специальность, руководствуясь внешними, а иногда и случайными мотивами. Основными мотивами, повлиявшими на выбор будущей профессиональной деятельности, были социальные и социально-экономические, а только потом – эмоционально-личностные, познавательные. Цели обучения у студентов четко не обозначены, отмечается преобладание статуса

диффузной профессиональной идентичности в сочетании с низким уровнем профессиональных интересов [2; 6].

И.В. Демченко, Е.А. Спиридонова считают, что положительное отношение к деятельности, высокий уровень мотивации способствуют формированию профессиональных идеалов, стремлений, ценностей [3; 10].

М.Р. Богомолова, Л.Н. Зыбина, Е.В. Рыжова, Г.И. Якубель связывают механизм профессионализации с эмоциональной составляющей, в частности, с увлеченностью профессией. По мнению авторов, на начальной стадии формирования профессиональной направленности эмоциональный компонент является ведущим, и в учебно-воспитательной процессе необходимо больше уделять внимания созданию условия для становления, накопления и обобщения эмоционального опыта студентов [5; 8; 13].

Условиям формирования профессиональной направленности посвящено довольно много работ. В частности, И.В. Демченко, А.В. Швалева в качестве одного из доминирующих условий ее развития видят профессионализм преподавателей [3; 12]. Н.Н. Доронина – в реализации образовательной программы, включающей в себя теоретическую подготовку, направленную на формирование потребности в овладении профессией, формирование профессионального самосознания, положительной учебной мотивации, изменение понимания студентами социальной значимости профессии и расширение системы профессиональных представлений [4, с. 14].

В целом же, по мнению И.С. Беганцовой, А.В. Никишева, Н.В. Смагиной профессиональная направленность сама по себе не формируется, возникает необходимость разработки психолого-педагогического обеспечения формирования профессиональной направленности у студентов [1].

Изложение основного материала статьи. Настоящее исследование посвящено изучению возможности использования организационного и содержательного аспектов дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» в процессе формирования профессиональной направленности у студентов в условиях среднего профессионального образования.

При рассмотрении вопросов организации и управления образовательным процессом в рамках дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» мы использовали структурно-функциональную модель образовательного процесса, предложенную Ю.Г. Татуром. Автором выделяются структурные блоки, под которыми понимаются требования к структуре образовательной программы, определяющими содержание и требования к организации образовательной деятельности, и функциональные блоки – требования к условиям реализации образовательной программы, которые направлены на создание социальной ситуации развития для субъектов образовательных отношений. В состав модели входят следующие блоки: педагогическая задача, совокупный субъект и объект образовательного процесса, содержательно-образовательные технологии [10, с. 48].

Первый структурно-функциональный блок: целевой раздел (цели и содержание образовательного процесса). Он содержит общее назначение, цели, задачи, содержание и планируемые результаты изучения дисциплины «Психология экстремальных ситуаций», а также способы определения достижения этих целей и результатов.

Целевой раздел включает в себя: пояснительную записку, в которой раскрыты цели и задачи дисциплины, срок ее освоения; планируемые результаты ее освоения, систему оценки достижения планируемых результатов.

Целью дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» в структуре специальных дисциплин является развитие профессиональной направленности студентов среднего профессионального образования путем ознакомления с психологическими аспектами профессиональной деятельности в условиях экстремальной ситуации. Дисциплина предполагает формирование у студентов среднего профессионального образования комплекса компетенций в области теории и практики психологии экстремальных ситуаций, специальных знаний, умений и навыков в области психологических аспектов экстренной помощи в кризисных ситуациях в соответствии с современными научными представлениями и практикой. Приобретение таких знаний, умений и навыков составляет важное условие для квалифицированного решения специалистом широкого спектра профессиональных задач в экстремальных условиях, в ситуации дефицита времени, а также повышает уровень собственной психологической безопасности.

На основе целевого наполнения программы дисциплины формулируются задачи, направленные на достижение цели. В качестве задач дисциплины мы выделяем: развитие профессионально-мотивационной сферы обучающихся; формирование представлений о психических состояниях человека в экстремальных условиях, готовности человека к деятельности в экстремальных ситуациях; ознакомление с основными функциями психолога в экстремальных условиях, методами и технологиями практической работы; формирование умений грамотно и обоснованно использовать методы психотерапии в зависимости от особенности психологического кризиса.

Планируемые результаты освоения дисциплины представляют собой интегративные качества, которые обучающийся может приобрести, освоив данную программу. Динамику становления этих интегративных качеств должны отражать промежуточные результаты по всем направлениям развития детей в каждый период.

Система оценки достижений обучающимися планируемых результатов освоения дисциплины включает: описание направлений и целей оценочной деятельности, содержания оценки, критериев, инструментария оценивания; формы проведения аттестации; форм представления результатов оценивания, условий и границ применения системы оценки.

Второй структурно-функциональный блок: субъект-субъектный подход.

Студент и преподаватель выступают в качестве субъектов образовательного процесса. Эффективное развитие профессиональной направленности студентов среднего профессионального образования в процессе изучения дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» обусловлено четким разграничением деятельности и взаимодействием участников образовательного процесса, которое характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью и согласованностью взаимных действий.

Третий структурно-функциональный блок: содержательное наполнение.

Содержательный раздел определяет содержание образования и включает модульные темы, ориентированные на формирование общекультурных, профессиональных и личностных компетенций. Содержание учебной дисциплины распределяется в соответствии с тематическим планом и объемом учебной дисциплины.

Четвертый структурно-функциональный блок: образовательные технологии (методы, средства).

Для реализации цели дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» модульной программе все образовательные технологии разделены на две категории: теоретические и практические.

Преподавание дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» предполагает использование как традиционных (лекции, практические занятия с использованием методических материалов), так и инновационных образовательных технологий с использованием в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий: выполнение ряда практических заданий с использованием профессиональных программных средств создания и ведения электронных баз данных; мультимедийных программ, включающих подготовку и выступления студентов на практических занятиях с видеоматериалами по предложенной тематике.

При разработке и реализации программы дисциплины отражаются организационно-педагогические условия реализации программы, а именно: требования к материально-техническим условиям; требованиям к информационным и учебно-методическим условиям; общие требования к организации образовательного процесса и т.д.

Практика развития профессиональной направленности студентов среднего профессионального образования в рамках изучения дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» придерживается определенной технологии. На первоначальной стадии создания программы дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» были определены ее общие положения. Актуальность программы определялась своевременностью оказания организационно-методической помощи студентам образовательных организаций среднего профессионального образования относительно реализации комплексного сопровождения образования обучающихся в развитии их профессиональной направленности. Нормативно-правовые документы для разработки программы отражали федеральные нормативно-правовые акты, приказы, положения, локальные документы образовательной организации. Программа была ориентирована на студентов 3-4 курсов образовательной организации, по профильному направлению: защита в чрезвычайных ситуациях. Программа также может использоваться для обучения студентов других профессиональных областей, заинтересованных в получении компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Ведущей идеей стала подготовка студентов среднего профессионального образования, организованная посредством реализации модульной программы развития их профессиональной направленности.

В рамках развития профессиональной направленности студентов применяется система модульного построения обучения, где продумано место каждого модуля и его роль в формировании у студентов профессиональных компетенций. Все модули дисциплины составлены с учетом уже полученных знаний по дисциплинам специализации.

Модульное построение практического обучения студентов определяется совокупностью ряда условий, среди которых необходимо отметить:

- реализацию личностно-ориентированного обучения с полной или доминирующей самостоятельной работой в модуле, где процесс обучения организуется таким образом, когда студент сам оперирует содержанием деятельности, что позволяет усвоить новый материал более углубленно и осознанно;
- развитие познавательной самостоятельности учащихся через применение различных методов и форм обучения;
- формирование мотивации в ходе практического обучения.

Дисциплина «Психология экстремальных ситуаций» представлена следующими модулями: «Психологическая подготовка к деятельности в экстремальных условиях», «Основы первой психологической помощи в экстремальных ситуациях», «Основы психологии управления». Общая трудоемкость по программе – 72 часа.

К примеру, в рамках формирования когнитивного компонента профессиональной направленности студентов модуль «Психологическая подготовка к деятельности в экстремальных условиях» знакомит обучающихся с понятиями «экстремальной ситуации», «стресс», «стрессоустойчивость», психическими и психофизиологическими детерминантами деятельности в экстремальных условиях, закладывает основы профессиональной экстремально-психологической подготовки, знакомит с механизмами адаптации к экстремальной ситуации, снижения профессионального стресса, способами саморегуляции психологического состояния. Важным психолого-педагогическим способом формирования профессиональной направленности студентов является использование различных видов учебной работы. Среди них: аудиторная, самостоятельная, практическая, научно-исследовательская. Модуль состоит из двух частей: теоретической – посвященной знакомству с курсом, практической – реализацией работы студентов в искусственно созданных экстремальных условиях. Задания первой категории направлены на осмысление, обобщение и закрепление теоретического материала; на усвоение той или иной (со смежной дисциплиной) темой; на закрепление терминологии; на проверочное, творческое осмысление материала и др. Основная форма занятий – лекции. Задания второй категории предусматривали подготовку практического материала к занятиям, подбор тематического, дидактического материала; формирование у студентов навыков профессиональной деятельности. Учебный материал представлен в определенной системе, с постоянным усложнением заданий как тренировочного типа, так и проверочного. Чередование теоретических и практических заданий также позволяет снизить монотонность учебной деятельности и повысить мотивацию студентов.

Выполнение самостоятельной работы позволяет слушателям развивать и укрепить навыки анализа, обобщения, отбора информации, а также более эффективно запомнить новые сведения о профессиональной деятельности, полученные за время аудиторных занятий. Все виды самостоятельной работы оформляются в электронном (письменном) виде. Задания предполагают творческий подход в решении и использовании рисунков, дидактического, речевого материала.

Дисциплина реализуется в рамках собственно учебной деятельности и использует такие способы и методы организации деятельности, как словесные (беседа, дискуссия), наглядные (демонстрация схем, использование мультимедийного комплекса, просмотр видео), практические (ролевая игра, решение проблемных ситуаций, кейс-задания (case-study), разработка памяток, работа с учебной и профессиональной терминологией), мозговой штурм, групповое обсуждение (метод малых групп), самостоятельная работа (работа с книгой, эссе, реферат, выполнение домашнего задания). Совокупность перечисленных методов позволяет повысить интерес к изучаемой дисциплине, переводить учащихся с отрицательного и

безразличного отношения к учению к положительному отношению. Непосредственная практическая деятельность студента-практиканта способствует формированию объективной оценки собственных возможностей в профессиональной деятельности, перспектив профессионального становления, способствует возможности реализации практических навыков профессиональной деятельности.

Так же не стоит исключать из внимания тот факт, что отличительной особенностью программы дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» является реализация компетентного подхода, который позволяет формировать новые и развивать имеющиеся у студентов среднего профессионального образования компетенции для решения профессиональных задач. В целом планируемые результаты освоения программы дисциплины отражают перечень компетенций: общекультурные, профессиональные, личностные, которые реализуются в ходе занятий по определенным темам учебного плана.

Показатели и критерии оценивания компетенций отражены в комплексе контрольно-оценочных средств. Промежуточная аттестация по дисциплине представлена в форме дифференцированного зачета. К ней допускаются студенты, выполнившие требования рабочего учебного плана в полном объеме. Результаты выполнения обучающимся заданий на зачете оцениваются по шкале «зачтено» – «не зачтено».

Выводы. Целенаправленное использование организационного и содержательного потенциала дисциплины «Психология экстремальных ситуаций» способствует развитию профессиональной направленности у студентов в условиях среднего профессионального образования. Это проявилось в формировании у них более четких представлений о содержании будущей профессиональной деятельности, положительного отношения к избранной профессии, стремления развивать профессионально-важные качества, активизации профессионального самообразования. Эти результаты достигаются посредством четкой ориентации организационной и содержательной сторон изучения данной дисциплины на компетентностную парадигму.

Литература:

1. Беганцова, И.С. Профессиональная направленность студентов СПО как фактор развития профессионального самосознания [Электронный ресурс] / И.С. Беганцова, А.В. Никишев, Н.В. Смагина // Молодой ученый. – 2014. – №21.1. – С. 77-79. – URL: <https://moluch.ru/archive/80/13782/> (дата обращения 25.08.2019 г.)
2. Головей, Л.А. Профессиональное развитие личности: начало пути (эмпирическое исследование) / Л.А. Головей [и др.]. – СПб.: Нестор-История, 2015. – 336 с.
3. Демченко, И.В. Педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов / И.В. Демченко // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 12. – С. 95-99. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-professionalnoy-napravlenosti-studentov> (дата обращения 29.08.2019 г.)
4. Доронина, Н.Н. Психологические особенности профессиональной направленности студентов педагогических специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Доронина Наталья Николаевна; Кур. гос. ун-т. – Курск, 2006. – 22 с.
5. Зыбина, Л.Н. Структурные компоненты и динамика профессиональной направленности личности: на материале студенческой выборки: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Зыбина Людмила Николаевна; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2009. – 24 с.
6. Клименко, И.В. Динамика мотивационно-ценностной направленности студентов на профессиональную деятельность : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Клименко Илона Васильевна; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2015. – 25 с.
7. Клименко, И.В. Особенности мотивационно-ценностной направленности на профессиональную деятельность абитуриентов вуза [Электронный ресурс] / И.В. Клименко, С.Н. Гончар, С.Г. Кучеряну // Интернет-журнал «Мир науки». – 2018. – № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/28PSMN418.pdf>. (дата обращения 16.08.2019 г.)
8. Рыжова, Е.В. Формирование профессиональной направленности студентов колледжа / Е.В. Рыжова, М.Р. Богомолова // Вопросы социально-психолого-педагогического сопровождения детей в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции (Калуга, 01–03 декабря 2015 г.) / ред. А.И. Орлов. – Калуга: Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, 2015. – С. 389-396.
9. Сидоров, С.В. Основные модели образования [Электронный ресурс] / С.В. Сидоров // Сайт педагога-исследователя. – 2014. – URL: http://si-sv.com/publ/1/osnovnye_modeli_obrazovaniya/14-1-0-504 (дата обращения 23.08.2019)
10. Спиридонова, Е.А. Формирование профессиональной направленности личности студента как ведущий фактор профессионализма в педагогической деятельности / Е.А. Спиридонова // Психологическое сопровождение безопасности образовательной среды школы в условиях внедрения новых образовательных и профессиональных стандартов: материалы Всероссийской заочной научной интернет-конференции: сборник научных статей (Москва, 02 октября 2015 г.) / под ред. И.А. Баевой, Л.А. Гаязовой, О.В. Вихристюк, В.В. Коврова. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2015. – С. 38-42.
11. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю.Г. Татур. – М.: Логос, Университетская книга, 2006. – 153 с.
12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М: Наука, 1982. – 185 с.
13. Швалева, А.В. Развитие профессиональной направленности личности студентов технических специальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Швалева Анна Викторовна; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2007. – 21 с.
14. Якубель, Г.И. Совершенствование эмоциональной сферы будущего педагога-инженера в процессе изучения педагогических дисциплин / Г.И. Якубель // Высшая школа: проблемы и перспективы : материалы 13-й Междунар. науч.-метод. конф. (Минск, 20 февр. 2018 г.): в 3 ч. Ч. 3. – Минск: РИВШ, 2018. – С. 164-173.

УДК: 159.9

кандидат психологических наук Газизова Юлия Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург);

кандидат психологических наук, доцент Демченко Ольга Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург);

доктор медицинских наук, доцент Талалаева Галина Владленовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский институт Государственной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий» (г. Екатеринбург)

УЧЕТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГАЗОДЫМОЗАЩИТНОЙ СЛУЖБЫ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о необходимости учета профессионально-важных характеристик газодымозащитников в системе их профессиональной подготовки в образовательных организациях МЧС России, описывается факторная структура личности газодымозащитника.

Ключевые слова: профессионально-важные характеристики, структура личности, профессиональное обучение, специалист газодымозащитной службы, факторный анализ.

Annotation. The article considers the question of the need to take into account the professional-important characteristics of gas and smoke defenders in the system of their professional training in educational organizations of the EMERCOM of Russia, describes the factor structure of the personality of the gas and smoke protector.

Keywords: important professional qualities; personality structure; gas and smoke protection specialist, professional education, factor analysis.

Введение. На сегодняшний день поиск эффективных подходов в подготовке компетентных специалистов способных к быстрому реагированию и решению задач в сложных меняющихся условиях является одной из приоритетных целей образовательных организаций МЧС России. При этом особая роль в системе профессионального обучения будущих специалистов ФПС МЧС России отводится газодымозащитной подготовке и обеспечению условий по формированию у обучающихся профессионально-важных характеристик, необходимых им в дальнейшем для эффективного выполнения профессиональных обязанностей.

Следует подчеркнуть, что профессиональная подготовленность газодымозащитников определяется не только степенью профессиональных знаний и умением выполнять оперативные действия по тушению пожаров и ликвидации чрезвычайных ситуаций в непригодной для дыхания среде [5], но и личностной зрелостью специалистов. В связи с этим, в контексте теоретико-методологических подходов в исследовании структуры личности, представляется важным выделить ориентиры к определению структуры личности будущих специалистов газодымозащитной службы ФПС МЧС России.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день в науке представлено многообразие зарубежных и отечественных подходов к исследованию структуры личности, однако, в рамках традиций, сложившихся в отечественной профессиональной психологической диагностике, особое внимание заслуживают структурно-динамический и деятельностный подходы.

Обращаясь к краткому анализу основных положений заявленных подходов, нужно отметить, что существенная часть диагностических мероприятий по оценке пригодности специалистов экстремального профиля разработана в контексте структурного подхода к изучению личности, где ведущий вектор исследования задается факторной (Р. Кэттелл, Г. Айзенк, Дж. Гилфорд) и мотивационно-динамической (Г. Олпорт), формально-динамической (В.М. Русалов) стратегиями, через призму понятия «черта». При этом личность предстает как сложно организованная, динамично развивающаяся система с набором уникальных характеристик, поддающихся стандартизованному исследованию. Ярким примером практического внедрения указанных научных стратегий в профессиональной практике являются 16-факторный личностный опросник Р. Кетелла, тест Г. Айзенка, опросник формально-динамических свойств индивидуальности и другие широко применяемые методы. Особый интерес в рамках структурно-динамического подхода также представляет поведенческо-интеракционистская стратегия изучения организации личности, где на первый план выступают личностные компоненты взаимодействия между организмом и средой, личностью и обществом, однако ее недостаток является нивелирование индивидуальных свойств человека.

Важное значение приобретают когнитивные теории, в центре внимания которых – процессы переработки информации, получаемой субъектом на основе системы приобретенных знаний, при этом главной детерминантой его поведения, по убеждению Дж. Келли, является стремление к предвидению жизненных событий, реализуемое с помощью системы личностных конструктов, выполняющих функции всех познавательных и социально-психологических процессов. Следует отметить, что в похожие условия оказываются погруженными и будущие специалисты газодымозащитной службы (далее ГДЗС) в системе специально организованного профессионального обучения.

Нельзя не отметить также основополагающую роль деятельностного подхода к исследованию личности, представленного работами С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского и других исследователей. Согласно данному подходу, структура личности представляет собой сложно организованную иерархию отдельных свойств, блоков (направленности, способностей, характера, самоконтроля) и системных экзистенциально-бытийных целостных свойств личности, а внутренний потенциал личности определяется разнообразием видов деятельности, в которые реально

включен человек, и тем личностным смыслом, которым наполняет он эти виды деятельности. Именно деятельность, по мнению А.Н. Леонтьева и его последователей является главным источником развития личности, задающим условия для ее взаимодействия с миром, а особым механизмом, благодаря которому происходит усвоение ею общественно-исторического опыта и обретение субъектности, выступает процесс интериоризации [3].

Подкрепляет данное положение учение И.П. Павлова о высшей нервной деятельности, задающее принцип условности, согласно которому организм приобретает и изменяет программу своих действий в зависимости от внешних и внутренних условий, так внешние раздражители становятся ориентационными сигналами в среде, а реакция закрепляется посредством включения внутренних факторов. Сходные идеи развивал В.М. Бехтерев, подчеркивая роль поведения как совокупности реакций организма, обусловленной общением со стимулами среды, к которой он адаптируется [1]. В свете заявленных идей особого внимания заслуживает теория установки Д.Н. Узнадзе, представляющая как особое внутреннее опосредствующее образование между влиянием среды и психическими процессами, которое объясняет поведение человека, его эмоциональные и волевые процессы, т.е. выступает детерминантой любой активности организма.

Опираясь на теоретико-методологические положения описанных выше подходов, рассмотрим особенности формирования личности будущих специалистов ГДЗС в процессе их погружения в условия профессионального обучения.

Нужно подчеркнуть, что ежедневная деятельность будущих специалистов газодымозащитной службы имеет ряд специфических особенностей, таких как: выполнение задач в средствах индивидуальной защиты органов дыхания, работа при высоких температурах, непригодной для дыхания среде, контакт с людьми, находящимися в эмоциональном возбуждении, панике, психическая готовность к условиям, требующим мгновенного переключения с одного вида деятельности на другой. При этом, основными направлениями деятельности личного состава при тушении пожаров в непригодной для дыхания среде являются: создание условий, которые необходимы для спасения людей, эвакуации культурных и материальных ценностей; защита людей и имущества от воздействия ОФП и (или) ограничение развития пожара; обеспечение безопасной работы личного состава при тушении пожаров в непригодной для дыхания среде [4]. Таким образом, в процессе своей деятельности газодымозащитник регулярно находится в состоянии напряженной деятельности.

Состояние напряженной деятельности - это состояние, возникающее в процессе труда в экстремальных условиях. Психическое напряжение обусловлено наличием сверхзначимой цели или повышенными требованиями к работнику. Оно также может определяться высокой мотивацией к достижению результата или высокой ценой ошибки [2]. Такая специфика профессиональной деятельности диктует необходимость наличия высокого уровня физической и психической подготовки и обуславливает актуальность внедрения комплексного подхода к изучению личности специалиста ГДЗС.

Необходимо отметить, что современная психология активно развивает направления по исследованию психологических закономерностей профессиональной деятельности сотрудников ГПС МЧС России. Однако, вектор исследований, представленных в научной литературе однополюсен и раскрывается через призму общей психологической подготовки, без учета единых требований к критериям личности специалиста данного направления.

С целью обеспечения системного подхода к реализации единых требований к критериям личности специалиста ГДЗС нами было проведено эмпирическое исследование по выявлению профессионально важных характеристик обучающихся, прошедших курс дисциплины «Подготовка газодымозащитника».

В исследовании приняли участие 232 обучающихся 3 - 5 курсов факультетов пожарной и техноферной безопасности ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России».

Процедура исследования предполагала использование пакета психодиагностических методик, включающего: опросники ММИЛ, Р. Кетелла, тест Г. Айзенка, Дж. Тейлора, Дж. Равена, Г.К. Беннета, методики Й. Шварцланда, Э. Ландольта, К. Томаса, САН, а также методик функциональной диагностики РОФЭС, степ-тест (Гарвардский вариант). Математико-статистическая обработка полученных результатов осуществлялась посредством факторного анализа. Процедура факторного анализа выполнялась в программе Statistica 10.0.

Представим результаты факторного анализа, который позволил определить факторную структуру личности газодымозащитника.

Методом главных компонент в 78-мерном пространстве признаков были выделены 4 фактора, объединяющие профессионально важные характеристики личности газодымозащитника. Необходимо отметить, что основными переменными, которые включены в процедуру факторного анализа являлись шкалы всех представленных выше методик.

Первый фактор «Эмоциональная стабильность» представлен совокупностью факторных нагрузок по шкалам опросника ММИЛ «ложь», «надежность», «интроверсия», по шкалам опросника Р. Кетелла «общительность», «эмоциональная уравновешенность», «нормативность поведения», «смелость», «доверчивость», «спокойствие», «зависимость», «самоконтроль», «расслабленность», по шкалам теста САН «активность», «настроение», по шкалам метода РОФЭС «Р - меридиан легких», «VB - меридиан желчного пузыря», по шкалам теста Тейлора «тревожность», по шкалам теста Айзенка «эмоциональная стабильность», по шкалам теста прогноз «нервно-психологическая устойчивость», по шкалам теста «Интеллектуальная лабильность» «интеллектуальная лабильность».

Максимальный факторный вес имеют показатели «спокойствие» (0,77), «смелость» (0,75), «расслабленность» (-0,69) «эмоциональная уравновешенность» (0,68), отражающие в содержании личности сотрудника ГДЗС характеристики эмоционально-волевой стабильности, обеспечивающие регуляцию поведения и деятельности. Усиливают содержание данного фактора параметры «надежность» (0,65), «интроверсия» (-0,58), «зависимость» (0,55), «самоконтроль» (0,66), «интеллектуальная лабильность» (0,55), метода РОФЭС «VB - меридиан желчного пузыря» (0,54) указывающие на формирование адаптивных механизмов, отражающих устойчивость, гибкость поведения в процессе группового взаимодействия и способность газодымозащитников к обучению.

Дополнительные факторные веса объединяют переменные «настроение» (-0,47), метода РОФЭС «Р - меридиан легких» (0,46), «эмоциональная стабильность» (0,45), «общительность» (-0,45), «нормативность поведения» (-0,44), «доверчивость» (0,41), «нервно-психической устойчивости» (0,42), «активность» (-0,43),

которые позволяют судить о присутствии в образе характеристик, демонстрирующих готовность личности противостоять трудностям.

Второй фактор «Высокий самоконтроль» представлен совокупностью факторных нагрузок по шкалам опросника ММИЛ «ложь», «коррекция себя», «повышенный самоконтроль, ипохондрия», «депрессивность», «демонстраитивность», «импульсивность», «ригидность», «тревожность», «индивидуализированность», «нервно-психическая устойчивость».

Максимальный факторный вес имеют показатели с отрицательными значениями «повышенный самоконтроль, ипохондрия» (-0,85), «демонстраитивность» (-0,85), «импульсивность» (-0,72), «ригидность» (-0,65), «индивидуализированность» (-0,79), а так же показатель с положительным значением - «коррекция себя» (0,82), показывающие высокие регулятивные возможности по отношению к себе.

Усиливают содержание данного фактора параметры с отрицательными значениями «ложь» (-0,58), «депрессивность» (-0,56), «нервно-психическая устойчивость» (0,44), характеризующие психологическую готовность, проявляющуюся в уверенности как в себе, так и в результатах своей деятельности.

Третий фактор «Функциональная готовность к стрессу» представлен совокупностью факторных нагрузок по шкалам метода РОФЭС «F - меридиан печени», «P - меридиан легких», «Gi - меридиан толстого кишечника» «E - меридиан желудка», «IG - меридиан тонкого кишечника», «МС - меридиан перикарда», «С - меридиан сердце», «R - меридиан почки», «Тг - меридиан тройной обогреватель», переменной методики изучения слуховой и зрительной памяти «зрительная память», а также параметр «мечтательность» методики Р. Кетелла.

В основном фактор наполнен показателями, отражающими физиологические особенности будущего специалиста ГДЗС, связанные с параметрами его физического здоровья «F - меридиан печени» (0,72), «P - меридиан легких» (0,59), «Gi - меридиан толстого кишечника» (0,68) «E - меридиан желудка» (0,67), «IG - меридиан тонкого кишечника» (0,63), «МС - меридиан перикарда» (0,66), «С - меридиан сердце» (0,65), «R - меридиан почки» (0,53), «Тг - меридиан тройной обогреватель» (0,47). Дополняют этот фактор показатели объема зрительной памяти «зрительная память» (0,44) и переменная с отрицательным значением «мечтательность» (-0,46), что свидетельствует о взаимосвязи физиологических показателей с ориентировочными навыками, высокой концентрацией внимания, рациональным подходом оценки ситуаций экстремального профиля.

Четвёртый фактор «Регуляция дыхания и совместной деятельности» наполнен показателями степ-теста «Q I - расхода воздуха (л/мин)» «Q II - расхода воздуха (л/мин)», «F1 - частота пульса», «F2 - частота пульса», а также параметрами методик ММИЛ «Оптимизм» и К. Томаса «соперничество». Максимальный вес получили переменные с отрицательными значениями, характеризующие навыки регуляции расхода воздуха «Q I (л/мин)» (-0,75), «Q II (л/мин)» (-0,61), и частоты пульса «F1» (-0,71), «F2» (-0,63). Так же фактор дополняют параметры методики ММИЛ «Оптимизм» (0,49) и переменная теста описания поведения К. Томаса с отрицательным значением «соперничество» (-0,61), демонстрирующие готовность к сотрудничеству. Выявленные переменные характеризуют набор компетенций, характеризующих готовность сотрудников к выполнению работ в непригодной для дыхания среде, готовности к рациональному осмыслению возникающих ситуаций и коллективному взаимодействию.

Выводы. Таким образом, факторная структура личности газодымозащитника наполнена четырьмя основными факторами: эмоциональная стабильность, высокий самоконтроль, функциональная готовность к стрессу, регуляция дыхания и совместной деятельности. Выявленная нами структура профессионально-важных характеристик, формируемых у обучающихся образовательных организаций МЧС России посредством включения их в учебно-образовательную профессионально-ориентированную среду сформулирована с опорой на ведущие положения теоретико-методологических подходов отечественных и зарубежных школ. Учет содержательных особенностей личности специалистов ГДЗС является важным условием для дальнейшего совершенствования подходов к системе подготовки специалистов экстремального профиля.

Литература:

1. Бехтерев В.М. Объективная психология. – Москва: Наука, 1991. – 480 с.
2. Демченко О.Ю. Газизова Ю.С. Профессионально-психологические аспекты проявления и регуляции психических состояний сотрудников Государственной противопожарной службы МЧС России: учеб. пособие -Екатеринбург: Уральский институт ГПС МЧС России, 2016. – 228 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Смысл; ИЦ «Академия», 2004. - 346 с.
4. Методические рекомендации по организации и проведению занятий с личным составом газодымозащитной службы (ГДЗС) Федеральной противопожарной службы (ФПС) МЧС России [Электронный ресурс]: утверждены Главным военным экспертом МЧС России, генерал-полковником Платом П.В. от 30 июня 2008 года за номером 2-4-60-14-18. – Режим доступа: <https://fireman.club/literature/metodicheskie-rekomendacii-po-organizacii-i-provedeniyu-zanyatij-s-lichnym-sostavom-gazodymozashitnoj-sluzhby-gdzs/>.
5. Пономаренко Р.В. Проблемы подготовки газодымозащитников // Пожарная безопасность: проблемы и перспективы: материалы III всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – ФГБОУ ВПО Воронежский институт Государственной противопожарной службы МЧС России, 2012. Том. I. С. 176.

УДК: 159.923

кандидат педагогических наук, доцент Гулевич Татьяна Михайловна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
студентка 2 курса Морова Раиса Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ЛИЧНОСТНЫЕ ТИПЫ КОПИНГ - СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Мы очень часто сталкиваемся с ситуациями внутреннего напряжения и испытываем потребность с ним справиться. Поэтому на любой дискомфорт мы непременноотреагируем: выстраиваем копинг – стратегии и психологические механизмы защиты. В статье рассматривается составляющая поведенческих реакций студентов СПО и их зависимость от личностных типов копинг – стратегий.

Ключевые слова: копинг – стратегии, локус контроля, самооценка, экстернальность, интернальность, лимбическая система.

Annotation. We are very often faced with situations of internal tension and feel the need to cope with it. Therefore, we will certainly react to any discomfort: we build coping strategies and psychological defense mechanisms. The article considers the component of behavioral reactions of students of SPO and their dependence on personal types of coping strategies.

Keywords: coping strategies, locus of control, self-assessment, externality, internality, limbic system.

Введение. Стремительное движение сегодняшних реалий заставляет человека изменять свое поведение так, чтобы успешнее адаптироваться к новой ситуации, используя имеющийся личный жизненный опыт, свои когнитивные способности, активность, творческий потенциал и инициативность. Но индивидуальное развитие неизбежно оставляет человека один на один с трудными жизненными обстоятельствами.

В современном мире далеко не всякий взрослый может справиться с постоянно возрастающим количеством экономических, политических, физических и иных угроз, не говоря уже о трудностях подрастающего поколения, чей социальный опыт неизмеримо мал, и не всегда восполняется опытом взрослых.

Подростки чувствуют себя особенно незащищенными и уязвимыми, поскольку навык преодоления трудностей, разрешение проблемных ситуаций у них формируется в сложных условиях. Поэтому одним из психологических механизмов адаптации подростков к изменившимся социальным условиям является их совладание с возникающими трудными ситуациями.

Представители гуманистической психологии – К. Роджерс, А. Маслоу – предположили наличие у человека определенной формы поведения, копинг, которая свидетельствует о его готовности самостоятельно решать жизненные проблемы.

С этой точки зрения Р. Лазарус и С. Фолкман рассмотрели когнитивную составляющую поведенческих реакций.

Разрабатывая свое учение, они определили копинг – поведение как стремление личности сохранить равновесие между требованиями общества и наличием своих внутренних ресурсов, позволяющих эти требования удовлетворить. Одновременно они как бы предупреждали о том, что неадекватное восприятие ситуаций личностью может сопровождаться сильными эмоциональными состояниями, которые предполагают затраты эмоций, что может привести к стрессу.

Постижение сущности копинг – поведения невозможно вне анализа исследований в отечественной психологии. По мнению К.К. Платонова, Б.М. Теплова, Л.И. Уманского особое место в поведении личности занимает стрессоустойчивость. Прямо противоположное мнение отражено в работах Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, В.С. Мерлина, где копинг рассматривается с позиции «эмоциональной устойчивости».

Другой подход, ориентированный на копинг, как на осознанный, целенаправленный и конструктивный способ преодоления сложной ситуации, освещается в работах Р.М. Грановской, Б.Д. Карвасарского, А.В. Либиной, И.М. Никольской, В.А. Ташлыкова.

Нас заинтересовал вопрос, а какие копинг – стратегии используют разные возрастные группы? Ответ мы нашли в исследованиях психологов Н.М. Грановской и И.М. Никольской. По мнению названных ученых взрослые, для снятия внутреннего напряжения, слушают музыку, читают книги, посещают музеи, также могут полностью погрузиться в трудовую деятельность или увлеченно заниматься любимым делом.

Подростки же, в силу объективных и субъективных причин, поступают несколько иначе: плачут, прижимают к себе мягкие игрушки, погружаются в интернет – игры. Иными словами, подростки ищут социальную поддержку, но не у взрослых, а в предметах – заместителях. Такие поведенческие реакции объясняются стремлением подростков разграничить свою территорию со взрослыми, отстраниться от них, тем самым отстаивая свою независимость.

Согласно учению З. Фрейда, такая борьба с тревогой не что иное как защитный механизм, проявляющийся на уровне бессознательного [8].

Содержательная направленность исследований Т.Л. Крюковой для нас весьма примечательна тем, что Татьяна Леонидовна отдельный акцент ставит на проблематике изучения совладающего поведения [5, с. 7].

Применительно к исследуемой проблеме важно подчеркнуть, что копинг – поведение относится к малоизученным направлениям в отечественной психологии. Как справедливо заметила Крюкова Т.Л., наиболее полно опыт эмпирических исследований отражен в медицинской психологии, а именно в трудах В.А. Абакова, И.А. Горьковой, Н.А. Русиной, В.М. Ялгонского [5, с. 9].

Отдельные работы представлены в возрастной психологии Л.И. Анцыферовой, Л.А. Головей, А.В. Либиной, И.М. Никольской, Л.А. Регуш [5, с. 9].

В своих исследованиях Т.О. Гордеева, Ю.А. Еремина, Т. Л. Крюкова и другие выдающиеся ученые упоминают о том, что копинг – стратегии в подростковом возрасте находятся в стадии активного формирования и зависят от эмоционального состояния подростков, а вот арсенал применяемых форм и методов совладания является залогом дальнейшей успешности в жизни.

Наличие довольно значительного массива литературы по рассматриваемой проблеме свидетельствует о намечившемся прорыве в изучении существенных составляющих совладающего поведения. Но на сегодняшний день в отечественной психологии пока не существует такого инструментария, который позволил бы выяснить, как осуществляется выбор подростками стилей и стратегий совладающего поведения.

Характеризуя состояние изученности проблемы, приходится констатировать наличие противоречия между необходимостью исследования личностных типов копинг – стратегий у подростков и недостаточной разработанностью данного вопроса.

Исходя из вышеизложенного и учитывая сложность изучаемого явления, мы сформулировали цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить зависимость поведенческих реакций студентов СПО от их личностных типов копинг – стратегий.

Для нас, в рамках нашего исследования, не меньший интерес вызвали умозаключения Г.С. Корытовой, Е.А. Петровой, С.А. Хазовой о том, что формирование копинг – стратегий у подростков происходит только в условиях активного социального взаимодействия со сверстниками.

Принимая данную позицию, мы считаем, что актуальным на сегодняшний день становится проблема определения личностных типов копинг – стратегий у студентов СПО, т.к. от успешности данного процесса зависят успеваемость ребят, их социализация в среде сверстников, осознание значимости внимания к собственной личности.

Изложение основного материала статьи. Беседуя с подростками, которые обучаются в средних профессиональных образовательных организациях, мы отметили преобладание такого факта, как стремление позиционировать себя с позиций взрослого человека, отстаивая свои права на независимость. Практически все ребята объяснили такое поведение стремлением занять значимое место в референтной группе, укрепить свою Я-концепцию.

Ответы ребят, их интонация натолкнули нас на мысль обратить внимание на такой важный элемент как самооценка и подтвердить ее влияние на выбор стратегии поведения в стрессовой ситуации.

Изучив исследования Стьюдента, в которых утверждается, что уровень самооценки напрямую влияет на выбор конкретной стратегии копинг – поведения, мы провели тест на определение самооценки у подростков по методике Р.В. Овчаровой среди студентов - первокурсников социально-экономического колледжа г.о. Орехово-Зуево.

Выборка составила 37 обучающихся второго курса, из которых – 25 парней и 12 девушек. Тестирование проводилось в спокойной, мотивирующей обстановке, в утреннее время и в привычной для ребят обстановке.

Итоговая сумма баллов по 16 суждениям определила следующий результат: высокий уровень самооценки продемонстрировали 13 парней (52%) и 8 девушек (67%), набравших по 28 и 30 баллов соответственно. Данная группа обучающихся выделяется стремлением к лидерству, отстаиванием личностной автономии, утверждением самостоятельности.

Средний уровень определен у 8 парней (32%) и у 3 девушек (25%), старающихся подстроиться под мнение сверстников и набравших 20 и 24 балла соответственно.

Низкий уровень определен у 4 парней (16%) и у 1 девушки (8%), набравших 10 баллов и которые очень болезненно переносят критические замечания в свой адрес.

Дальнейшие наши наблюдения показали, что те подростки, у которых преобладает завышенная самооценка, используют стратегию «поиск социальной поддержки», обращаясь к преподавателям, родителям и сверстникам.

Те же подростки, у которых определен средний уровень самооценки, обращаются к стратегии «разрешение проблем», но при возникновении стрессовой ситуации эти ребята придерживаются стратегии «избегание».

Что касается обучающихся с низким уровнем самооценки, то наши наблюдения подтвердили выводы Стьюдента о том, что данная категория подростков очень редко обращается за социальной поддержкой, практикуя избегающий копинг.

Следовательно, можно сказать, что самооценка личности соотносится с используемыми копинг – стратегиями.

Обратившись к многочисленным экспериментальным исследованиям, особенно детально изучив заключение А. А. Реана о локус контроле, мы решили уточнить, в какой мере студенты могут контролировать происходящие с ними события [7].

Чтобы определить в какой мере прослеживается взаимосвязь локус контроля и самооценки мы предложили ребятам пройти тест на определение локуса контроля личности (Дж. Роттер).

Экспериментально мы подтвердили, что уровень самооценки прямопропорционален уровню субъективного локус контроля.

Ребята с низкой самооценкой являются экстерналами (внешний локус контроля) и для них характерно обвинять внешние обстоятельства в своих неудачах, не верят в собственные возможности, бессильны в сложных ситуациях и склонны к конформизму. А недостаточное развитие конструктивных форм поведения увеличивает риск возникновения стрессовых ситуаций, что может привести к деструктивному поведению.

У ребят, имеющих высокую самооценку, преобладает внутренний локус контроля (интернальный) и отличаются от экстерналов по многим показателям.

Они более независимы, ориентированы на успех и достижения, ищут власти над сверстниками, получаемую информацию оценивают с точки зрения ее ценности.

В целом интерналы больше полагаются на собственное суждение, берут ответственность на себя за свои действия и поступки, верят в то, что успех зависит преимущественно от собственных усилий.

Для ребят со средним уровнем самооценки характерен внутренне – внешний локус контроля. Такие люди в своем поведении относительно стабильны.

Результаты нашего исследования полностью согласуются с результатами Т.Л. Крюковой: чем выше у студентов показатель экстернальности, тем чаще они демонстрируют непродуктивные стратегии совладающего поведения [5, с. 126].

А чем выше у студентов показатель интернальности, тем чаще они прибегают к такой стратегии как решение проблем.

Данные результаты сфокусировали наше исследование на изучении взаимосвязи копинг – стратегий и лимбических реакций, проявляющихся на невербальном уровне, т.к. лимбическая система отвечает за

социальную адаптацию человека во внешнем мире и приспособление его к изменениям в социуме, а также регулирует наши эмоции.

Отдельный акцент мы поставили на некоторых моментах, представляющих для нас интерес. За наше выживание как вида отвечает лимбический мозг. В опасных ситуациях он берет на себя управление нашими действиями и одновременно заставляет нас демонстрировать достаточное количество невербальных сигналов, определяя не только нашу реакцию на окружающих, но и их отношение к нам.

До двух третей сообщений поступает к нам по невербальным каналам связи. Особенность языка жестов состоит в том, что большинство сигналов передается и принимается быстрее, чем человек способен их зафиксировать сознательно.

Следовательно, поток коммуникации сильно влияет на проявление человеком социальной внешности, т.е. личность представляет собой своеобразный экран, на котором отражаются его мысли, чувства и переживания. А исключительно эффективная реакция мозга на стрессы или опасности выражается в трёх формах: замри, беги и борись.

Человек смог усовершенствовать способы борьбы с опасностью и ответные реакции на стресс заставляют наши тела подавать невербальные сигналы, которые помогают нам и окружающим понимать мысли, чувства и намерения.

Когда человек попадает в стрессовую ситуацию, именно мозг активирует проявление невербальных сигналов, поэтому их невозможно скрыть или подавить.

Как же лимбические реакции работают в жизни? Оказавшись в сложной и запутанной ситуации, человек на несколько секунд замирает, прежде чем решиться на дальнейшие действия. Эта секундная пауза дает возможность мозгу рассчитать степень угрозы.

Если замирание не дало результаты, то лимбический мозг предлагает другой вариант развития событий – удаление от опасности на комфортное расстояние. Человек стремится максимально устранить от своего собеседника, т.к. на подсознательном уровне понимает, что беседа ничем хорошим не закончится.

В самом крайнем случае, когда реакции замирания и бегства не дали результата, человек прибегает к самой агрессивной тактике – борьбе. Самый известный метод проявления данной реакции это спор без применения физической силы.

С целью регистрации взаимосвязи локус контроля и лимбических реакций мы провели наблюдение за поведением экспериментальной группы во время летней экзаменационной сессии.

Нами было определено, что те студенты, у которых зафиксирован показатель экстернатности, очень выразительно демонстрировали реакцию замирания. Они старались быть незамеченными, как можно дольше сохраняя неподвижность и избегая контакта глаз с преподавателем. Если этого не удавалось сделать, то ребята переспрашивали вопрос, с целью выиграть время и подумать над ответом.

Когда эта первая линия обороны от угрозы получить неудовлетворительную оценку не сработала, ребята стали использовать блокирующие жесты: скрещивали на груди руки, постоянно прикасались к лицу, манипулировали авторучкой. Все, без исключения экстерналы стремились увеличить дистанцию от преподавателя, откинувшись на спинку стула, соорудили «ограждающий барьер» или поворачивали стопы по направлению к выходу, уходили от темы разговора.

Все эти действия и жесты красноречиво сигналили о наличии реакции бегства, о стремлении ускользнуть от неприятностей, т.к. ребята не верили в собственные возможности и были бессильны в сложных ситуациях.

Студенты, у которых зафиксирован показатель интернатности, вели себя прямо противоположным образом. Они изначально ориентированы на успех, уверены в своих достижениях, поэтому не проявляли реакций замирания и бегства, а были готовы к борьбе.

В процессе подготовки ответов на экзаменационный билет, ребята стремились территориально доминировать, т.е. захватывали территорию при помощи положения рук и корпуса, управляли зрительным контактом.

В ходе ответов на экзамене, студенты – интерналы принимали позу «нога – на ногу», подчеркивая тем самым свою независимость и стремление отстаивать свои интересы. Мы также отметили демонстрацию готовности ребят к диалогу и взаимодействию по таким информативным индикаторам, как наклон корпуса вперед, внимательный взгляд, доброжелательные интонации.

Выводы. Необходимо отметить, что в стрессовой ситуации человек способен задействовать свои внутренние и внешние ресурсы только благодаря совладающему поведению.

Теоретически обосновав и экспериментально проверив зависимость поведенческих реакций студентов СПО от их личностных типов копинг – стратегий мы предполагаем присутствие системы личностных факторов, влияющих на эффективность совладающего поведения.

Так как невербальное поведение, его функции раскрывались нами в контексте стратегий поведения, то необходимо отметить прямую связь между ними.

Ребята, у которых отмечалась низкая самооценка и экстернатный локус контроля, очень часто прибегали к реакциям замри – беги. А студенты с высокой самооценкой и интернатным локусом контроля, практически постоянно, использовали реакцию борись.

Таким образом, можно сказать, что невербальное поведение очень тесно вплетено в наш внутренний мир. Полученная нами информация о личностных и эмоциональных проявлениях позволит спрогнозировать возможную направленность личности, т.к. невербальное поведение в большинстве не осознаваемо, поэтому не несет в себе обмана.

Многочисленные психологические исследования подтверждают нашу мысль – только по невербальным индикаторам можно судить об истинных намерениях.

Поистине огромную информацию о человеке дает нам невербальное поведение, о его личностных и психологических особенностях, о переживаемых эмоциях и тесно связано с личностными типами копинг – стратегиями и лимбическими реакциями.

Наше исследование не претендует на исчерпывающий анализ личностных типов копинг – стратегий подростков и абсолютность сделанных выводов, т.к. вопрос, как же осуществляется механизм выбора личностью стилей и стратегий совладающего поведения, все еще остается открытым.

Это, скорее, небольшая зарисовка, которая позволяет выделить важные проблемы.

Литература:

1. Ветрова И.И. Развитие контроля поведения, совладания и психологических защит в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / И.И. Ветрова. – Москва, 2011. – 288 с.
2. Дементий Л.И. Условия и факторы приобретения стратегий совладающего поведения / Л.И. Дементий, Ю.А. Дружинина // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2013. – №1. – С. 13-19.
3. Дубинина А.С. Особенности копинг-стратегии у детей подросткового возраста // Молодой ученый. — 2019. — №14. — С. 60-64.
4. Крюкова, Т.Л. Культура, стресс и копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения / Т.Л. Крюкова, Т.В. Гушина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова; КГТУ, 2015. – 236 с.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладания в разные периоды жизни / Кострома: Изд-во Костромского государственного университета, 2010. – 380 с.
6. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3 (17).
7. Реан, А.А. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А.А. Реана. – Серия: Психологическая энциклопедия. – Санкт-Петербург: ПраймЕврознак, 2012. – 656 с.
8. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / А. Фрейд. – Москва: Педагогика – Пресс, 1993. – 144 с.
9. Щукина М.А. Роль социальной поддержки в саморазвитии личности / М.А. Щукина // Материалы съезда Российского психологического общества. Казань, 5-7 октября 2017 г. – Казань, 2017. – Т. 2. – С. 451-453.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент, декан

гуманитарного факультета Демченко Наталья Юрьевна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой

профессионального обучения Сорокина Елена Николаевна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);

кандидат психологических наук, доцент кафедры

педагогики и психологии Никуленкова Ольга Евгеньевна

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье сделан акцент на организацию образовательной среды в вузе, направленной на развитие творческих способностей студентов. Представлены показатели развития творческих способностей студентов. Авторы выделяют психологические и педагогические условия, оптимизирующие процесс творческого развития личности каждого студента. Дана краткая характеристика каждого из указанных условий. В статье сделан вывод, что развитие творческих способностей студентов направлено не только на освоение знаний и навыков, но и на развитие творческого мышления, на развитие способности к нестандартному решению задач и саморазвитие.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, студенты, образовательная среда, психолого-педагогические условия.

Annotation. The article focuses on the organization of the educational environment at the university, aimed at developing the creative abilities of students. The indicators of the development of creative abilities of students are presented. The authors highlight the psychological and pedagogical conditions that optimize the process of creative development of the personality of each student. A brief description of each of these conditions is given. The article concludes that the development of students' creative abilities is aimed not only at the development of knowledge and skills, but also at developing creative thinking, developing the ability to non-standard problem solving and self-development.

Keywords: creativity, creativity, students, educational environment, psychological and pedagogical conditions.

Введение. Студенческую молодежь психологи и педагоги (Л.С. Выгодский, Т.И. Ильина, А.А. Леонов, И.П. Подласый, И.С. Якиманская и др.) характеризуют как наиболее активную и мобильную часть общества, способных полностью углубляться в интересное творческое задание или работу.

Творчество, в широком смысле, понимается, как новый продукт деятельности личности. Творчество проявляется не только в области искусства, но и в профессиональной, научной и иной деятельности. Для решения нестандартных задач и неопределенных профессиональных проблем, с которыми сталкиваются молодые специалисты, необходим творческий подход. В связи с чем, развитие творческих способностей студентов является важной задачей современного образования [1].

Изложение основного материала статьи. Исследователи (О.Н. Бухов, Горбунова Н.В., Д.З. Рахманова, Л.А. Саенко, Х.Б. Тошева и др.) [2, 5, 8, 9] отмечают, что такие психологические особенности студенческой молодежи, как развитие внутренней мотивации, самоуважение, построение образа мира, физическая и умственная активность, широкое воображение, а также педагогические характеристики: высокая способность к социальной адаптации, нормальная самооценка, направленность на авторитет, способность к прогнозированию, поиск способов достижения поставленных целей, - помогают в развитии творческих способностей студентов.

К.Г. Кречетников и С.В. Титаренко [4] разработали показатели развития творческих способностей

студентов, которыми являются:

- оригинальность, которая проявляется в неординарности поиска решения и ответа, что невозможно без творчества;
- абстрактность, которая показывает способность студентов к трансформации образной информации;
- быстрота действий, которая проявляется в способности студентов к продуцированию и одновременной работой с большим количеством идей и учебных заданий;
- воображение невербального характера: способность к созданию новых образов и объектов;
- наглядно-образное мышление, предполагающее способность студентов к оперированию различными образами и наглядным представлением;
- позитивный эмоциональный настрой, положительной отношении к творчеству;
- эмоции, которые сопровождают студентов, включенных в творческий процесс;
- мотивация к творчеству, которая способствует удовлетворению внутренних потребностей студентов вуза.

Психологи В.С. Мухина, О.А. Шаграева (в кн. Э. Штерн) [10] пишут, что обращение к эмоциональным переживаниям студентов является мощным стимулом для развития творческого потенциала каждого обучающегося. Для студентов возможность выразить свои эмоции способствует реализации чувства собственной уникальности, индивидуальности, неповторимости. Это позволяет задействовать весь имеющийся творческий потенциал студенческой молодежи.

Развитие творческих способностей студенческой молодежи в образовательной среде вуза может быть успешным при создании специальных условий. Определим следующие психолого-педагогические условия:

1. *Изменение роли обучающегося.* Должно быть осуществлено принципиальное изменение роли студента во время выполнения задания (во время аудиторной или внеаудиторной работы). Студент должен стать активным в познании и реализации какого-нибудь вида деятельности. Для студентов должна быть создана ситуация выбора, возможность удовлетворять свои потребности и интересы, возможность реализации собственного потенциала. Во время подготовки и выполнения творческих заданий необходимо опираться на личностно-деятельностный принцип взаимодействия между студентом и педагогом. Необходимо создать ситуацию сотрудничества, сотворчества, сопричастности [6, 7].

2. *Благоприятный психологический климат.* При создании благоприятного психологического климата (комфортной психологической обстановки) для студентов, который будет способствовать развитию творческих способностей, необходимо опираться на: активное поощрение и стимулирование творчества студентов, демонстрацию веры в силы и творческие возможности обучающегося, абсолютное принятие каждого студента, уважительное отношение к студенту, категорическое исключение резких замечаний и осуждений обучающегося. Необходимо избегать отрицательных эмоций (тревожность, неуверенность, агрессия), поскольку они негативно влияют на творческую деятельность, её результативность, поскольку в молодежном возрасте часто проявляется чрезмерная эмоциональность. Комфортная психологическая обстановка для студента вуза – это атмосфера доброжелательности, доверия, уважения, понимания, но и требовательности.

3. *Внутренняя мотивация.* Необходима создание внутренней мотивации, нацеленной на творчество, поддержание высокой самооценки, уверенности в своих силах. Только опираясь на внутреннюю мотивацию возможно развитие творческих способностей студенческой молодежи. В этом случае желание обучающегося, его познавательные потребности, интерес к процессу поиска информации, его исследовательская деятельность, высокий эмоциональный подъем, будут основой развития творческой активности студентов.

Условием эффективного развития творческих способностей студентов в процессе обучения является включение механизмов рефлексии, как источника внутренней мотивации. Любой творческий процесс не может быть охарактеризован вне личностного фактора. Рефлексия - одно из проявлений этого фактора в творческой деятельности. Это умственный процесс, который в ситуации обучения побуждает студентов мыслить критически для проведения анализа новой информации, оценки ее точности и подведения соответствующих заключений. Такой непрерывный процесс позволяет сузить спектр возможных подходов к проблеме и в результате прийти к правильному решению. На основе рефлексии строятся такие процессы, как самоанализ, самооценка, самовоспитание, словом, идет самопроектирование субъекта, усвоение того, что он считает нужным иметь в своем "Я".

4. *Педагогическая помощь в творчестве.* Необходима корректная педагогическая помощь студенту: доброжелательная, ненавязчивая, неназойливая, которая не будет являться подсказкой. Не стоит выполнять за студента какую-либо работу, необходимо его направить в правильное русло. Не стоит думать за него, он сможет сделать это сам. Для этого, задания для студентов следует подбирать с учетом его индивидуальных особенностей по принципу «от простого к сложному».

5. *Сочетание различных форм работы.* Сочетание различных, но оптимальных форм работы по развитию творческих способностей студентов в образовательной среде вуза (индивидуальный, групповых) в зависимости от особенностей творческого задания и уровня его сложности. Предпочтение стоит отдавать коллективной (групповой) формам работы, особенно если речь идет о внеаудиторных мероприятиях. В этом случае совместное решение творческого задания позволит студентам объединить свои знания, умения, способности, что будет способствовать повышению интенсивности в достижении целей. Это играет важную роль в создании чего-то нового, а также в саморефлексии и группового анализа деятельности. Процесс рефлексии позволяет осознать цели и планируемый результат творческой деятельности, а также осознать себя в творчестве (определить свои способности, возможности, мотивы творческой деятельности).

6. *Межпредметные связи.* Развивая среди студентов в вузе творческие способности необходимо опираться на знания обучающихся в различных областях науки. Творческие задания должны быть сложными, но посильными для студентов определенного курса, они должны стимулировать получения новых знаний в различных сферах деятельности. Наглядно, межпредметные связи могут прослеживаться в заданиях на учебную, производственную и другие виды практики для студентов.

7. *Ситуация успеха в творчестве.* Создание ситуации успеха творческого характера должны быть оценены, по возможности, не только преподавателем, но и другими обучающимися: сокурсниками, студентами старших курсов, преподавателями вуза, представителями работодателя. При выполнении творческих заданий необходимо оценить только успех. Здесь следует опираться на принцип индивидуальности в педагогике.

8. *Самостоятельность в творчестве.* Творческие задания должны быть выполнены студентами самостоятельно при максимальном использовании своих сил и возможностей. Педагогу следует постепенно повышать «потолок» возможностей для каждого обучающегося. Стимулирование творческой деятельности будет являться основой для развития интереса к творческой деятельности и развития новых знаний, умений и навыков, формированию новых компетенций.

9. *Творческое разнообразие.* Необходимо разнообразить виды творческих задания, формы их реализации и представления, изменять степень сложности (от простого к сложному). Разнообразие видов и форм творческих заданий обеспечат развитие творческих способностей обучающихся.

10. *Системность и последовательность.* Если творческие задания будут носить эпизодический характер, то это не будет способствовать развитию творческих способностей у студенческой молодежи. Системность и плановость в проведении мероприятий творческого характера, выполнение творческих заданий на занятиях по учебным дисциплинам учебного плана направлены на развитие творческих способностей студенческой молодежи.

Мы не можем просто вооружить студента знаниями и включить его в творческую деятельность, необходимо обеспечить выход личности студента в рефлексивную позицию, осознание им собственной деятельности. Рефлексия позволяет установить для себя то пространство активного действия, пределы которого ограничены, с одной стороны, свойствами самого объекта деятельности, с другой - отношением к данному объекту своей деятельности, с третьей - реальными возможностями как субъекта. Характер оценки тех идей, которые предлагаются другими, всегда зависит от степени, в которой они затрагивают оценивающего их человека [6].

Следует развивать не только творческие, но и вообще различные способности студенческой молодежи.

В любой творческой работе максимально проявляется личность. Погружаясь в коллективный творческий процесс, студенты получают опыт и навыки сотрудничества и позитивного партнёрства, коллективного взаимодействия. Расширяется сфера межличностного общения, самооценки, самореализации и самоутверждения обучающихся.

Выводы. Таким образом, студенческий возраст является наиболее ответственным этапом развития личности. Основными требованиями в подготовке квалифицированных специалистов являются не только получение знаний, умений и навыков, но и готовность к непрерывному самообразованию, реализации творческих замыслов, а также углубленной научно-исследовательской работе. Поэтому одной из тенденций повышения качества высшего образования сегодня становится ориентация на развитие творческого потенциала студента на всех этапах обучения в вузе, на развитие его творческого мышления, направленного на решение нестандартных творческих задач [11; 12]. Основная задача организационной работы в вузе - создание оптимальных условий для раскрытия творческой, гармонично развитой личности с учетом индивидуальности каждого студента.

Литература:

1. Бобрышов С.В., Саенко Л.А. Компетентностный и знаниевый подходы в профессиональном образовании: проблемные вопросы понимания и реалии применения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 5 (109). С. 16-22.
2. Бухов О.Н. Условия развития творческих способностей студентов в учебной деятельности // Наука и школа. 2017. № 4. С. 160-166.
3. Горбунова Н.В. Проектирование и создание инновационной образовательной среды высшего учебного заведения // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 46-1. С. 223-229.
4. Кречетников К.Г., Титаренко С.В. Креативная образовательная среда как условие развития творческих способностей студентов вуза // Управление инновациями: теория, методология, практика. 2015. № 12. С. 123-128.
5. Рахманова Д.З. Педагогические условия развития творческих способностей студентов в процессе педагогической практики // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2014. № 3 (40). С. 235-242.
6. Саенко Л.А., Кулаева З.Т. Особенности нравственно-этического воспитания студенческой молодежи в образовательном процессе организаций СПО // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 68-69.
7. Сорокопуд Ю.В., Романюк Е.В. Психолого-педагогические возможности коммуникативного тренинга в формировании основ профессионального общения у студентов техникума // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 259-261.
8. Саенко Л.А. Деструктивные факторы процесса профессиональной социализации на стадии обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 316-318.
9. Тошева Х.Б. Характеристика особенностей студенческого возраста в психолого-педагогических исследованиях // Вестник Таджикского национального университета. 2016. Т. 2. № 3-2. С. 198-204.
10. Штерн Э. Педология юности // Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. - М., 2003. - С. 471-481.
11. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. Т. 97. № 14. С. 217-226.
12. 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.

УДК 364.27

доцент кафедры физической подготовки и спорта Кабанченко Сергей Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМА СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ГЕНДЕРНЫЕ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме суицидального риска в контексте территориальной, гендерной, хронологической детерминантности, особо актуализированной в связи проявлениями в подростковой среде.

Ключевые слова: суицидальный риск, данные статистики, подростковый возраст, группа суицидального риска, генезис проблемы суицидального риска, гендерные различия.

Annotation. The article deals with approaches to the problem of suicide risk in the context of territorial, gender, chronological determinants, particularly relevant in connection with manifestations in the adolescent environment.

Keywords: suicide risk, statistical data, adolescence, suicide risk group, Genesis of the problem of suicide risk, gender differences.

Введение. Статистические данные о самоубийствах даже в странах с развитой системой статистического учёта не могут быть абсолютно полными. Самоубийство не всегда легко отличить от непреднамеренной смерти. К тому же в некоторых странах суицидальное поведение признаётся противоречащим правовым и/или религиозным нормам, поэтому ответственные органы могут быть заинтересованы в том, чтобы не регистрировать самоубийства и предпринимаемые попытки. Например, в Индии до 2014 года попытка совершения самоубийства была уголовным преступлением, которое наказывалось штрафом и/или лишением свободы на срок до года. А есть страны, в которых учёт самоубийств просто не ведётся. Ещё сложнее оценить число попыток самоубийств. ВОЗ полагает, что количество суицидальных попыток среди взрослого населения более чем в двадцать раз превышает число реализованных самоубийств.

Данные о способах самоубийств крайне ограничены, потому что многие страны не собирают эту информацию. Только семьдесят шесть государств-членов ВОЗ, на долю которых приходится 28% всех самоубийств в мире, предоставляли информацию о способах самоубийств. То есть в 72% случаев самоубийств способы неизвестны. Очевидно, что больше информации по данному вопросу имеется в странах с высоким уровнем доходов.

Так, например, в 2000 году в мире покончили с собой 748 тысяч человек, из них 479 тысяч мужчин и 269 тысяч женщин, в 2015 году - 788 тысяч человек: 504 тысячи мужчин и 284 тысячи женщин. В среднем на долю женщин приходится 36% всех самоубийств, на долю мужчин - 64%.

В 2015 году оценочно около 26% самоубийств пришлось на Индию, 17,6% - на Китай, 5,8% - на США, 3,7% - на Россию и 3,2% - на Японию. 78% всех самоубийств приходится на страны с низким и средним уровнем дохода.

С 2000 по 2015 год общее количество самоубийств в мире возросло на 40 тысяч, в то же время численность мирового населения увеличилась с 6,1 миллиарда до 7,3 миллиарда человек. То есть смертность от самоубийств сокращается. В мире на 100 тысяч населения в 2000 году приходилось 12,2 самоубийства, а в 2015 году - 10,7. Однако в разных регионах - различная картина. Например, в африканском регионе число самоубийств растёт, а в регионе западной части Тихого океана - существенно снижается.

Самоубийство - вторая по распространённости внешняя причина смерти после дорожно-транспортных несчастных случаев. От самоубийств погибает больше людей, чем от убийств в результате межличностного насилия и военных конфликтов, вместе взятых. В богатых странах на самоубийства приходится 81% всех насильственных смертей мужчин и женщин, а в странах с низким и средним уровнем доходов - 44% насильственных смертей мужчин и 70% насильственных смертей женщин.

Суицидальное поведение мужчин и женщин различно. В мировом масштабе мужчины совершают самоубийства в 1,8 раза чаще, чем женщины. В странах с высоким уровнем доходов от самоубийств умирают в три раза больше мужчин, чем женщин. В странах с низким и средним уровнем доходов мужских самоубийств в полтора раза больше, чем женских.

Межполовое соотношение частоты самоубийств различается и по возрастным группам. В богатых странах оно наименьшее у детей младше пятнадцати лет, резко возрастает в возрастной группе 15-29 лет и после почти не изменяется. В бедных странах мужчины максимально часто по сравнению с женщинами совершают самоубийства в возрасте 30-49 лет.

Реже всего самоубийства наблюдаются среди детей младше пятнадцати лет, а чаще всего - среди лиц семидесяти лет и старше.

Частота самоубийств в возрастных группах от пятнадцати до семидесяти лет и её распределение в зависимости от пола и возраста сильно различается между регионами. Так, в одних регионах пик самоубийств приходится на молодые возрастные группы со снижением в среднем возрасте, а в других регионах частота самоубийств увеличивается с возрастом. В одних регионах нет существенных возрастных различий между самоубийствами мужчин и женщин, а в других - есть, и они очень заметны.

В бедных странах самоубийства чаще совершаются молодыми лицами и пожилыми женщинами, а в богатых странах — мужчинами среднего возраста.

В глобальном масштабе 28% самоубийств совершается молодыми людьми возраста 15-29 лет. Причём девушки более склонны к самоубийству, чем юноши. Так, среди женщин 32% самоубийств происходит в возрасте 15-29 лет, а среди мужчин - только 26%. Среди молодёжи этого возраста самоубийство — вторая ведущая причина смерти: на её долю приходится 8,5% всех смертей. Но в богатых странах и странах Юго-Восточной Азии с низким и средним уровнем доходов самоубийство занимает первое место среди причин смерти: 17,6% и 16,6% соответственно.

В более зрелых возрастных группах, наоборот, к самоубийствам в большей мере склонны мужчины. На возраст 30–49 лет приходится 33% самоубийств у мужчин и только 26% самоубийств у женщин. Среди людей 30–49 лет самоубийство – пятая по частоте причина смерти: на её долю приходится 4,1% общей смертности.

Глобальная смертность от самоубийства на 100 тысяч населения в 2000 году составила 12,2 человека, в 2015 году – 10,7 человека. Есть огромные различия по регионам мира. Ниже использована группировка регионов по классификации Всемирного банка. Максимальные значения смертности от самоубийства составляет в Европе и Центральной Азии: 20 человек на 100 тысяч в 2000 году и 14 человек на 100 тысяч в 2015 году. Минимальные — на Ближнем Востоке и в Северной Африке: 5 человек на 100 тысяч в 2000 году и 3,7 человека на 100 тысяч в 2015 году.

Самоубийства — это более распространённая причина смерти в странах Европы и Азии и более редкая — в странах Африки, Америки и Ближнего Востока. Например, в 2000 году на Европу и Центральную Азию приходилось 18% всех смертей в мире, но 23% всех самоубийств. А на Африку южнее Сахары – 19% смертей и только 8% самоубийств. Однако за 2000–2015 годы вклад стран Европы и Азии в общее число самоубийств сократился с 80% до 74%.

Больше всего самоубийств совершается в Индии: 206 тысяч самоубийств в 2015 году (население 1,311 миллиарда человек). Это 26,2% всех самоубийств в мире за 2015 год. Для сравнения: в более населённом Китае (1,383 миллиарда человек) в том же году с собой покончили 138 тысяч человек – это 17,6% мировых самоубийств. В Индии на самоубийства пришлось 2,2% от всех смертей в стране, а в Китае – только 1,4%.

Различия в показателях самоубийств по отдельным странам колоссальны. Сравнить страны по абсолютному числу самоубийств бессмысленно из-за разной численности и возрастно-половой структуры населения стран. Для возможности корректного сравнения рассчитывают частоту самоубийств на 100 000 населения (коэффициент смертности от самоубийств CDR – crude death rate), а для ещё более точного сопоставления эту частоту стандартизируют по возрасту (стандартизированный по возрасту коэффициент смертности от самоубийств ASDR – age-specific death rate). Это необходимо потому, что население стран сильно различается по возрастной структуре, а в разных возрастных группах самоубийства совершаются с разной частотой. Однако чаще всего нам встречались простые коэффициенты смертности. В 2012 году частота самоубийств варьировалась от минимального значения в Саудовской Аравии (0,3 самоубийства на 100 000) до максимальных — в Литве (33,5), Гайане (34,8) и Южной Корее (36,8). Это более чем стократная разница! В России в 2012 году смертность от самоубийства находилась на уровне 22,3 человека на 100 тысяч населения.

Долгое время уровень самоубийств в России был невысоким и гораздо ниже, чем в большинстве стран Европы. Но с середины шестидесятых начался рост количества и уровня самоубийств, и к 1984 году Россия вышла на второе место в мире по уровню самоубийств (38,7 самоубийства на 100 тысяч населения, 54 тысячи самоубийств за год), уступая Венгрии. После достигнутого в 1984 году пика самоубийств в 1985–1986 годах уровень самоубийств значительно снизился до 23,1 самоубийства на 100 тысяч населения (33 тысячи самоубийств в 1986 году). В качестве причины такого снижения называют психологическое влияние «перестройки» и сокращение потребления алкоголя в годы горбачёвской антиалкогольной кампании. Однако многообещающее снижение недолго продержалось. В конце восьмидесятых начался медленный рост числа самоубийств, после которого последовал резкий взлёт из-за распада СССР. В 1994 году был достигнут российский суицидальный максимум – 63,8 тысячи самоубийств – это 42 самоубийства на 100 тысяч населения (37,9 в городе и 53,7 на селе).

В середине девяностых Россия была на втором месте в мире после Литвы (45,8 на 100 тысяч) по уровню суицидальной смертности. Первая пятёрка суицидальных лидеров полностью состояла из бывших республик СССР: Литвы, России, Латвии, Эстонии и Казахстана.

Во второй половине девяностых смертность от самоубийств постепенно снижалась, но положительная тенденция была прервана ростом в 1999–2001 годах, спровоцированным тяжёлым экономическим кризисом 1998 года. С 2002 года снижение возобновилось и стало устойчивым. К 2012 году в списке стран по уровню смертности от самоубийств Россия опустилась на четырнадцатую строчку после Гайаны, Южной Кореи, Шри-Ланки, Литвы, Суринама, Мозамбика, Непала, Танзании, Казахстана, Бурунди, Индии, Южного Судана и Туркмении.

Вернёмся к 1985–1986 годам, когда наблюдалось снижение числа и уровня самоубийств. Причины этого снижения привлекли внимание исследователей. Они задались вопросом, что оказало больший благоприятный эффект: социальный оптимизм перестройки или антиалкогольная кампания? Для ответа на этот вопрос были проанализированы суицидальное поведение мужчин и женщин до антиалкогольной кампании, во время неё и после, а также наличие/отсутствие алкоголя в крови самоубийц.

До антиалкогольной кампании тренды динамики частоты самоубийств у обоих полов полностью совпадали, хотя уровень женских самоубийств был в пять раз ниже мужских. А вот с началом антиалкогольной кампании тренды разошлись. В разгар кампании снижение смертности от самоубийств у мужчин было заметно большим, но и последовавший рост по мере затухания кампании (по мере роста потребления алкоголя) был гораздо сильнее, чем у женщин. Возможно, это говорит о том, что суицидальное поведение у мужчин теснее связано с потреблением алкоголя.

До начала перестройки и антиалкогольной кампании свыше 50% самоубийств было совершено людьми в состоянии алкогольной интоксикации. С их началом количество самоубийств сократилось и существенно снизилось число самоубийц в состоянии алкогольного опьянения, а вот число трезвых самоубийц почти не менялось. Вряд ли оптимизм перестройки удерживал от самоубийства только пьющих. Поэтому определяющее влияние на снижение смертности от самоубийств принадлежало антиалкогольной кампании.

10 сентября по всему миру пройдут мероприятия, посвященные Всемирному дню предотвращения самоубийств. В 2019 году международная акция состоится под девизом «Предотвратим самоубийства работая вместе» («Working Together to Prevent Suicide»).

За 2018 год в Российской Федерации, по данным Росстата, в результате самоубийств погибло 18 206 человек, из них 15 079 мужчин и 3 127 женщин.

1. Всего с 1956 [1] по 2018 г. на территории современной России от самоубийств умерло 2 431 281 человек [1].

2. В 2018 году доля самоубийств в структуре смертности от внешних причин смерти составляла 12,9%, а в структуре общей смертности – 1,2%.

3. Как и в предыдущие годы, в России в 2018 г. наблюдалось снижение уровня смертности от самоубийств. Значение стандартизованного коэффициента смертности (далее – СКС) от самоубийств для всего населения России составило 11,45, что на 10% ниже по сравнению с 2017 г. В результате уровень суицидальной смертности в стране, по данным официальной статистики, в очередной раз опустился до минимального значения за весь период, по которому имеются сопоставимые данные статистики [1].

Несмотря на положительную динамику последних лет по данным официальной статистики, говорить о существенном улучшении суицидальной ситуации в России в реальности, видимо, пока преждевременно. Параллельно со снижением смертности от самоубийств росла и сохраняется на высоком уровне смертность от так называемых «повреждений с неопределенными намерениями» (ПНН) (рубрики Y10-Y34 Международной классификации болезней и причин смерти).

Суицидальная смертность в целом по России и в значительной части регионов постепенно сокращается. Это происходит с разной скоростью. В большинстве субъектов частота самоубийств снижается медленно, но стабильно, хотя и бывают эпизодические отступления от положительной тенденции. При этом есть регионы, в которых наблюдается резкое снижение - к ним относятся Астраханская и Магаданская области, Чувашия, Тува, Калмыкия и Хабаровский край.

Число умерших по основным классам и отдельным причинам смерти в расчёте на 100 000 населения в год (человек, самоубийства, значения показателя за год).

Около 2300 тысяч самоубийств было зафиксировано за 2017 год. Это только официальные данные, по другим источникам число смертей достигло 3000. Из них: детский и подростковый суицид 720 человек, относящийся так же к группам смерти.

В феврале «Центр интернет-технологий» провел исследование «хештеги групп смерти» в социальных проектах. Печальная статистика исследования показала, что предпринимаемые попытки социальных проектов уменьшить число подобных хештегов, не дала результатов и число ирогов возросло. С начала 2017 года найдены около 41 601 возможный участник «групп смерти». В Москве за начало 2017 года было совершено около 210 самоубийств. Возраст людей, покончивших жизнь самоубийством не имеет определенной цифры. некоторым погибшим было за 70 лет.

Если обобщать, то причина подросткового суицида всегда в отношениях. Это может быть ссора с девушкой, или ссора с родителями, или отсутствие отношений - то есть чувство одиночества. Не каждый подросток оставляет после себя долгую, разъясняющую записку и часто остается только догадываться почему он на такое пошел. Поэтому статистика может показать цифры, и из них можно сделать некоторые предположения, но она не даст полного ответа на вопрос о причинах.

И еще надо учитывать, что для многих подростков суицид был попыткой почувствовать себя живым. Не все они собирались доводить дело до конца - некоторые просто хотели обратить на себя внимание.

Но если хочется именно статистики, то в Российской Газете много пишут про подростковый суицид в России и там же приводят данные (rg.ru): "По данным ВОЗ, каждый год в нашей стране завершают жизнь самоубийством 200 детей и полторы тысячи подростков. По числу суицидов среди несовершеннолетних наша страна занимает первое место в Европе. Более 90 процентов случаев связаны с неблагополучием в семье, пьянством, финансовыми трудностями, жестокостью родителей. В общей сложности 45 процентов девушек и 27 процентов юношей в России задумывались о самоубийстве".

И еще немного статистики. В своем отчете "Предотвращение самоубийств" в 2014 году (who.int) ВОЗ попытался выделить причины суицида в категории (ВОЗ называет это "индивидуальные факторы риска"). Это причины не только подростков, а для всех возрастных категорий, но общую картину по ним составить можно: предшествующая суицидальная попытка; психические расстройства (риск самоубийства в течение жизни составляет 4% для пациентов с аффективными расстройствами, 7% для индивидов с алкогольной зависимостью, 8% для лиц с синдромом биполярных расстройств, и 5% для индивидов, страдающих психозом); вредное употребление алкоголя и других психоактивных веществ; потеря работы или финансовые проблемы; безнадежность; хронический болевой синдром и наличие заболевания; случаи самоубийства в семье; генетические и биологические факторы.

Чтобы понять причины суицида, можно обратиться к классической работе социолога Э. Дюркгейма (Самоубийство, 1897). Дюркгейм исследовал причины самоубийств и в своей работе доказал статистически, что основная причина - социальная, он же ввел понятие «аномия». Он опроверг многие причины массовых самоубийств, такие как наследственность или сумасшествие.

Дюркгейм разделял эгоистическое (когда очень жалко себя) самоубийство, альтруистическое (например, когда старик избавляет своих близких от обузы), фаталистическое (все тлен, нет смысла) и основным видом самоубийства он называл - аномическое, по социальным причинам [2].

Если совсем кратко, то аномия - потеря социальных ориентиров. Аномия - разобщенность, потеря целей, культурного единства, это состояние общества, в котором нет единого ориентира, нет солидарности между членами общества, у людей пропадает понимание, куда надо двигаться, каким нормам следовать и какие правила соблюдать, и проблема не только в этом, человек начинает чувствовать себя одиноким.

Мертон, развивая тему аномии, писал, что в этом состоянии социально одобряемые цели и соц. одобряемые средства часто не соответствуют друг другу, например, в обществе поощряется богатство, но нет легитимных социально одобряемых механизмов, с помощью которых можно достичь богатства; а с помощью социально одобряемых средств - не заработаешь, т.е. то, что от человека ждут в обществе нельзя достичь теми средствами, которые это общество одобрило [3].

Выводы. В частности, если говорить про подростковый суицид, исключив тему несчастной любви или непонимания в семье, то аномия в первую очередь касается молодежи (еще творческих и одиноких людей, но это другая тема). Молодежь - крайне уязвимая социальная группа, которая не успевает сформировать ценностные ориентиры и моральные установки, она живет на подъеме общественных норм и очень тяжело переживает это подвешенное состояние, когда не понятно, что делать и куда идти. Это же является причиной других типов девиантного и делинквентного поведения, не только суицида, но и проституции, молодежного алкоголизма и т.д. Существуют предупреждающие знаки, которые могут показать, что друзья, близкие, коллеги или соседи нуждаются в помощи. Знаки могут быть следующими: депрессия или другие психические заболевания; потеря надежды; отстранение от окружающих; демонстрация отсутствия интереса к вещам, которые их интересовали ранее; поведение суицидентов такое, как будто им на всё все равно; увеличение употребления дозы алкоголя или наркотиков.

Литература:

1. https://economy_en_ru.academic.ru -Англо-русский экономический словарь
2. <http://rosstatistika.ru> - официальный сайт
3. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд / Пер, с фр. с сокр.; Под ред. В.А. Базарова. - М.: Мысль, 1994. - 399 с. - Emile Durkheim: Le Suicide 100 Years Later Edited by David Lester, PhD
4. Роберт К. Мертон. Социальная структура и аномия.[Источник: «Social Structure and Anomie», American Sociological Review, 3, October, 1938, p. 672-682.]

Психология

УДК 159.9.612.821

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент Цатурян Марина Оганесовна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы в области выявления интеллектуально одаренных детей дошкольного возраста. Авторами дается определение понятия одаренности, излагаются подходы к диагностике, кратко описываются признаки одаренности. В статье анализируются ошибки и сложности выявления одаренных детей. Авторы дают характеристику модели диагностики одаренности, реализуемой в Вологодском многопрофильном лицее. Модель имеет комплексный характер и включает в себя широкий спектр используемых методов психологической диагностики, среди которых метод наблюдения, экспертной оценки, тестирования, беседы, анкетирования и др. Дается характеристика интеллектуального развития современных старших дошкольников.

Ключевые слова: одаренность, интеллектуально одаренные дошкольники, диагностика одаренности.

Annotation. The article discusses the main problems in identifying intellectually gifted children of preschool age. The authors give a definition of the concept of giftedness, set out approaches to diagnostics, briefly describe the signs of giftedness. The article analyzes the errors and difficulties in identifying gifted children. The authors describe the diagnostic model of giftedness implemented in the Vologda Multidisciplinary Lyceum. The model has a complex character and includes a wide range of methods used for psychological diagnostics, including the method of observation, peer review, testing, interviews, questionnaires, etc. The characteristic of the intellectual development of modern older preschoolers is given.

Keywords: giftedness, intellectually gifted preschoolers, diagnostics of giftedness.

Введение. Проблема раннего выявления талантливых и одаренных детей в России постепенно принимает масштабный характер и рассматривается на всех уровнях: федеральном, региональном, муниципальном, районном и т.д. Проблема выявления и развития одаренных детей обозначена в качестве важного направления современного образования в законе Российской Федерации «Об образовании в РФ», Концепции модернизации российского образования, Концепции общенациональной системы выявления и поддержки молодых талантов; выделена как приоритетная в подпрограмме «Одаренные дети» Федеральной целевой программы «Дети России».

В настоящее время особое значение придается диагностике, обучению и развитию способных детей. Проблема выявления одаренных дошкольников интересует и ученых, и учителей неслучайно: согласно современным исследованиям около 20% данной возрастной группы могут быть отнесены к одаренным детям. Но они, как правило, лишены поддержки, так необходимой для раскрытия своих талантов. В результате всего лишь 2-5% детского поколения действительно проявляет себя как одаренные. Безусловно, этот факт указывает на необходимость выявлять одаренность как можно раньше.

В современном научном мире известно большое количество концепций одаренности, которые создавались в рамках разнообразных теоретических направлений. В большинстве из них обращается внимание на то, что процесс выявления одаренности не может осуществляться как одномоментный акт. Это обязательно должна быть длительная, многокомпонентная диагностика, включающая множество измерительных процедур, в том числе совместный анализ ребенка со стороны педагогов, психологов и родителей [1].

Вологодский многопрофильный лицей – учебное заведение, ориентированное на обучение детей с признаками интеллектуальной одаренности. Выявление, поддержка и развитие одаренных ребят является одной из задач, реализуемых нашей образовательной организацией. В качестве дополнительных образовательных услуг в лицее реализуются подготовительные курсы для детей от 5 до 7,5 лет. Поиск талантливых дошкольников осуществляется, в том числе, и в рамках проведения таких занятий.

Существует огромное количество определений феномена детской одаренности. В нашей статье мы будем придерживаться точки зрения авторов Рабочей концепции одаренности, утверждающих, что «одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [2].

В то же время, способные ребята далеко не всегда стремятся демонстрировать свои достижения перед окружающими. Одна из причин отсутствия проявлений того или иного вида одаренности – это недостаток необходимых знаний, умений и навыков, а также недоступность (в силу условий жизни) предметной области деятельности, соответствующей дарованию ребенка. Таким образом, одаренность у разных детей может быть выражена в более или менее очевидной форме, что и составляет основу проблемы диагностики ее у детей [2].

Следствием своеобразия динамики становления одаренного ребенка зачастую является неравномерность, гетерохрония его психического развития. К примеру, высокий уровень развития логического мышления может сопровождаться отставанием в развитии письменной и устной речи; высокий уровень некоторых специальных способностей наблюдается вместе с недостаточным развитием общего интеллекта и т.д. В результате по одним признакам ребенок может определяться как одаренный, по другим — как отстающий в психическом развитии. Проявления детской одаренности часто бывает трудно отличить от обученности, являющейся следствием более благоприятных условий жизни данного ребенка. К примеру, одного ребенка очень рано начали водить на развивающие курсы, буквально с года обучали чтению и счёту и т.д. Очень часто такие ребята к старшему дошкольному возрасту демонстрируют достаточно хороший уровень знаний и умений, но это вовсе не означает, что их способности выше среднего. В то же самое время мы видим детей, которые до 6 лет не знали даже всех букв, но они учатся читать буквально за несколько занятий, и через несколько месяцев уровень развития их навыков может даже опередить тех, кто читал с 3-4 летнего возраста. Способности проявляются именно в скорости и качестве овладения деятельностью, а не в наличном уровне знаний, умений и навыков. Однако при диагностике одаренности часто и воспитатели, и учителя, и родители обращают внимание как раз на то, чему ребенок научился, что он уже умеет. В связи с этим способные ребята, по каким-либо причинам не получившие определенный багаж знаний, могут выпадать из рассматриваемой категории как не проявляющие признаков одаренности. Помешать заметить одаренного ребенка могут и личностные черты, которые характерны для талантливых детишек, но зачастую являются непривлекательными для взрослых. Среди таких особенностей отмечаются неприятие и нежелание выполнять простые, типичные задания, излишняя конфликтность, проблемы в эмоциональном развитии, эгоцентризм и др.

При диагностике одаренности очень важно минимизировать вероятность ошибки, причем как в положительную, так и в отрицательную сторону. Известно, что на высокие показатели тестов интеллекта и контрольных работ по школьным предметам могут влиять степень обученности и уровень социальной среды, в которой ребенок воспитывается. Большинство интеллектуальных тестов фиксируют отдельную интеллектуальную способность, иными словами сформированность частных умственных операций. Однако психометрические тесты интеллекта чаще всего измеряют его компоненты, но не затрагивают взаимосвязей между отдельными структурами это системы. Ко всему прочему, результаты диагностики очень связаны с эмоциональным состоянием ребенка во время его проведения. К тому же, чем ребенок одареннее, тем эта зависимость больше. Тем не менее, психометрические тесты могут использоваться наряду с другими методами диагностики в качестве одного из способов получения информации в рамках системы выявления одаренных детей. Стоит отметить, что недопустимо использовать данный метод в качестве единственного критерия для принятия решения о том, является ли ребенок «одаренным» либо «неодаренным» [1].

Изложение основного материала статьи. В связи с вышеизложенным, в дошкольном возрасте наиболее адекватной формой идентификации признаков одаренности будет являться единая система мероприятий психологической диагностики. Кратко опишем модель диагностики одаренности, применяемую в ВМЛ. Она включает в себя 6 компонентов, которые представлены на схеме. Эти компоненты можно условно разделить на 4 блока по источнику информации, от которого собираются сведения. Рассмотрим последовательно все 4 блока.

Первый блок. Источником информации здесь являются психологи ВМЛ, которые активно включены в работу подготовительных курсов с дошкольниками. Они наблюдают за детьми во время занятий по различным предметам, проводимым на развивающих курсах, а также при решении ими проектных задач. Проектные задачи на дошкольном отделении лица дают следующие преимущества: готовят к проектной деятельности в более старшем возрасте; содержат компоненты творческой деятельности, стимулируют развитие креативности; поддерживают детскую индивидуальность, давая возможность попробовать различные пути решения и продемонстрировать индивидуально-своеобразные стили деятельности; осваивается реальная практика произвольности поведения: самоорганизация группы и каждого внутри нее, управление собственным поведением в групповой работе; развиваются коммуникативные способности, так как дети должны слушать и слышать друг друга, а также уметь изложить и отстаивать свою точку зрения.

Второй блок. Источником информации могут являться и родители. В лице проводится анкетирование родителей, в котором уточняются сферы интересов ребенка, наличие у него индивидуально-своеобразного стиля деятельности. Данный метод, безусловно, является очень важным, но стоит обратить внимание на тот факт, что многие родители склонны в некоторой степени переоценивать способности ребенка и давать социально благожелательные, с их точки зрения, ответы. Хотя, конечно же, возможен и другой вариант: когда родители категорически не замечают проявлений одаренности у своего ребенка. В любом случае, данный метод сбора информации является дополнительным, и опираться только на его данные было бы не вполне целесообразно.

Третий блок. Источником информации являются, безусловно, и сами дети. Психологи лица проводят групповое и индивидуальное психологическое тестирование, помогающее детально изучить особенности интеллектуальной сферы ребенка.

Проанализируем данные, полученные с помощью психологического тестирования дошкольников, посещающих курсы общей подготовки к школе, проводимые в ВМЛ. В исследовании принял участие 157 детей в возрасте от 6 до 7 лет. Использовался комплект методик диагностики детей к школе, разработанный Л.А. Ясюковой. Диагностический комплекс состоит из двух методических блоков. Первый блок предназначен для группового тестирования. Из этого блока нами использовались тест Тулуз-Иверона (особенности нейродинамики, внимания, работоспособности) и тест Равена (субтесты А и В - визуальное линейное и структурное мышление).

Второй блок методик предназначен для индивидуальной работы с ребенком. Его цель - выявить потенциальные возможности ребенка, уточнить проблемные моменты в его развитии. Из этого блока нами были взяты методики, измеряющие объем кратковременной (зрительной и слуховой) памяти, структурно-уровневые характеристики мышления в аудиальной и визуальной модальностях, речевое развитие.

Ядро используемой диагностической системы составляют тесты, позволяющие проанализировать особенности интеллекта ребенка (как общий уровень, так и операциональную структуру) и оценить степень сформированности мышления в понятиях, которое необходимо для успешного обучения и дальнейшего полноценного развития ребенка в школе.

Рассмотрим показатели, полученные с помощью методики измерения интеллекта. Средний балл интеллектуального развития среди испытуемых составил 3,16 при стандартном отклонении 0,43 (значения могут изменяться в пределах от 0 до 5). В целом такой показатель свидетельствует о достаточно хорошем общем уровне развития интеллектуальных функций дошкольников, посещающих курсы. Однако для нас особый интерес вызывает то, каким образом у детей представлены различные составляющие интеллекта. Эти данные нам необходимы для того, чтобы понять, на что необходимо делать больший упор при подготовке дошкольников к обучению, какие задания включать в занятиях, реализуемых на курсах. Результаты по отдельным интеллектуальным функциям представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели развития интеллектуальных функций у дошкольников

	понятийное интуитивное мышление	понятийное логическое мышление	понятийное речевое мышление	понятийное образное мышление	речевое развитие	Равен (ср.балл)	кратковрем.речевая память	кратковрем.зрительная память	скорость V	Концентр. К	средний балл
Среднее	3,7	3	3,3	3,2	3,6	3,2	3,6	3,4	2,6	3,4	3,16
Стандартное отклонение	0,8	0,6	0,8	0,6	0,8	0,8	0,5	0,9	1	1,6	0,43

Как видно из результатов диагностики, обследуемые дети отличаются достаточно высоким уровнем речевого развития и понятийного интуитивного мышления. Это свидетельствует о том, что у большинства дошкольников уже имеются, хотя и в зачаточном состоянии, разрозненные понятийные образования (но не структуры), но пока еще дети не могут осознанно ими пользоваться. Ребята, обучающиеся на курсах, отличаются достаточно развитой речью, большим пассивным и активным словарным запасом, грамотно строят собственную речь.

Более низкие показатели, согласно данным исследования, имеет понятийное логическое мышление. Это приводит нас к выводам о том, что необходимы методы работы для дошкольников, которые были бы направлены на формирование именно этой составляющей когнитивных функций. Благодаря данному типу мышления ребенок понимает суть правил, законов, формул, видит зону их применения и может использовать их на практике, то есть может действовать в соответствии с заложенным в нем алгоритмом.

Прогрессивные матрицы Равена дают возможность выяснить реальный потенциал ребенка-визуала, которого можно не заметить при обычно используемых речевых методиках оценки интеллекта среди дошкольников. К тому же, высокие результаты по данному тесту связаны с дальнейшими успехами ребенка в области математики и естественных наук. Как можно заметить по результатам диагностики, средние значения по данной методике несколько ниже, чем значения, которое демонстрируют дети по тестам, измеряющим речевое развитие, понятийное интуитивное и понятийное речевое мышление.

В среднем у детей немного выше показатели аудиальной памяти, чем визуальной. Это вполне объяснимо для данной возрастной категории, когда процесс обучения в основном идет через проговаривание и слушание информации от взрослого. Однако стоит отметить, что по результатам измерения зрительной памяти наблюдается достаточно большое рассеяние результатов относительно среднего показателя. Это свидетельствует о том, что среди дошкольников уже выделяются дети, обладающие высокими показателями визуальной памяти, и те, которые в большей степени будут ориентироваться на слуховое восприятие (а возможно, на кинестетические ощущения). Обращает на себя внимание тот факт, что корреляционная связь между показателями слуховой и зрительной памяти не выявлена. Это значит, что нет связи между показателями памяти зрительных и слуховых образов. Таким образом, нельзя говорить о наличии некоего общего фактора, влияющего в данном случае на развитие памяти в целом. Эти два вида памяти развиваются независимо друг от друга (по крайней мере, в данной возрастной категории).

Скорость обработки информации находится на среднем уровне. Что же касается концентрации внимания, то здесь наблюдается достаточно большой разброс значений показателей. Встречаются дети как с патологически низким уровнем концентрации внимания, так и с очень высокими показателями данной характеристики. Чаще всего низкие показатели свидетельствуют о наличии определенных нарушений в развитии нервной системы ребенка. Если в период дошкольного детства они могут и не оказывать значимого влияния на развитие других интеллектуальных функций, то в будущем, как показывает практика, такие учащиеся испытывают большие сложности при обучении, особенно в заведениях с усложненной образовательной программой.

Таким образом, проводя обследование детей с помощью комплекса методик Л.А. Ясюковой мы можем не только выявить группу детей с высокими интеллектуальными способностями, но и проанализировать, какие когнитивные функции в какой степени развиты, предсказать сложности, с которыми могут столкнуться

дети при обучении в образовательной организации, а также скорректировать программу подготовки, используемой на наших подготовительных курсах.

Четвертый блок. Достаточно большую часть информации о ребенке мы получаем от педагогов лицея. Это происходит за счет изучения наличного уровня знаний детей по предметам, которые проводятся на курсах (чтение, математика, английский язык) с целью дальнейшего отслеживания динамики усвоения ими соответствующих данным предметам компетенций. С помощью такой информации мы оцениваем способности дошкольника, его обучаемость, некоторые характеристики интеллектуального развития.

Информация, полученная из всех, описанных выше, источников, обобщается, и мы получаем комплексную, достаточно объективную оценку ребенка по многим важным для нас параметрам. По полученным результатам с родителями дошкольников проводится консультация, на которой описываются изученные особенности ребенка, даются рекомендации по дальнейшему развитию, обучению, примерному образовательному маршруту будущего первоклассника.

Выводы. Таким образом, в данной статье мы описали основные проблемы выявления интеллектуальной одаренности у дошкольников и рассмотрели модель диагностики, разработанной в ВМЛ на сегодняшний день. Хотим обратить внимание на то, что данная модель учитывает все современные требования к подобным мероприятиям, а именно: присутствует комплексный характер оценивания разных сторон поведения и деятельности ребенка; ведется длительный процесс идентификации признаков одаренности у детей (не менее шести месяцев); осуществляется анализ поведения ребенка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере соответствуют его склонностям и интересам; выявляются признаки одаренности ребенка не только по отношению к актуальному уровню его психического развития, но и с учетом зоны ближайшего развития; соблюдается многократность и многоэтапность обследования с использованием множества психодиагностических; используются такие предметные ситуации, которые моделируют исследовательскую деятельность и позволяют ребенку проявить максимум самостоятельности в овладении и развитии деятельности.

В итоге хотелось бы отметить, что оценка ребенка как одаренного не является для нашей образовательной организации самоцелью. Выявление одаренных детей мы связываем, прежде всего, с задачами их обучения и воспитания, а также с оказанием им психологической помощи и поддержки.

Литература:

1. Психодиагностика одаренности: практикум / [сост.: Е.М. Калинкина, Н.Ю. Камракова]. - Вологда: ВоГУ, 2017. – 54 с.
2. Психология одаренности: учебное пособие / [сост.: Е.М. Калинкина, Т.А. Поярова]. - Вологда: ВоГУ, 2016. – 95 с.
3. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – 2-е изд., расширенное и переработанное. Москва: Молодая гвардия, 2003. – 90 с.

Психология

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

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

магистрант Васюткина Светлана Владимировна

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

КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу эффективности использования в коррекционной работе игровой терапии как средства развития эмоционально-волевой саморегуляции деятельности у детей старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Показана эффективность программы комплексного сопровождения развития эмоционально-волевой саморегуляции у умственно отсталых дошкольников. Достоинством предложенной программы является включенность в сопровождение психологов и педагогов в сотрудничестве с семьей. В результате проведения коррекционной программы у старших дошкольников с умственной отсталостью выросли показатели по основным волевым качествам: целеустремленности, настойчивости, решительности, самостоятельности, инициативности, также повысился уровень развития эмоциональной идентификации.

Ключевые слова: игровая терапия, коррекционная работа, дети дошкольного возраста, умственная отсталость, саморегуляция, эмоционально-волевая саморегуляция.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the effectiveness of the use of game therapy in correctional work as a means of developing emotional and volitional self-regulation of activity in children of senior preschool age with mental retardation.

The effectiveness of the program of complex support of development of emotional and volitional self-regulation in mentally retarded preschoolers is shown. The advantage of the proposed program is the inclusion in the support of psychologists and teachers in cooperation with the family. As a result of the correctional program in older preschoolers with mental retardation increased indicators for the main strong-willed qualities: commitment, perseverance, determination, independence, initiative, also increased the level of development of emotional identification.

Ключевые слова: game therapy, correctional work, preschool children, mental retardation, self-regulation, emotional and volitional self-regulation.

Введение. Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью разработки методических рекомендаций, программ для работы с детьми и подростками с умственной отсталостью, в том числе, на основе комплексного психолого-педагогического сопровождения [3].

Основная цель нашего исследования- разработать и апробировать программу комплексного сопровождения дошкольников с умственной отсталостью, способствующую развитию их эмоционально-волевой саморегуляции.

В качестве основной формы работы выступала игровая терапия с использованием элементов арт-терапии.

Нами использовались игры, направленные на:

- знакомство детей с основными эмоциями, тренировку умения адекватно выражать свои эмоции, понимать эмоциональное состояния других людей, развитие саморегуляции через прослушивание музыкальных произведений;

- изучение выражения эмоциональных состояний в мимике;

- тренировку умения различать эмоции, обучение управлять своим гневом;

- развитие волевой регуляции поведения;

- снижение психоэмоционального напряжения, создание положительного эмоционального фона, развитие коммуникативных навыков, творческого воображения, познавательного интереса;

- обогащение словаря эмоций.

Так же в программу включен блок консультаций для родителей по проблеме формирования эмоционально-волевой саморегуляции у детей.

После проведенных занятий, мы организовали контрольное исследование, для того чтобы определить изменения в поведении и настроении участников группы, отметить динамику в развитии эмоционально-волевой саморегуляции дошкольников, и таким образом оценить работу по коррекционной программе.

Изложение основного материала статьи. В контрольном эксперименте принимали участие две группы детей. Экспериментальная группа детей с умственной отсталостью, в количестве 15 человек, участвующих в коррекционно-развивающей программе и контрольная группа детей с умственной отсталостью, в количестве 15 человек, не участвующих в коррекционно-развивающей программе.

Экспериментальное исследование проводилось по методикам:

1. Методика «Изучение волевых проявлений» (Г.А. Урунтаева).

2. Методика изучения мобилизации волевых усилий.

3. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации. Детский вариант (Модификация Н.В. Тарабриной).

Сравнивая результаты двух групп по методике «Изучение волевых проявлений» Г.А. Урунтаевой, можно сделать вывод, что после проведенной нами коррекционно-развивающей работы, показатели в экспериментальной группе незначительно, но выросли. Если при проведении испытания на констатирующем этапе, только 6,6% детей просидел с закрытыми глазами три минуты, то после завершения формирующего этапа, показатель вырос до 20% в экспериментальной группе и до 6,6% в контрольной группе. Так же увеличился процент детей в экспериментальной группе, которые во время эксперимента не подглядывали и совершали минимальное количество самостоятельных действий. В контрольной группе с заданием справился один ребенок-это 6,6%, он просидел с закрытыми глазами три минуты, но подглядывал, так же ребенок совершал самостоятельные действия. Сравнительные показатели по двум группам показаны в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные показатели экспериментальной и контрольной групп

Время ожидания								Число подглядываний						Кол-во самостоятельных действий					
Экс. гр.				Контр. гр.				Экс. гр.			Контр. гр.			Экс. гр.			Контр. гр.		
3м ин	2м ин	>1м ин	<1м ин	3м ин	2м ин	>1м ин	<1м ин	0	<5	>5	0	<5	>5	0	<5	>5	0	<5	>5
20%	0	13,3%	66,6%	6,6%	0	20%	73,3%	20%	13,3%	66,6%	0	20%	80%	0	6	94%	0	0	100%

Анализируя особенности поведения детей в ходе исследования достижения цели в условиях помех в обеих группах, можно сделать вывод, что у детей экспериментальной группы показатели улучшились. Как видно из графика, в экспериментальной группе справились с заданием 20% детей, а в контрольной группе с заданием справился один ребенок. Но по сравнению с группой детей, участвовавших в констатирующем этапе, выросли показатели (+ -) не только в экспериментальной группе, но и в контрольной группе детей, а показатель (-), наоборот, уменьшился. Можно сказать, что проведенная нами коррекционно-развивающая работа положительно повлияла на формирование волевых качеств детей.

Показатели обеих групп мы зафиксировали в графике.

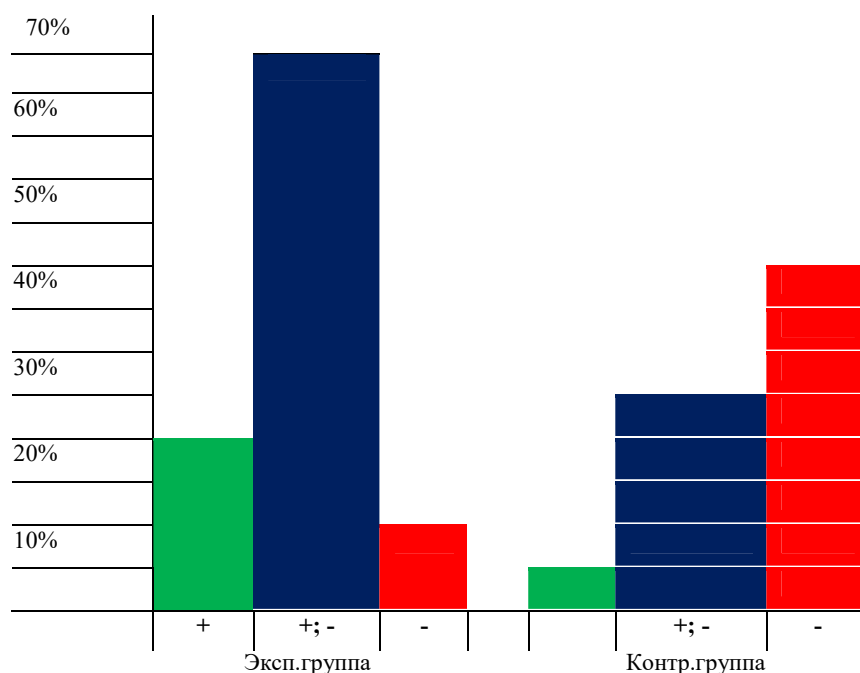


График показателей экспериментальной и контрольной групп

Результаты исследования по методике С. Розенцвейга показывают, что у 60% детей с УО после участия в коррекционно-развивающей программе взаимодействие с окружающей средой происходит достаточно эффективно, в сравнении с показателями констатирующего эксперимента – 13,3% детей. Индивидуальные значения коэффициента социальной адаптации (GCR) у этих детей от 60,0% и выше. Уровень социальной адаптации остальных детей с УО экспериментальной группы ниже нормативного значения. При этом GCR ниже 50,0% не опускается, хотя до участия детей в программе формирующего эксперимента были выделены такие низкие значения как – 40,0%. В экспериментальной группе детей в среднем GCR равен 59,0%. Это достаточно хороший показатель, так как ранее значение GCR (до формирующего эксперимента, учитывая показатели 15 участников экспериментальной группы) было 49,8%.

В контрольной группе детей с УО результаты отличаются. Только 13,3% детей имеют коэффициент GCR в пределах нормы, а у остальных воспитанников показатели ниже. Предполагаем, что они имеют трудности социальной адаптации и испытывают сложности во взаимоотношениях с окружающими. В этой группе среднее по выборке значение GCR ниже стандартных данных и составляет 49,8%.

На основании полученных результатов делаем вывод, что в экспериментальной группе большинство детей с УО (53,3%) выбирают реакции с фиксацией на удовлетворение потребностей (NP). Согласно интерпретации С. Розенцвейга, оценка NP – не характерна для детей старшего дошкольного возраста, но она является признаком адекватных реакций на фрустрацию. В экспериментальной группе детей на этапе констатации большинство детей (65%) выбирают реакции с фиксацией на самозащите.

При этом 46,7% детей экспериментальной группы продолжают выражать реакции в экстрапунитивном направлении (E), которое считается неконструктивным в решении возникших трудностей. В их ответах по-прежнему отмечаются обвинения и враждебность против других людей. На этапе констатации большинство детей так же выражают реакции в экстрапунитивном направлении (E) - 79% детей.

Следующим популярным типом реакции в этой группе детей является фиксация на самозащите (ED). Именно так реагируют на фрустрацию 40,0% детей.

Выражение требований в экстрапунитивной манере свойственно и детям с УО контрольной группы. Но их число всё же превышает количество испытуемых экспериментальной группы. Они пытаются защитить себя, обвинить других в трудных ситуациях, не прилагают усилий для устранения проблемы.

На основании этого предполагаем, что испытуемые с УО экспериментальной группы стали менее ранимы и уязвимы, а их эмоциональное реагирование в обстоятельствах фрустрации более адекватно. Дети уже не столько сосредотачиваются на самозащите, сколько желают решить возникшую фрустрационную ситуацию, правда, пока используя неконструктивный подход. Таким образом, определённые сложности у детей с преодолением трудностей ещё имеются, но адаптация к условиям фрустрации становится лучше.

Выводы. Развитие саморегуляции в учебной деятельности через игру у дошкольников подчиняется определенным закономерностям. У умственно отсталых детей без специального обучения игра не может занять ведущее место и, следовательно, оказать воздействие на психическое развитие, на развитие саморегуляции. Игра не способна служить средством коррекции и компенсации дефектов развития умственно отсталого ребенка. И только постепенно, благодаря многократным и постоянным игровым упражнениям в его осуществлении, саморегуляция превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включенный в процесс его выполнения. Именно с этого момента можно говорить о том, что саморегуляция, самоконтроль вошли в привычку и даже превратились в черту характера.

Литература:

1. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста. М.: Сфера, 2003.
2. Алябьева Е.А. Психогимнастика в детском саду. М.: Сфера, 2003.
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016 - №2.

4. Тест Розенцвейга. Методика рисуночной фрустрации (модификация Н.В.Тарабриной) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. С. 150-172.
5. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада [Текст] / Под ред. Г.А. Урунтаевой, - М.: Владос. 2008. - 291 с.
6. Фрустрация: Понятие и диагностика: Учеб.-метод. пособие: Для студентов специальности 020400 «Психология» / Сост. Л.И. Дементий. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. – 68 с.

Психология

УДК 378.15

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени

Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

магистрант Гришина Мария Юрьевна

Нижегородский государственный педагогический университет имени

Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА Я У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Аннотация. В данной статье рассматриваются результаты исследования Образа Я подростков с умственной отсталостью. Дается сравнительная характеристика Образа Я по двум группам подростков в возрастной динамике. Подростки с умственной отсталостью часто обнаруживают недостатки формирования самооценки и уровня притязаний, в том числе и спецификой Образа Я. Исследование показало, что реализация программы коррекционно-развивающих занятий, разработанных на основе результатов исследования, способствуют оптимизации самовосприятия подростков с умственной отсталостью.

Ключевые слова: подростки с умственной отсталостью, подростки с НПР, Образ Я, подростковый возраст.

Annotation. This article discusses the results of the study of the Self-Image of adolescents with mental retardation. The comparative characteristic of the image of the Self for two groups of adolescents in age dynamics is given. Adolescents with mental retardation often find shortcomings in the formation of self-esteem and the level of claims, including the specifics of the Image of Ya. the Study showed that the implementation of the program of correctional and developmental activities, developed on the basis of the results of the study, contribute to the optimization of self-perception of adolescents with mental retardation.

Keywords: Adolescents with mental retardation, adolescents with NPD, self-Image of adolescents with mental retardation, adolescence.

Введение. Подростковый возраст в целом – это насыщенный период в становлении личности. Наиболее часто в таком возрасте возникает чувство тревожности, психологического дискомфорта, обидчивости, обостряется реакция на мнения окружающих. В подростковом периоде подростки еще зависят от родителей и находятся под их контролем или контролем учителей в школе, поэтому очень часто компенсацию этой зависимости находят вне дома и школы, где требования к завоеванию авторитета совсем другие [1, 2, 3, 4, 5].

Что касается подростков с умственной отсталостью, то они характеризуются ведомым поведением, легче поддаются под влияние других людей и часто не осознают тяжесть последствий своих поступков [2, 3, 4].

Нами было проведено исследование Образа Я подростков с нормальным психическим развитием (далее подростки с НПР) и умственной отсталостью.

В эксперименте участвовали 30 подростков с умственной отсталостью и 30 подростков с НПР, а также их родители. Для организации эксперимента были использованы следующие методики: методика Дембо-Рубинштейн (исследование самооценки) в модификации А.М. Прихожан; методика изучения Я-концепции Е. Пирса и Д. Харриса; методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеев, В.В. Столин (МИС).

Методика Дембо-Рубинштейн была проведена нами на первом этапе эксперимента. Согласно стандартной процедуре обработки, были получены следующие результаты.

Таблица 1

Результаты диагностики особенностей самооценки подростков с использованием методики Дембо-Рубинштейн

Название шкал	Подростки с умственной отсталостью		Подростки с НПР	
	Среднее	Ст. отклон.	Среднее	Ст. отклон.
1. Здоровье	93,63	9,36	87,10	12,81
2. Умственные способности	79,23	22,63	89,97	10,96
3. Характер	77,70	20,88	91,47	7,13
4. Авторитет у сверстников	77,37	25,41	77,07	20,35
5. Умение многое делать своими руками	81,30	26,32	81,97	20,24
6. Внешность	78,50	27,13	83,60	13,45
7. Уверенность в себе	83,40	17,31	85,23	14,12
Среднее значение	81,59	12,25	79,77	13,65

Результаты диагностики позволяют говорить о том, что подростки с умственной отсталостью характеризуются более высоким уровнем притязаний применительно оценки собственного здоровья (93,63) по сравнению с участниками с НПР (87,10).

С другой стороны, подростки с НПП имеют более высокий уровень самооценки собственного характера (91,47) по сравнению с подростками с умственной отсталостью (77,70), а также имеют более высокий уровень притязаний применительно собственных умственных способностей (89,97) по сравнению с подростками с умственной отсталостью (79,23).

Соотношение показателей представлено на рисунке 1.

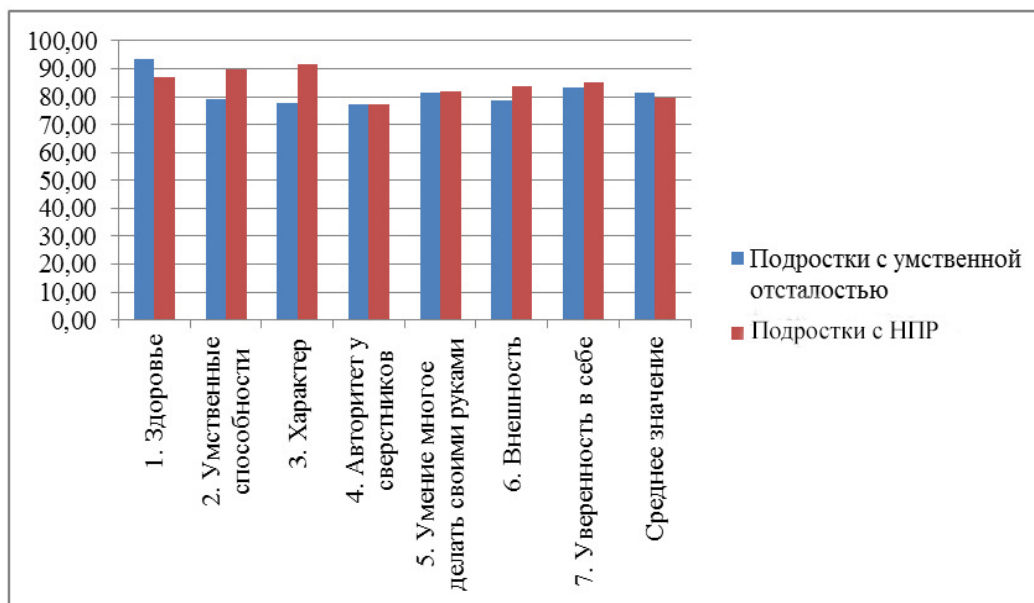


Рисунок 1. Профиль средних значений показателей уровня притязаний

В целом, можно говорить о том, что большинство подростков в двух группах характеризуются достаточно высоким уровнем притязаний применительно здоровья, умственного развития, характерологических особенностей, внешности, уверенности в себе. Также можно говорить о несколько более высоком уровне притязаний у подростков с умственной отсталостью по сравнению с подростками с НПП.

Была осуществлена процедура определения особенностей сформированности уровня самооценки применительно различных значимых характеристик и особенностей.

Соотношение показателей уровня притязаний в двух группах подростков с умственной отсталостью и с НПП представлено в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностики особенностей самооценки подростков с использованием методики Дембо-Рубинштейн (уровень самооценки)

	Подростки с умственной отсталостью		Подростки с НПП	
	Среднее	Ст. отклон.	Среднее	Ст. отклон.
1. Здоровье	75,77	20,19	73,80	16,65
2. Умственные способности	68,50	25,01	73,73	10,99
3. Характер	73,67	18,86	75,30	13,26
4. Авторитет у сверстников	53,03	27,73	59,70	21,82
5. Умение многое делать своими руками	73,90	24,85	65,63	20,71
6. Внешность	69,37	26,51	62,57	16,46
7. Уверенность в себе	58,97	27,70	66,77	17,10
Среднее значение	67,60	14,56	68,92	14,82

Результаты диагностики позволяют говорить о том, что показатели в двух группах характеризуются сходным уровнем. Определено, что наименьшие оценки имеют показатели авторитета у сверстников (53,03 в группе подростков с умственной отсталостью, а также у 59,70 в группе подростков с НПП). Несколько больший уровень имеют показатели уверенности в себе в целом с более высоким уровнем уверенности в себе в группе подростков с НПП.

Также выявлено, что подростки с умственной отсталостью имеют более высокий уровень оценки собственного здоровья, умения делать что-либо собственными руками. Подростки с НПП, напротив, имеют более высокий уровень самооценки собственных умственных качеств и особенностей, более высокий уровень самооценки собственного характера.

В рамках анализа особенностей различий в уровне притязаний и самооценки были полученные следующие результаты.

Таблица 2

Разница в показателях самооценки и уровня притязаний у подростков с умственной отсталостью и с ННР

	Подростки с умственной отсталостью		Подростки с ННР	
	Среднее	Ст. отклон.	Среднее	Ст. отклон.
1. Здоровье	17,87	20,00	13,30	14,18
2. Умственные способности	10,73	26,91	16,23	10,16
3. Характер	4,03	14,39	16,17	13,95
4. Авторитет у сверстников	24,33	26,65	17,37	19,95
5. Умение многое делать своими руками	7,40	21,23	16,33	14,80
6. Внешность	9,13	25,29	21,03	20,78
7. Уверенность в себе	24,43	26,07	18,47	17,06
Среднее значение	13,99	13,93	10,84	14,13

Полученные в ходе исследования показатели позволяют говорить о том, что наиболее выраженные различия выявлены применительно показателей авторитета у сверстников и уверенности в себе у подростков с умственной отсталостью, а также показателей оценки собственной внешности.

Выполнена процедура статистического анализа изучаемых показателей притязаний и самооценки в двух группах.

Результаты статистического анализа указывают на то, что две группы различаются по показателям притязаний применительно характера ($p=0,03$), а также оценки собственного здоровья ($p=0,01$). Можно говорить о том, что подростки с умственной отсталостью характеризуются более низким уровнем притязаний относительно развития собственного характера, а также более высокий уровень развития собственного здоровья.

Определено соотношение показателей уровня притязаний в двух группах. Показано, что имеют место определенного рода различия в уровне притязаний применительно здоровья, авторитета, умения что-либо делать своими руками, не достигающие статистически достоверно уровня. В ходе диагностики особенностей самооценки наиболее выраженные различия диагностируются применительно самооценки здоровья и умения что-либо делать своими руками. Показано, что уровень притязаний применительно оценки собственного характера достоверно выше у участников исследования с умственной отсталостью, чем у участников исследования с ННР.

Обратимся к описанию результатов диагностики особенностей сформированности Я-концепции с применением методики Е. Пирса и Д. Харриса. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностики особенностей сформированности Я-концепции по Е. Пирсу и Д. Харрису

	Подростки с умственной отсталостью		Подростки с ННР	
	Среднее	Ст. отклон.	Среднее	Ст. отклон.
I. Поведение (П)	9,17	2,74	10,83	1,21
II. Интеллект, положение в школе (И)	8,77	2,75	10,80	2,27
III. Ситуация в школе (Ш)	3,63	1,43	4,43	1,19
IV. Внешность (В)	7,87	2,46	8,87	2,37
V. Тревожность (Т)	6,47	1,85	8,47	2,08
VI. Общение (О)	11,03	3,53	14,93	3,11
VII. Счастье и удовлетворенность (У)	6,93	1,87	7,60	1,16
VIII. Положение в семье (С)	5,27	1,86	11,40	4,38
IX. Уверенность в себе	12,47	2,57	10,60	4,14

Результаты диагностики позволяют заключить, что существуют выраженные различия в показателях сформированности Я-концепции личности. Определено, что участники исследования с умственной отсталостью характеризуются в целом несколько низким уровнем показателя по шкале общение (11,03), по сравнению с подростками с ННР (14,93). Также определено, что подростки с умственной отсталостью отмечают в целом более низкий уровень удовлетворенности положением в семье (5,27) по сравнению с участниками группы сравнения (11,40). Также определено, что подростки с умственной отсталостью отмечают в целом более низкий уровень интеллекта, а также тревожности по сравнению с участниками

группы сравнения. Также для подростков с умственной отсталостью характерным является более высокий уровень уверенности в себе.

Можно говорить о том, что подростки в целом нейтрально относятся к взаимоотношениям в школе, они склонны благоприятным образом оценивать собственное поведение и собственный уровень интеллектуального развития.

Также можно говорить о том, что подростки в двух группах характеризуются умеренным уровнем тревожности, а также счастьем и удовлетворенностью.

Результаты диагностики отражены в наглядной форме на рисунке 2.

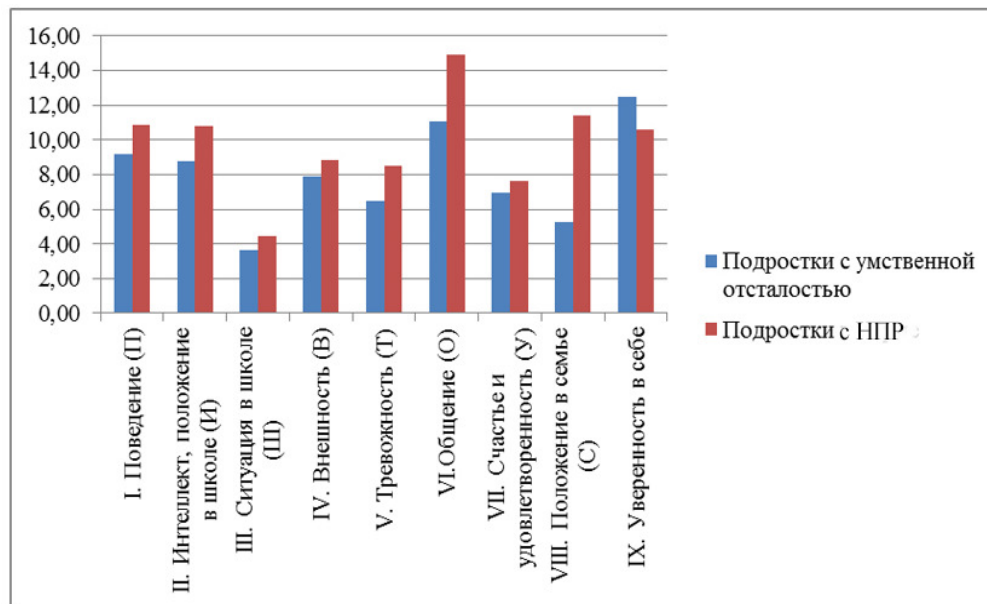


Рисунок 2. Соотношение средних значений показателей Я-концепции подростков

Результаты статистического анализа указывают на то, что существуют достоверные различия по показателям поведения ($p=0,02$), интеллекта ($p=0,01$), оценки ситуации в школе ($p=0,04$), тревожности ($p=0,03$), общения ($p<0,01$), а также положения в семье ($p<0,01$). Данные обстоятельства позволяют говорить о том, что для подростков с умственной отсталостью характерным является более низкий уровень оценки собственного интеллекта, более низкий уровень тревожности и общения, а также имеют менее благоприятные оценки собственного положения в семье.

Таким образом, очевидно, что подростковый возраст – это тот период, в котором адекватное формирование Образа Я самостоятельно может не произойти, это зависит от многочисленных факторов, как внешних, так и внутренних. Отклонения имеют место быть, как показывают результаты диагностики, поэтому необходимо максимально внимательно относиться к этой возрастной группе, как родителям, так и педагогам, сотрудничая в команде и слаженно, успех гарантирован.

Данные выводы подтверждают и результаты диагностики по методике исследования самооотношения подростков С.Р. Пантелеева, В.В. Столина (МИС). После обработки были получены следующие результаты.

Таблица 4

Результаты диагностики с использованием методики исследования самооотношения (по В.В. Столину, С.Р. Пантелееву)

Название шкал	Подростки с умственной отсталостью		Подростки с НПП	
	Среднее	Ст. отклон.	Среднее	Ст. отклон.
Шкала 1. Открытость	6,03	1,69	6,47	1,46
Шкала 2. Самоуверенность	7,27	2,13	10,03	2,19
Шкала 3. Саморуководство	6,63	2,13	7,17	2,26
Шкала 4. Зеркальное Я	5,03	1,88	6,63	2,43
Шкала 5. Самоценность	7,17	2,72	10,00	1,91
Шкала 6. Самопринятие	6,20	2,68	7,77	1,48
Шкала 7. Самопривязанность	5,77	1,92	4,47	1,33
Шкала 8. Конфликтность	6,13	3,00	4,60	2,18
Шкала 9. Самообвинение	4,37	2,11	3,03	1,90

Результаты диагностики позволяют говорить о том, что существуют выраженные различия в показателях Я-концепции подростков. Определено, что уровень самоуверенности у подростков с НПП в целом выше (10,03) по сравнению с подростками с умственной отсталостью (7,27). Также сходные показатели

диагностируются по шкале самооценности (10 в группе сравнения и в 7,17 в группе подростков с умственной отсталостью).

Применительно показателя самопривязанности и конфликтности в группе подростков с умственной отсталостью диагностируются более высокие показатели по сравнению с подростками с ННР. С другой стороны, уровень саморукводства и уровень показателя по шкале «Зеркальное Я» в целом выше в группе подростков с ННР.

Также было определено, что уровень открытости примерно одинаковый в двух группах.

Статистически достоверные различия диагностируются по шкалам «самоуверенность» ($p < 0,01$), самооценности ($p < 0,01$), самопринятие ($p = 0,01$), «Зеркального Я» ($p = 0,01$), конфликтности ($p = 0,03$), самообвинения ($p = 0,01$), а также по шкале определения самопривязанности ($p = 0,03$). Данные обстоятельства указывают на то, что для подростков с умственной отсталостью характерным достоверно более высокий уровень самоуверенности, самооценности, более высокий уровень самопринятия, а также самопривязанности.

Выводы. Таким образом, подростковый период – непростой период, как для подростков с ННР, так и для подростков с умственной отсталостью. На данном этапе очень важно разговаривать с подростком, помогать сориентироваться в его проблемах, не терять с ним связь, чтобы более четко представлять его психологическое состояние, знать об его увлечениях, окружении и тревогах. Зачастую они очень импульсивны, рьяно отстаивают свою точку зрения, конфликтны. Но, как никогда подростки нуждаются в этот период, как в поддержке родителей, так и педагогов. Сотрудничество взрослых один из необходимых факторов для благополучного формирования Образа Я подростков.

Литература:

1. Карпушкина Н.В., Бардушкина К.Н. Особенности образа Я подростков с задержкой психического развития // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья - Симферополь, 2019. - С. 217-220.
2. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Новые подходы к аттестации студентов в условиях модернизации высшего образования // Вестник Мининского университета, 2016 - №2.
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Оптимизация самосознания подростков с нарушениями зрения средствами формирующего эксперимента // Международный журнал экспериментального образования. – 2016 - № 1. - С. 82-85.
4. Карпушкина Н.В., Кручинина Н.С. Характерологические особенности подростков с задержкой психического развития и их влияние на социометрический статус // Социально- педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья - Симферополь, 2019. - С. 231-235.
5. Конева И.А., Карпушкина Н.В. Особенности личностных новообразований подростков с задержкой психического развития // Проблемы современного педагогического образования – 2018 - № 59 (2). - С. 418-422.

Психология

УДК: 37.015.3

кандидат психологических наук Кузнецова Дарья Анатольевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье представлено исследование особенностей восприятия представителей других культур обучающихся в вузе. Показано преобладание равнодушных оценок к представителям других культур, ориентация на возможность взаимодействия с ними, неоднозначность трактовки собственной культуры и ее традиций. Отражены особенности включения в образовательный процесс магистрантов-психологов дисциплины «Межкультурная коммуникация и корпоративная культура», особенности изучаемых тем и применяемых активных методов обучения, ориентация на практику.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, корпоративная культура, образовательный процесс.

Annotation. The article presents a study of the peculiarities of perception of representatives of other cultures of students in the university. The prevalence of indifferent assessments to representatives of other cultures, orientation to the possibility of interaction with them, ambiguity of interpretation of own culture and its traditions are shown. The peculiarities of inclusion in the educational process of master psychologists of the discipline "Intercultural communication and corporate culture," peculiarities of studied topics and applied active methods of training, orientation to practice are reflected.

Keywords: Intercultural communication, corporate culture, education.

Введение. Современное психологическое образование, опираясь на базовые фундаментальные дисциплины, кроме создания прочного методологического и понятийного аппарата предъявляет определенные требования и к созданию и реализации в ходе обучения программных дисциплин, предполагающих опыт получения прикладных знаний и навыков. Особую значимость, по нашему мнению, имеет разработка образовательных курсов с практической ориентацией для обучающихся по программе магистратуры, где акцент делается на то, что базовая подготовка существует, слушатель углубляет знания, получает психологическую специализацию.

В то же время, требования к образовательным программам включают формирование у обучающихся определенных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных), прописанных в приказе об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки уровня магистратуры [5]. Кроме базовой и вариативной части учебного плана каждое образовательное учреждение включает дисциплины по выбору, соответствующие профилю обучения. В данной статье представлен наш опыт участия в разработке и реализации программы магистратуры с включением в образовательный процесс дисциплины «Межкультурная коммуникация и корпоративная культура».

Изложение основного материала статьи. Включение в учебный план такой дисциплины обусловлено тем, что с одной стороны магистратура, ее реализующая, отражает основные направления социальной психологии, в том числе связанные с процессом коммуникаций, особенностями различных этнических и культурных групп, социально-психологическими характеристиками коллективов организаций, которые также включают формирование и развитие их корпоративной культуры. С другой стороны, выбор данной тематики связан с происходящими в современном обществе процессами: идет постоянный рост числа межкультурных контактов, появляется все больше межнациональных компаний, контрактов, но, несмотря на это, происходит и рост этнической и культурной самоидентификации людей. Рост межкультурных контактов показывает значимость отнесения себя к той или иной культуре и учет подобных процессов при организации взаимодействия и развития внутрикорпоративных отношений.

Интерес к проблемам межкультурного взаимодействия и восприятия представителей других культур и этносов прослеживается в образовательном процессе различного уровня. Так подобные проблемы поднимаются уже при изучении окружающего мира в начальной школе. Для оценки актуальности проблем этнопсихологической компетентности нами было организовано анкетирование среди обучающихся высшего учебного заведения. Кроме того, интерес к подобной теме и выбор площадки для исследования был связан с многонациональным составом нашего образовательного учреждения – Вологодского института права и экономики ФСИН России. В исследовании участвовали 63 человека, те обучающиеся, для которых изучение этнических проблем было актуализировано изучением дисциплины «Этнопсихология» в рамках образовательной программы.

В анкету были включены вопросы, направленные на выявление тех проблем в сфере отношений, которые появляются в межкультурном взаимодействии представителей различных этнических групп. За основу была взята анкета, разработанная Л.Н. Ооржак при исследовании полиэтничного состава Владимирского вуза [2].

Анкета ориентирована на выявление толерантности обучающихся по отношению к представителям других культур, раскрытие специфики возникающих межэтнических конфликтов, возможностей организации позитивного сотрудничества представителей различных культурных групп.

Результаты этого небольшого исследования позволяют сформулировать определенные выводы, дают представление о существующих особенностях межкультурных контактов.

При оценке эмоционального компонента межкультурных установок можно отметить, что преимущественно обучающиеся высказывают равнодушное отношение к представителям других национальностей (71% девушек и 79% юношей). Негативное отношение к представителям других национальностей признают только 5% опрошенных, но низким является и число испытуемых, отмечающих положительное отношение к ним. Такое распределение ответов может также свидетельствовать об отрицании значимости поднятого вопроса, о невысоком числе контактов с представителями других культур.

При этом в представленной выборке наблюдались несколько ответов «в зависимости от этноса», что дает нам основание трактовать данную позицию как неоднозначность и нестабильность отношений к другим культурам. Распределение ответов с тенденцией к равнодушным оценкам не позволяет дать однозначную характеристику развитию этнической толерантности, показывает отстраненность от других культур, а не их принятие.

Ответы 90% девушек и 93% юношей показывают позитивную тенденцию, выражающуюся в недопустимости утверждения, что какая-то национальность лучше, а какая-то хуже. Данная позиция формируется и в ходе взаимодействия с представителями различных культур, а также может быть подчеркнута в ходе образовательного процесса.

В анкете проявилось неоднозначное отношение испытуемых к собственной культуре, только 8% обучающихся сообщили, что постоянно соблюдают традиции своей национальности, основная масса опрошиваемых следуют им эпизодически, от случая к случаю. При этом вариант «категорически не соблюдаю» в ответах не присутствует, но только 33% сообщают о том, что отмечают религиозные праздники, традиции и обычаи своей культуры. Возможно, это связано с оторванностью от культуры в связи с удалением для обучения от этнических групп. Такие ответы свидетельствуют о большом значении работы в направлении развития межкультурной толерантности и формирования патриотизма у молодежи в период получения образования.

При анализе ответов на вопрос о личностных особенностях представителей своей культуры можно выделить тот воспитательный потенциал, который имеется у обучающихся. Основу таких качеств составляют наиболее часто повторяемые: доброта, дружелюбие, гостеприимство, отзывчивость.

Оценка обучающимися негативных явлений в обществе у 76% связана с личностными особенностями людей, акцентирует внимание на индивидуальности и показывает, что испытуемые определяют проблемные зоны общества и конкретных людей не связанными с принадлежностью к определенной культуре.

Характеризуя особенности своего взаимодействия с представителями других этнических групп, только 21% юношей и 60% девушек ответили, что у них не было конфликтов с ними в прошлом. Причины конфликтов чаще определяются как различия в установках и ценностных ориентациях, завышенные требования и установки лидеров, имеющих отрицательную направленность.

Актуальность задачи воспитания положительного отношения к представителям других культур в ходе образовательной деятельности связана и с ответами респондентов, где в качестве эффективных мер по разрешению конфликтов девушки считают формирование толерантности личности к представителям других национальностей (76%), а юноши – воспитание (43%).

Благоприятной тенденцией развития межнационального пространства является то, что обучающиеся допускают возможность осуществления сотрудничества с представителями разных этносов.

Опрос показал, что 76% девушек и 64% юношей не исключают возможность принять в качестве члена своей семьи человека любой национальности. Проявляется значимая тенденция к адекватной оценке возможности заключения смешанных браков.

Кроме того, в качестве положительного аспекта можно выделить ответы 90% обучающихся, содержащие позитивное оценивание возможности осуществления профессиональной деятельности совместно с представителями других культур, что является необходимым условием развития как отдельных личностей, так и организаций, в которых в профессионально взаимодействии необходим учет специфических особенностей людей, представляющих разные культуры.

Проведенное исследование показывает значимость информации по межкультурному взаимодействию в образовательном процессе вуза. Одновременно можно подчеркнуть, что обучающиеся по программе специалитета по психологии имеют в учебном плане дисциплину, в которой отражаются современные тенденции данного процесса и теоретические вопросы этнопсихологии. Учебный план психологов, осваивающих программу направления магистратуры, не содержит подобной дисциплины в базовой и вариативной части, поэтому актуальной стала разработка дисциплины по выбору, содержащей часть теоретической информации в данном направлении и, в то же время, имеющей практическую ориентированность. Такой дисциплиной стала «Межкультурная коммуникация и корпоративная культура».

В содержание данного учебного курса входит теоретическое информирование, ориентированное на раскрытие основных понятий и теорий, изучающих межкультурную коммуникацию. Обязательным моментом является раскрытие особенностей корпоративной культуры, существующих описаний особенностей многонациональных коллективов. Кроме того, логика курса и задания, в нем предлагаемые, предполагают включение практических разработок, ориентацию на использование активных методов обучения, приобретение опыта использования теории в практической деятельности.

В каждой социокультурной группе происходит формирование собственных ценностных ориентаций, которые относятся к детерминантам межкультурной коммуникации и выражаются в специфическом отношении к природе, времени, пространству, характеру общения, типу информационных потоков, личной свободе, природе человека, межкультурной коммуникации [3]. Эти детерминанты межкультурной коммуникации оказывают влияние на течение процесса взаимодействия, их необходимо учитывать при достижении эффективности коммуникаций.

Л. Самовар, Р. Портер выделяют составляющие процесса коммуникации, определяемые культурой: отношения, стереотипы, социальная организация культуры, образ мысли и методы аргументации, социальные роли, знание языка, восприятие пространства, отношение ко времени. Каждая из этих составляющих влияет на восприятие человека, что в свою очередь определяет истолкование (понимание) поведения партнеров [3].

Учет особенностей корпоративной культуры организации необходим для успешного функционирования и управления, а также является требованием при организации эффективной работы людей, занимающихся работой с персоналом, важным элементом психологической работы с сотрудниками организации. За рубежом данное направление стало активно развиваться еще в начале 1980 годов, в России наибольший интерес к исследованию корпоративной культуры проявляется в настоящее время [1]. Наиболее успешные организации активно внедряют в свою деятельность работу с человеческими ресурсами, стремятся внедрить корпоративные стандарты, правила поведения, вырабатывают внутрикорпоративные кодексы этики, опираются на корпоративную культуру как средство развития организации, передачи опыта внутри ее, помощи в адаптации и т.п. Инструментами для регулирования данных процессов, по нашему мнению, должны обладать и психологи, работающие в компаниях разного типа.

В ходе обучения магистрантов-психологов обсуждаются синергические навыки, необходимые для успешной деятельности международного руководителя (исследование Б. Рубена): уважение, терпимость к неопределенности, объективность, умение формулировать высказывание как личную точку зрения, эмпатия, настойчивость, навыки активного слушания [3].

Важным является описание сущности, условий и предпосылок достижения профессионализма в регуляции межнациональных отношений, особенностей деятельности профессионала в области межнациональных отношений. Изучаются коммуникационные технологии и их использование для укрепления организационной культуры, анализируются изучение культуры как основы развития межкультурной компетенции, условия и предпосылки достижения профессионализма в регулировании межнациональных отношений.

В ходе освоения дисциплины обучающиеся активизируются для самостоятельного поиска информации, актуальных примеров, что становится средством развития умения ориентироваться в потоке информации, отбора необходимой, решать возникающие затруднения. Для этого в программе содержатся задания для самостоятельной работы, вопросы, позволяющие проверить успешность усвоения материала. Обучающиеся проявляют активность в подготовке докладов, представляемых группе, ищут наиболее актуальные и интересные для них культуры, представляют информацию об особенностях их коммуникативной деятельности, одновременно тренируя навыки публичных выступлений.

Кроме того, и на занятиях, и в самостоятельной работе используются кейсы и проблемные ситуации. Они с одной стороны позволяют установить связь теоретических знаний с практикой, с другой стороны помогают практически отработать возможные алгоритмы действий. Для психолога профессионально важно проработать алгоритмы своих действий в нестандартной ситуации, определить границы своих возможностей и векторы для дальнейшего профессионального развития.

Вариантом активного обучения является отработка использования диагностического инструментария на примере знакомства с методикой Г.Л. Бардиер «Кросс-культурная и этническая толерантность-интолерантность» [4], которая выполняется самостоятельно и оценивается для применения в практической деятельности. Возможен поиск и обсуждение диагностических материалов как для оценки отношения к межкультурной коммуникации, так и для диагностики особенностей корпоративных культур.

В ходе проведения занятий используются элементы кинотерапии. Визуализация позволяет тренировать навыки оценки невербального поведения, увидеть широкий поведенческий репертуар, в том числе и эффективные, и неэффективные межкультурные коммуникации. Одновременно обучающиеся получают опыт знакомства с различными проявлениями корпоративной культуры организаций, могут отследить функционирование многонациональной организации, что особенно важно при отсутствии подобного опыта в профессиональной деятельности.

Эти и подобные практикоориентированные задания позволяют повысить эффективность образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, включение в образовательный процесс дисциплин, отражающих особенности межкультурных коммуникаций является необходимым элементом в современной подготовке специалистов. Включение в программу обучения магистрантов-психологов курса «Межкультурная коммуникация и корпоративная культура» позволяет решать следующие задачи:

- развитие способности анализировать межкультурные коммуникации в организации, оценивать соблюдение этических и профессиональных норм общения, анализировать причины возникновения и особенности протекания этнических и межкультурных конфликтов;
- изучение особенностей многонационального коллектива, традиций и особенностей представителей разных культур, их влияния на корпоративную культуру организации;
- владение способами оптимизации межкультурного взаимодействия в организации, навыками создания профилактических и коррекционных программ по данным направлениям;
- владение способами выявления и коррекции негативных установок в межкультурных коммуникациях, способами формирования и поддержания корпоративной культуры организации с учетом особенностей возрастных этапов, кризисов развития, факторов риска, принадлежности к гендерной, этнической, профессиональной и другим социальным группам ее членов;
- формирование у обучающихся культурной компетентности, необходимой для работы в условиях межэтнического взаимодействия.

Решение данных задач возможно только при использовании активных методов обучения и ориентации на практику.

Литература:

1. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию: Пер. с англ. 2-е изд. М.: Дело, 2001.
2. Ооржак Л.Н. Этнопсихологические особенности сотрудников и их учет в работе с личным составом органов внутренних дел: На материалах МВД Республики Тыва: автореф. дис. канд. психол. наук. Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/etnopsikhologicheskie-osobennosti-sotrudnikov-i-ikh-uchet-v-rabote-s-lichnym-sostavom-organo#ixzz5Yf24WSfH>.
3. Персикова Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: учеб. Пособие. М.: Логос, 2002.
4. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2012.
5. Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 N 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)».

Психология

УДК 37.015.31

аспирант Кушев Павел Михайлович

Северо-Кавказский Федеральный университет (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье представлен анализ содержания и структуры профессиональной готовности сотрудников МВД. Рассматриваются проблемы современной системы психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД и пути их решения. Авторами представлены рекомендации по совершенствованию психологического сопровождения формирования профессиональной готовности.

Ключевые слова: профессиональная готовность, компоненты профессиональной готовности, психологическое сопровождение, профессиональная подготовка сотрудников МВД.

Annotation. The article presents an analysis of the content and structure of the professional readiness of employees of the Ministry of interior. The problems of the modern system of psychological support for the training of employees of the Ministry of interior are considered. The authors presented recommendations for improving the psychological support for the formation of professional readiness.

Keywords: professional readiness, components of professional readiness, psychological support, professional training of employees of employees of the Ministry of interior.

Введение. В современных условиях одним из основных приоритетов совершенствования системы профессиональной подготовки сотрудников МВД России становится повышение эффективности формирования их профессиональной готовности. Актуальной тенденцией функционирования и развития современного социума является перманентные изменения, происходящие практически во всех сферах общества, что предъявляет повышенные требования к профессионально-психологической подготовленности сотрудников МВД.

Таким образом, можно сделать вывод, что необходимость всестороннего изучения проблемы формирования профессиональной готовности сотрудников МВД детерминирована следующими противоречиями:

- между кардинальными изменениями в социально-экономической, политической и духовной сферах общественной жизни и недостаточной степенью отражения данных процессов в системе профессиональной подготовки сотрудников МВД;
- между требованиями к профессионализму сотрудников и недостаточным уровнем разработанности теоретических и методологических аспектов формирования их профессионально-психологической готовности;
- между потенциалом системы психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД России и степенью его реализации в контексте формирования профессиональной готовности.

В ходе проведенного исследования использовались следующие методы: теоретический анализ научных источников по проблемам формирования профессиональной готовности сотрудников МВД, психологического сопровождения процесса формирования профессиональной готовности сотрудников МВД; системный анализ компонентов готовности сотрудников МВД к осуществлению профессиональной деятельности, тенденций и проблем развития системы психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД.

Рассматривая понятие «профессиональная готовность» мы ориентируемся на личностно-деятельностный подход, в рамках которого готовность представляется как целостное личностное образование, имеющее сложную многокомпонентную структуру и позволяющее эффективно выполнять служебные задачи в ситуациях различной степени сложности.

Определяя структуру профессиональной готовности сотрудников МВД, мы опирались на положения научных теорий о готовности к сложным видам деятельности, которые устанавливают перечень условий необходимых для ее формирования:

- наличие целостных представлений о требованиях общества, предъявляемых к специалистам избранной профессиональной деятельности;
- осознанное принятие ведущих целей деятельности, умение определять стратегические и тактические приоритеты действий в соответствии с конкретной ситуацией;
- объективная оценка условий деятельности, основанная на когнитивном восприятии прошедших, актуальных или прогнозируемых обстоятельств;
- оперативная идентификация и выбор альтернатив, определяющих принятие решений в процессе осуществления профессиональной деятельности;
- объективная оценка собственного потенциала, прогнозирование возможностей его использования для достижения поставленных целей;
- владение способностью к мобилизации, активизации личностных ресурсов в соответствии с требованиями и условиями деятельности.

На основе анализа исследований, посвященных профессиональной готовности сотрудников МВД [1, 3] и с учетом рассмотренных подходов и теорий можно выделить следующие компоненты готовности:

1. Мотивационный компонент, представленный профессиональной направленностью личности сотрудника МВД – как системы ценностей, представлений, установок и мотивов, направленных на реализацию основных целей и задач избранной профессии и отражающих ее специфику.

2. Когнитивный компонент – совокупность когнитивных способностей, позволяющих объективно и оперативно оценивать содержание деятельности, ее изменения в зависимости от внешних и внутренних условий, конкретные профессиональные ситуации, собственный потенциал как субъекта деятельности, выработать стратегии эффективного осуществления деятельности и ее оптимизации.

3. Активационный компонент, подразумевающий конструктивное распределение активационно-энергетических ресурсов для выполнения служебных задач, способность к их мобилизации в соответствии с требованиями любой профессиональной ситуации, в том числе и повышенной сложности.

4. Эмоционально-волевой компонент – развитые волевые качества, владение механизмами эмоционально-волевой саморегуляции, обеспечивающими стабильность эмоционального состояния и действий при выполнении служебных задач.

Важнейшую роль в формировании профессиональной готовности сотрудников МВД играет психологическое сопровождение их профессиональной подготовки.

Психологическое сопровождение в контексте поднятой проблематики можно представить как комплексную систему, включающую в себя исследование личностных качеств и способностей, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности, научно-обоснованное и поэтапное психолого-педагогическое воздействие, направленное на их формирование и развитие.

Основными задачами психологического сопровождения процесса формирования профессиональной готовности сотрудников МВД являются:

- разработка и внедрение процедур оценивания уровня развития личностных ресурсов готовности к профессиональной деятельности;
- оказание содействия в преодолении психологических трудностей профессиональной деятельности и подготовки, решении психологически насыщенных служебных задач;
- осуществление целенаправленного психолого-педагогического воздействия, ориентированного на создание условий для формирования необходимых личностных новообразований и профилактики возможных деструктивных изменений личности;
- стимулирование мотивации к профессиональному развитию и самосовершенствованию.

Изучение актуальных исследований по проблемам психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД [2, 4, 5] и анализ опыта практической деятельности в данной области позволили выделить проблемы, влияющие на процесс формирования профессиональной готовности:

1. Недостаточный уровень разработанности диагностического инструментария оценки уровня профессиональной готовности и ее системообразующих компонентов. Отсутствие единых научно-обоснованных критериев оценки уровня сформированности готовности к деятельности на различных этапах профессиональной подготовки.

2. Отсутствие целостной концепции формирования профессиональной готовности, что может привести к неравномерности научно-методического и технологического обеспечения психологического сопровождения и преобладанию его отдельных и не всегда актуальных аспектов.

3. Недостаточный уровень гибкости и вариативности системы психологического сопровождения, ее адаптивности к современным тенденциям науки и практики, изменениям условий осуществления профессиональной деятельности в реальном времени.

4. Преобладающая ориентация на традиционные технологии психолого-педагогического воздействия, отсутствие эффективных механизмов массового тиражирования инновационных идей и технологий формирования профессиональной готовности.

Мы рассмотрели далеко не весь перечень проблем психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД России, а акцентировали внимание только на наиболее значимых из них. Решение указанных проблем должно осуществляться с опорой на передовой отечественный и зарубежный опыт создания эффективных моделей формирования готовности к профессиональной деятельности.

На наш взгляд для повышения эффективности психологического сопровождения процесса формирования профессиональной готовности сотрудников МВД необходимо принять следующие меры:

1. Изучение и обобщение научных теорий готовности к профессиональной деятельности сотрудников МВД, анализ передового опыта в рассматриваемой области, разработка на основе полученных данных концепции психологического сопровождения формирования профессиональной готовности.

Результативность психологического сопровождения в рамках данной концепции будет обеспечена последовательным и системным характером психолого-педагогического воздействия, наличием целостной модели профессионального развития.

2. Разработка и внедрение комплексного психодиагностического инструментария оценки уровня сформированности профессиональной готовности сотрудников МВД. Психодиагностический комплекс необходимо подбирать с учетом определенных требований: простота использования, возможность получение необходимой психологической информации при минимальных затратах времени; гармоничное сочетание различных стратегий и методов диагностики формируемых личностных новообразований; использование психометрически качественного инструментария с доказанной ретестовой надежностью, внутренней согласованностью и валидностью.

3. Организация мониторинга психологических особенностей профессиональной деятельности сотрудников МВД с учетом ее основных структурных компонентов (познавательная, поисковая, конструктивная, социальная, коммуникативная, организационная деятельность) и видов. Построение системы психологического сопровождения на основе выявленных особенностей, которые должны учитываться при моделировании элементов реальной деятельности в процессе подготовки, создании обобщенных характеристик различных видов деятельности, портрета специалиста для выполнения конкретных служебных задач.

4. Научная организация системы контроля результативности психологического сопровождения, позволяющая своевременно корректировать содержание и методы психолого-педагогического воздействия, выявлять динамику развития системообразующих элементов профессиональной готовности, составление персональных качественных и количественных характеристик профессиональной готовности.

5. Проектирование процесса осуществления психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД с ориентацией на согласованность всех звеньев образовательного процесса, соподчиненность приоритетов и целевых установок психологического и педагогического воздействия, внедрение инновационных педагогических и психологических технологий.

Выводы. В нашем исследовании мы ориентировались на личностно-деятельностный подход, в рамках которого профессиональную готовность сотрудников МВД следует определять как целостное личностное образование, имеющее сложную многокомпонентную структуру и позволяющее эффективно выполнять служебные задачи в ситуациях различной степени сложности.

Структура профессиональной готовности сотрудников МВД в данном контексте представлена совокупностью следующих компонентов: мотивационный компонент, когнитивный компонент, активационный компонент, эмоционально-волевой компонент.

Проведенное нами исследование показало, что ведущую роль в формировании профессиональной готовности сотрудников МВД играет психологическое сопровождение их профессиональной подготовки. Здесь под психологическим сопровождением следует понимать комплексную систему, включающую в себя исследование личностных качеств и способностей, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности, научно-обоснованное и поэтапное психолого-педагогическое воздействие, направленное на их формирование и развитие. При этом научно-обоснованная и методологически грамотно выстроенная система психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД России, базирующаяся на принципах вариативности, комплексности, планомерности, профессионально-психологической реалистичности позволит существенно повысить уровень готовности к осуществлению профессиональной деятельности в современных условиях.

Анализ тенденций функционирования системы психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД позволил определить меры по ее оптимизации, к которым мы относим:

- разработку концептуальных основ психологического сопровождения, с опорой на актуальные теории профессиональной готовности, передовой отечественный и зарубежный опыт;
- внедрение в систему психологического сопровождения комплекса психодиагностического инструментария оценки уровня сформированности профессиональной готовности сотрудников МВД;
- проведения мониторинга психологических особенностей профессиональной деятельности сотрудников МВД, учет выявленных данных при отборе содержания и технологий осуществления психологического сопровождения;
- разработка критериев оценки результативности психологического сопровождения;
- ориентация на использование инновационных подходов и методов психологического сопровождения профессиональной подготовки сотрудников МВД.

Литература:

1. Дунин Г.С. Проблемы и результаты оценки психологической готовности сотрудников МВД России к деятельности в чрезвычайных ситуациях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-rezultaty-otsenki-psiologicheskoy-gotovnosti-sotrudnikov-mvd-rossii-k-deyatelnosti-v-chrezvychaynyh-situatsiyah>
2. Коблов Ф.Ч., Хадиков Р.Ш. К вопросу о совершенствовании профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в период прохождения обучения в образовательных организациях МВД России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 47. С. 15-19.
3. Мухина Т.Г., Мусина Н.И. Формирование готовности будущего специалиста МВД России к межличностному взаимодействию в условиях многонациональной среды // Вестник Мининского университета. 2019. №1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-buduschego-spezialista-mvd-rossii-k-mezhlichnostnomu-vzaimodeystviyu-v-usloviyah-mnogonatsionalnoy-sredy>
4. Федотов А.Ю. Современные подходы к профессиональной и психологической подготовке сотрудников МВД к действиям в особых условиях. // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. №1. С. 107-113.
5. Шхагапсоева М.Х. Особенности психологического сопровождения сотрудников МВД России в целом // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 1966-1970.

УДК: 159.9

доктор психологических наук, профессор Мельникова Нина Васильевна

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

кандидат психологических наук, доцент Калинина Ольга Валерьевна

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

КОМПЕТЕНТНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО НАЧАЛА В ФИЛОСОФСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУКАХ О ЧЕЛОВЕКЕ

Аннотация. В течение всей жизни человеческая личность учится нравственно познавать себя и других, компетентно оценивая и реализуя научные достижения многообразием способов в субъектной деятельности, соотнося их с оценкой из социума. Это характеризует динамичный процесс развития человека во времени. Человек учится воспринимать и осмысливать окружающую действительность, опираясь на научные достижения исследователей всех предыдущих поколений. В этом процессе огромна роль нравственно-духовных потребностей, стержнем которых становится сознание, мышление и речь. Они динамично развиваются, определяя компетентность научных достижений, что делает человека не похожим на других людей по своим духовно-нравственным качествам.

Ключевые слова: личность, человек, социум, компетентность, развитие, процессы, исследователи, научный потенциал, нравственность, достижения.

Annotation. Throughout life, the human person learns to morally know themselves and others, competently assessing and implementing scientific achievements in a variety of ways in the subject activity, correlating them with the assessment of society. This characterizes the dynamic process of human development in time. A person learns to perceive and comprehend the surrounding reality, relying on the scientific achievements of researchers of all previous generations. In this process, the role of moral and spiritual needs, the core of which is consciousness, thinking and speech, is enormous. They develop dynamically, determining the competence of scientific achievements, which makes a person different from other people in their spiritual and moral qualities.

Keywords: personality, person, society, competence, development, processes, researchers, scientific potential, morality, achievements.

Введение. Гуманитарное познание окружающего мира ориентировано к личностным ценностям и смыслу духовной жизни человека, его индивидуальности. Это утверждал отечественный психолог Л.С. Выготский обоснованием ведущей роли деятельности и общения в развитии психики, где социальная среда создает источник совершенствования человеческой личности [1].

Социум содержит материальные и духовные ценности, способности человеческого рода, которыми человек овладевает в процессе своего развития. Внутренние духовные качества не передаются человеку по наследству, поэтому он должен сам пройти процесс нравственного развития и воспитания. Изучая природу морали, он предупреждал о сознании характера поступка, что оно не всегда гарантирует правильность его совершения и может стать вредным.

Изложение основного материала статьи. Французский философ Р. Декарт (XVII век) оставил людям в наследство идею о начале обоснования нравственных истин, в содержание которых он заложил истинность разума и здравость житейской мудрости. В его представлениях о добродетели вошли понятия: естественная и страстная любовь, интеллектуальная порядочность или ненависть, естество света разума и оправданность её влияния. Он утверждал человеческим смыслом морали любовь к учению, считая это внутренним достоинством и совершенством, добровольным духовным единением. Ненависть, в его понимании, признак человеческой слабости и трусости.

Французские ученые (XVIII век) пытались создать науку о нравственности человека [3]. Такие мысли мы находим в работах Гельвеция Клода Андриана (Германия). Он утверждал чувство любви к себе, в котором, по его мнению, функционирует предпочтение к процессу нравственности, как внутреннее состояние от любви к удовольствию, к отвращению или к страданию. В этот период общие нравственные требования, выстроенные на совпадении интереса, становятся основой добродетели. Нравственный облик человека характеризуется своим воспитанием, хотя в его функциях проявляются и случайные состояния. Так возможен у человека деспотизм, как препятствие для формирования нравственности, хотя, по мнению Гельвеция, он есть в природе каждого человека.

Философские изыскания германских ученых (XIX век) внесли определенный вклад в содержание понятий о нравственности. Так, Артур Шопенгауэр обозначил стремление человека к минимуму о познании мира или к уничтожению знаний, хотя знания для него закономерно связаны и уравновешены. В его понимании, эволюция до сознательного мира показывает эмпирическую реальность, в которой возник человек, обладающий разумом. Им утвержден закон причинности о способности выработки предостережений, когда человеческой деятельностью руководит три главных мотива: злоба (зло вносит в мир несчастный случай); эгоизм и сострадание (глупость). После их потери наступает прелесть молодости и здоровья.

По его мнению, за счет этого идет отвлечение от других мыслимых слов, как закон достаточного основания бытия и закон внутренней мотивации. Мотив, влияя на поступок, мотивирует внутреннюю причинность. Воля и характер детерминированы, хотя часть воли свободна [6]. Нравственными считаются мотивы побуждения к действиям. Его аксиома: жизнь человека – это непрерывный ряд страданий: если индивидуально у человека в жизни нет истинного счастья, то и для всего человечества его сложно определить. Человек постоянен, но его нравственное воспитание невозможно: неудовлетворенность наступает только после исполнения желаемого. Характер человека прирожден от отца, а умственное свойство – от матери.

Германский философ Людвиг Андреас Фейербах создал учение об атеизме, основу которого он видел в учении о бессмертии, вере в чудо. Для него, чувственность стала источником знаний, а этика – объектом человеческой воли. Отсюда чувство долга проявляется склонностями, которые изменчивы и часто выполняются против воли человека. Это его мысли о противопоставлении нравов этике [5].

Путь к этическому уровню через отчаяние, как душевном акте напряжения души, определил германский философ Серен Кьеркегор. Для него, здоровье – благо жизни, а этика – необходимость и долг, которому необходимо подчиняться. В его утверждении: сущность жизни без отчаяния не может быть понятой. В отчаянии он видел раскрытие внутренней духовной природы человека, которое еще не сразу составляет высший уровень развития человека. Главное – борьба с необходимостью нравственного закона до предела, где начинается вера. Говоря о долге человека, он обосновал его долгом только к себе: быть самим собой и в этом обрести себя.

Фридрих Вильгельм Ницше этическую сторону жизни человека видел в вечном возвращении к своим истокам. Источник здоровой культуры для него в страсти к жизни, где здоровые новые ценности славят и укрепляют жизнь человека, а старые ценности его не удовлетворяют. По его мнению, воля характеризует недостаток честности человека [6].

Анализ высказываний французских и германских ученых в работах конца XIX века, первой и второй половины XX века об истоках нравственности человека свидетельствует о наличии компетентного их интереса к этой проблеме. Каждый научный труд оставил нам результатами конкретных высказываний достижения, свое внутреннее компетентное понимание проблемы развития человека, что заслуживает уважительное отношение к их научным трудам. Человек сам осваивает мир материальной и духовной культуры, обретая новую реальность о личности в психологии [5].

Научные труды отечественных ученых XIX века свидетельствуют о качестве многих исследований в области философии, физиологии, педагогики и психологии.

А.И. Герцен обосновывал идею исторического детерминизма (причинности) в нравственном развитии.

Философ А.И. Титаренко стал специалистом в области этики и нравственности, утверждая просветительские, интеллектуальные и гуманистические традиции. Работая в проблеме этики, рассматривал сущность морали.

В.П. Тугаринов философски связывал трудовую инициативу человека с моральными стимулами и позитивными эмоциями, полезными человеческому обществу. В.С. Соловьев утверждал, что нравственность является высшей истинной целью жизни. По его мнению, смысл человеческой жизни заключается в отсутствии противопоставления личности и общества, детерминации интерактивно утвержденных факторов, во влиянии генетического диапазона в организм и воздействия на человека культурного сообщества. Этот процесс детерминируется условиями социальной среды, представляющей базу для творческого самовыражения, самореализации человеком индивидуальной деятельности психологического сопровождения людьми.

Под действительностью В.С. Соловьев понимал себя и свой мир в постоянном взаимоотношении и непрерывном внутреннем взаимодействии идеальной и материальной природы. Природа, по его мнению, лишена нравственного начала. Под чувством стыда, он понимал переживание, характеризующее нравственность. В переживании им определялось богатство духовной жизни человека, а в победе над смертью проявлялся сверхчеловек.

В философских трудах Н.А. Бердяева противопоставлялся дух (субъект, творчество) и природа (неподвижность и пассивность), длительность и объект. Для него, личность – духовная категория. Она сохраняет общение с миром, а дух проникает в мир свободы непосредственным духовным опытом [5].

Личность – обладание человека степенью разумности и ответственности перед обществом в историческом аспекте. Есть объективная реальность, порожденная духом – культура. Это мир ценности с наличием духовных качеств: разумности, ответственности, достоинством индивидуальности и свободы.

Культурно развитый человек живет богатой духовной жизнью, доставляющей радость, но для каждой личности смысл жизни свой, свои волевые усилия, наличие своей индивидуальности. Уровень культуры определяет качество работы и сознательное отношение человека к своему делу, хотя деятельность человека и его будущее закономерно.

Смысл жизни в сознательно поставленной цели общественного значения, в духовной связи личности и общества на всех уровнях их взаимоотношений. Надо уметь распоряжаться своей личностью и собственностью, активно участвовать в общественной жизни, даже имея пороки. В этом связь с внутренними качествами и правами человека, ведущего образ жизни идеала своей эпохи.

Большая роль в этом процессе отводится активной готовности самой личности для успешного обучения и индивидуального воспитания. Переход от внешнего принятия личности социальных требований к усвоению и превращению их в мотивы позитивно-нравственного поведения возможен процессом психологического сопровождения. Это подтверждает культурно-историческая парадигма Л.С. Выготского, которая возникла в особое историческое время всеобщей революционности, которое сделало сознание революционным. В ней – обеспечение условий самоопределения и самореализация личности, где человек представляет собой сложную систему.

На основе культурно-исторической теории Л.С. Выготского, Л.И. Божович исследовала идеалы, высшие чувства, произвольность воли человека, самосознание и самооценку, эмпатию и устойчивости личности. Ею создана оригинальная концепция личности, в основу которой положен стержень активности самой личности [6]. Это человек уровня развития: состояния самопознания, начала восприятия самого себя, как единого целого в «Я». У него должны быть свои взгляды и отношения, моральные требования и устойчивые оценки, не зависящие от чужих взглядов и убеждений воздействию среды. В её понимании, активность – сознательное воздействие на окружающий мир, изменяя его в своих целях, управление своего поведения и деятельности [7].

Педагог-психолог Б.Т. Лихачев, изучавший проблему духовно-нравственного воспитания, обосновал необходимость создания обновленных нравственных ценностей в содержании морального сознания человека. Он говорил о духовном возрождении, обучении человека отстаивать свои убеждения, сохраняя душевную чистоту перед собой и другими, борьбе против зла и подлости в любых её проявлениях [4]. Человек стремится к овладению достоинством и чести, проявляя себя индивидуально. Стремление к счастью, совесть, вера, надежда, любовь, честь и достоинство формируются не случайно. Воспитания должно стать центром для человека, где учат уметь говорить о правде жизни, сокровенном и вечном.

Психолог А.А. Бодалев изучал проблемы общения и нравственного развития людей разного возраста под воздействием познавательных психических процессов: восприятия, памяти, воображения, мышления в поведении. С его точки зрения, общение – искусство в процессе учения и с самим собой. В нем он видел

широту, глубину содержания и зависимость индивида в возрастных различиях. Для него, человек - субъект деятельности. Изучая его развитие, он доказал что оно представляет собой бесценное богатство и совместное произведение природ и общества [2].

Выводы. Формирование нравственной сферы – целенаправленно организованный процесс приобретения нравственного опыта через освоение заданных обществом нравственных образцов, норм и ценностей, вырабатываемых на основе базисных этических понятий.

Этика - учение о морали и нравственности, определяющая совокупность принципов человеческого поведения в обществе. Она отвечает на нравственный вопрос: На какие нормы, цели и ценности люди должны ориентироваться в своём поведении и отношении к деятельности?».

Нравственная сфера личности – интегрированное компетентное взаимодействие, представленное триадой компонентов:

- когнитивного: нравственное сознание, нравственный смысл, нравственные ценности, нравственные образы, нравственные нормы;

- эмоционального: нравственные чувства, эмпатические проявления в нравственных отношениях;

- поведенческого: нравственное поведение, поступки и действия в их мотивационной направленности [6].

Особая роль принадлежит информированности человека об окружающей социальной действительности, но только одни информированные знания не могут стать для личности руководством к действию во всех жизненных ситуациях.

Согласно Д.И. Фельдштейна [8], духовно-нравственный смысл жизни - процесс совершенствования социальной сущности и духовных оснований.

Согласно высказываниям А.В. Петровского, основу личности составляют духовно-нравственные убеждения, принципы и нормы. Ощущая на себе доброту, человек начинает относиться к себе, как к доброму человеку. Он постепенно овладевал своим поведением и природой с помощью специальных психологических орудий (знаков). Эти пусковые механизмы выступают в качестве психологических орудий для развития психических процессов. В процессе совместного труда шло общение между его участниками с помощью специальных знаков, определявших, что надо делать каждому в трудовом процессе. Сначала действие влияло на личность словом, побуждая ее к действию. Позже главным стал способ общения между людьми, в котором слово действовало сначала на другого человека, а потом уже и на себя.

Постепенно этапы развития сознания шли от начала самосознания, которое постепенно приобретало самостоятельность. Развивалось рациональное мышление и способность смотреть на мир глазами общества через призму выработанных компетентных понятий.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Психология как феномен культуры [Текст]: Л.С. Выготский. – М. – Воронеж, 1996.
2. Дьяченко, М.И. Психологический словарь – справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2001, - 576 с. – (Библиотека практической психологии).
3. Ждан, А.Н. История психологии от античности до наших дней [Текст] / А.Н. Ждан. – М.: Академический проспект, 2004. – 576 с.
4. Калинина, О.В. Мельникова, Н.В. Статус эмоциональности дошкольника [Текст] / О.В. Калинина, Н.В. Мельникова: Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. - Ч 4. - 360 с.
5. Мельникова, Н.В. Психология личности взрослого и ребенка с позиции этики [Текст]: учеб. пособие / Н.В. Мельникова. Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», — 2004. – 104 с.
6. Мельникова, Н.В. Предметность ценности как философско-психологической категории [Текст] / Н.В. Мельникова. - Изд-во: М.: «Школьная Книга»: журнал «Дошкольник № 3: «Методика и практика воспитания и обучения», 2018г. – С. 10-16.
7. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. - М., Академия, 2004. - 456 с.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М., 2004. – 672 с.

Психология

УДК 159.922.76:616.89

старший преподаватель Смоловик Ольга Васильевна

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

студент факультета гуманитарных наук Симачевская Ирина Вадимовна

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

ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья иностранному языку в ВУЗе в условиях инклюзивного образования. В статье предложены методы и приемы эффективного обучения данных студентов иностранному языку.

Ключевые слова: инклюзивное образование, иностранный язык, мотивация, студенты с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. The article deals with the features of teaching a foreign language to students with disabilities in an inclusive education environment of the University. The article offers some methods and techniques for effective teaching.

Keywords: inclusive education, foreign language, motivation, students with disabilities.

Введение. В настоящее время обозначилась тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число лиц с ограниченными возможностями здоровья. Тем не менее каждый индивид стремится получить хорошее образование и реализовать себя в жизни. В целом в настоящее время наблюдается рост интереса абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью к образованию, социальному взаимодействию внутри различных социальных групп и общностей [5]. Общепризнанным считается утверждение, что владение

иностранным языком на уровне, позволяющим решать бытовые и профессиональные задачи, является конкурентным преимуществом современного выпускника ВУЗа. В связи с этим проблема получения высшего образования студентами с ограниченными возможностями здоровья в целом, и овладение иностранным языком в частности, является особенно актуальной. Прежде всего, необходимо привести основное определение понятия «обучающийся с ОВЗ», которое официально принято и закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - это лицо, имеющее физический и (или) психический недостаток, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования [12]. В зависимости от нозологической группы у лиц с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются следующие особенности: -отсталость в умственном (интеллектуальном) развитии; -нарушения слуха (слабослышащие, глухие); -задержка психического развития (ЗПР);-проблемы со зрением (слабовидящие, слепые);-нарушения в работе опорно-двигательного аппарата;-речевые отклонения;-расстройства общения и поведения;-множественные проблемы со здоровьем (сочетание нескольких патологий одновременно) [11]. В связи с особенностями здоровья, усложняющими процесс обучения, становится очевидно, что студенты с ОВЗ имеют особые образовательные потребности. Согласно С.В. АLEXИНОЙ, обучающиеся с особыми образовательными потребностями - это обучающиеся, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении [2]. Ведущей тенденцией современной системы специального образования является интеграция и инклюзия лиц с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников [1]. Эту задачу помогает реализовать инклюзивное образование.

Изложение основного материала статьи. Инклюзивное образование — это процесс обучения и воспитания, при котором все люди, вне зависимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных учреждениях, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку [15]. Именно в условиях инклюзии студент с ограниченными возможностями здоровья овладевает новыми знаниями, умениями, навыками, необходимыми для дальнейшей интеграции в общество и профессию. Проблему обучения лиц с ОВЗ пытались решить еще в 17 веке. Начиная с 1806 года в городе Павловске было открыто первое учебно-воспитательное учреждение для 12 глухонемых детей, а в 1807 году было создано такое же учреждение для слепых. Несмотря на открытие инклюзивных учебных заведений, подобная система образования начала развиваться после 1918 года, например, в 1990-х появляются первые экспериментальные школы, принимающие в свои стены детей с различными патологиями. В наше время проблема получила новый виток развития, уже в 2009 году был создан «Институт проблем инклюзивного образования», направленный на развитие наук и методик в инклюзивном образовании. Каждые два года институт проводит «Международную научно-практическую конференцию», на которой проблема получает все больше путей решения. На законодательном уровне инклюзивное образование отражено в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Проблема инклюзии встречается в работах как отечественных, так и зарубежных исследователей, таких как: С.И. Архангельский, И.Д. Демакова, В.А. Кудрявцев, С.Н. Каштанова, Н.Д. Соколова, Gordon J. [16], Voltz D.L. [17] и многих других. Из результатов исследования, проведенного сотрудниками Нижегородского Государственного Педагогического Университета имени Козьмы Минина, в отчете по данным мониторинга условий получения высшего образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья, проводимым в 2017 году, в котором принял участие 871 вуз страны, была выведена неблагоприятная статистика: всего 3% лиц с ОВЗ и находящихся в подходящем для обучения возрасте, получают высшее образование [13]. Результаты исследования выявили незнакомленность абитуриентов с их возможностями в рамках института или программ государственного обеспечения («Доступная среда») или организаций, созданных для поддержания лиц с ОВЗ («Инклюзивная молекула») [14].

Данные негативные показатели должны быть проанализированы и приняты меры для улучшения реальных качественных и количественных показателей обучения студентов с ОВЗ. Обучение студентов с особыми образовательными потребностями на основе инклюзии предполагает получение ими цензового образования, то есть сопоставимого по уровню с образованием нормативных студентов, находясь в их среде и в те же календарные сроки, при этом среда и рабочее место студента должны быть организованы в соответствии с особенностями ограничений его здоровья. Исходя из этого, «Иностранный язык» является обязательной дисциплиной [7]. Преподавателям иностранного языка необходимо организовать учебный процесс исходя из психологических, физических и возрастных особенностей данных студентов. Прежде всего педагог должен быть готов к тому, что студенты с ОВЗ мало социализированы, из-за недостатка общения со сверстниками и других причин, связанных с ограниченными возможностями здоровья, т.к. многие из абитуриентов в школе находились на домашнем обучении. Учитывая данный факт, основной задачей педагога становится привитие студентам основного принципа инклюзивного образования, т.е. необходимо показать, что ценность человека не зависит от его способностей или положения.

Важно работать над данным принципом всем участникам группы, как нормативным студентам, так и инклюзивно обучающимся. Реализация этой задачи становится объединяющим фактором в коллективе, студенты параллельно с получением знаний по дисциплине, морально, личностно развиваются как полноценные члены общества, у них прогрессируют такие важные качества как эмпатия, сострадание, толерантность, готовность прийти на помощь, принятие себя и других лиц с их индивидуальными физическими и психологическими особенностями. Следовательно, инклюзивное образование является эффективным не только для студентов с ОВЗ, но и для лиц, не имеющих ограничений по медицинским показателям. Для успешного освоения как всей учебной программы, так и иностранного языка студентам необходима мотивация [10]. При этом вопрос мотивации изучения иностранного языка у лиц с ОВЗ стоит остро, так как его изучение представляет особую сложность в связи с состоянием здоровья студентов. Работать над поддержанием мотивации необходимо регулярно. Прежде всего необходимо осуществлять учебную деятельность основываясь на конкретных ограничениях в физическом состоянии студентов, необходимо применять индивидуальный подход. Для предотвращения мотивационного спада педагогу следует приводить статистику об уже закончивших обучение лиц с ОВЗ, развивать интерес к изучению языка посредством затрагиваемых тем во время изучения предмета, что помогает студентам сформировать другой

взгляд на собственные ограничения, темы и топики, подлежащие усвоению, должны быть личностно-значимые, для этого необходимо доработать учебно-методическую литературу путем добавления актуальных тем к основной программе, предложенной в УМК. Преподавателю также стоит выстроить коммуникационные связи с группой и создать благоприятную психологическую атмосферу на занятиях, в результате которой, студент должен научиться ставить цели и находить пути их достижения, научиться объективно оценивать результаты своих действий, даже если обучение проходит дистанционно. Очень важно формировать у студентов ситуации успеха. Также рекомендуется использование музыкального сопровождения на занятиях по иностранному языку с целью поддержания должного уровня мотивации к изучению предмета [3]. В процессе обучения преподавателю важно сделать все возможное, чтобы студент, вне зависимости от патологии, мог воспринимать и запоминать информацию [6]. Для этого необходимо выявить доминирующий тип восприятия информации. Известно, что по типу восприятия информации индивидуумы подразделяются на визуалов, аудиалов и кинестетиков, поэтому во время первых занятий стоит выявить к какому типу относится тот или иной студент и в дальнейшем применять методы и приемы, являющиеся эффективными для каждого студента, проявляя таким образом индивидуальный подход в обучении иностранному языку. Но, в условиях реализации учебной программы в рамках группового обучения в ВУЗе, предоставление нового материала в режиме индивидуального подхода не всегда представляется возможным. В связи с этим рекомендуется сочетать несколько путей подачи материала, которые отвечают потребностям студентов с теми или иными типами восприятия информации. В дальнейшем, от преподавателя требуется частое аудиальное воспроизведение лексических единиц, предоставление визуальных опор, использование ассоциативных упражнений, которые эффективны для запоминания неизвестной лексики и повторения изученного материала. Данные приемы помогают студентам не только усвоить материал в рамках репродуктивного подхода, но и способствуют самостоятельному изучению предлагаемой темы, что развивает активную позицию в изучении иностранного языка, увеличивает уровень мотивации обучения, создает положительную динамику академических результатов. Изучение иностранного языка требует постоянной и долгой работы над ним, активного вовлечения в интеллектуальную деятельность, развития таких психических познавательных процессов как внимание, мышление, память, все это приводит к осознанию ценности процесса изучения иностранного языка. Для организации практики иноязычной речи преподавателю следует привлекать студентов к участию в иноязычных конкурсах в рамках вуза или факультета, организовывать просмотр фильмов на изучаемом языке, с последующим обсуждением основных моментов на иностранном языке в форме «вопрос-ответ» и/или монологического высказывания. Данная технология включает в себя и использование коммуникативной методики преподавания иностранного языка, и использование ИКТ, что отвечает вызовам времени [8].

Компьютерные технологии давно используются в обучении, а в работе со студентами с ограниченными возможностями здоровья они являются необходимым средством обучения, благодаря которому студенты осуществляют связь с преподавателями, получают необходимый к усвоению материал в форме видео-лекций, аудио, визуальных опор, таблиц, схем и других наглядностей, выполняют задания, осуществляют их проверку посредством автоматизированной системы, например, в электронном учебно-методическом курсе или/и с помощью преподавателя, решают тестовые и творческие задания, имеют возможность записывать свои видео/аудио и отправлять их на проверку преподавателю, занимаются на электронном учебном тренажере и ежедневно совершают большое количество операций по освоению и отработке учебного материала [9]. Все это привело к тому, что использование ИКТ является неотъемлемым средством обучения студентов с ОВЗ, которое дает им возможность максимально интегрироваться в учебный процесс наряду с нормативными студентами и непрерывно повышает мотивацию студентов к изучению иностранного языка. Также необходимым является создание в ВУЗе условий для реализации инклюзивного образования. К которым, на примере Нижегородского Государственного Педагогического Университета им.К.Минина (7 корпус), можно отнести: безбарьерную архитектурную среду (доступность прилегающей территории, доступа в здание, путей перемещения внутри здания, наличие специально оборудованных санитарно-гигиенических помещений для студентов с ОВЗ), наличие специальных адаптированных образовательных программ, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения (звукоусиливающая аппаратура, мультимедийные средства обучения и т.д.), оснащение аудиторий для проведения групповых и индивидуальных коррекционных занятий (спортивное оборудование, специальные тренажеры и т.д.), возможность предоставления услуг ассистента/помощника, сурдопереводчика, тифлопедагога, возможность проведения групповых и индивидуальных занятий. Также в НГПУ им.К.Минина успешно функционирует ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ, где оказывают необходимую поддержку абитуриентам, студентам и выпускникам с ограниченными возможностями здоровья [15].

Все это помогает ненормативным студентам не испытывать трудности в восприятии информации, развивает их деятельность в различных направлениях, а также создание подобных условий входит в план «Федеральной целевой программы образования на 2016-2020 годы» [4].

Выводы. Получение высшего образования, овладение профессией для студентов с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время является достижимым благодаря наличию, непрерывному развитию и совершенствованию системы инклюзивного обучения. Инклюзия позволяет данным студентам не только развивать свои интеллектуальные способности, необходимые для достижения определенных академических результатов и получения профессиональных навыков, но и совершенствовать все необходимые личностные характеристики в процессе социализации, активной интеграции в образовательный процесс и внеучебную деятельность совместно с нормативными студентами.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 10.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья – Красноярск: Сибирский федеральный университет, Красноярский ун-т им. В.П. Астафьева. – 2013. – 123 с.
3. Архипова М.В., Рыжов В.В. Влияние музыки на развитие творческих иноязычных способностей // Вестник университета. 2015. № 2. С. 279-283

4. Колесник, А.А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире / А.А. Колесник, С.А. Волкова // Молодой ученый. – 2017. – No 3. – С. 562-564.
5. Краснопевцева Т.Ф., Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф. Результаты исследования образовательных потребностей абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №2. С. 7
6. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями / А.Р. Маллер. – М.: Педагогика – Пресс, 2016. – 284 с.
7. Набокова, Л.А. Особенности преподавания иностранного языка детям с нарушенным слухом в условиях инклюзивной школы / Л. А. Набокова // Дефектология. – 2016. – No 1. – С. 13-20.
8. Общая методика обучения иностранным языкам // под ред. А.А. Миролубова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин Изд-во «Просвещение». - 2013. – С. 181
9. Смоловик О.В., Гришунина М.А. использование ИКТ для повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка // В сборнике: Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 113-116.
10. Смоловик О.В., Шобонова Л.Ю. Сравнительный анализ мотивов учебной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 365-369.
11. Соколова Н.Д. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании / Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М.: Академия, 2015. – 180 с.
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.
13. Электронный ресурс - <https://pedsovet.org/beta/article/tolko-3-ludej-s-ovz-polucaut-vyssee-obrazovanie-rosemu>
14. Электронный ресурс - https://akvobr.ru/inklyuzivnoe_obrazovanie_ehto.html
15. Электронный ресурс - <https://minuniver.ru/scientific/inklyuzivnoe-obrazovanie>
16. Gordon J.-S. Is Inclusive Education a Human Right? // Journal of Law, Medicine and Ethics. 2013.
17. Voltz D.L. What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward // Intervention in School and Clinic. 2001. Vol. 37, no. 1. Pp. 23-30.

Психология

УДК 159

кандидат экономических наук, доцент Тохчуков Мурат Олегович

ФГБОУ ВО «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ БИРЖА ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье обосновывается необходимость организации в вузе образовательной биржи. Раскрывается инфраструктура образовательной биржи, представлена типология образовательных бирж. Рассматриваются функции образовательной биржи. Выделяется педагогический потенциал образовательной биржи в профессиональном развитии как студентов, так и преподавателей вуза.

Ключевые слова: образовательная биржа, профессиональное становление, профессиональное развитие, высшее образование, профессиональное образование.

Annotation. The article substantiates the need to organize an educational exchange at a university. The infrastructure of the educational exchange is revealed, a typology of educational exchanges is presented. The functions of the educational exchange are considered. The pedagogical potential of the educational exchange in the professional development of both students and university teachers is highlighted.

Keywords: educational exchange, professional development, professional development, higher education, professional education.

Введение. Переход к рыночным отношениям в образовании обусловил необходимость формирования современной образовательной биржи, которая начала формироваться еще в 90-х годах прошлого века и по сей день находится на стадии своего формирования. Это повлекло за собой значительное снижение бюджетного финансирования государственных образовательных учреждений, прекращение распределения обучающихся, закончивших средние профессиональные организации, а также трансформировало деятельность вузов с позиции правовой и организационно-экономической самостоятельности. Однако, становление образовательной биржи в нашей стране процесс весьма сложный, а также имеющий стихийный характер. На сегодняшний день специалистами отмечается отсутствие единой информационной базы образовательной биржи, несформированность органов управления рынком, его инфраструктуры, отсутствие систематического изучения состояния его состояния, а также основных векторов развития [4, с. 204].

Изложение основного материала статьи. Развитие образовательной биржи и управление ее инфраструктурой является проблемой весьма многоаспектной, выступающей в качестве предмета изучения многих как зарубежных, так и российских исследователей.

В своих трудах М. Вебер, Р. Дарендорф, К. Менгер, А. Мендр, А. Мюллер-Армак, Дж. Ст. Милль, Р. Ликерт, В. Парето, Т. Парсонс, А. Пигу, Н. Смелзер, С. Струмилин, И. Шумпетер, Ю. Хабермас, Л. Эрхард и др. рассматривают концептуальные аспекты функционирования образовательной биржи.

В свою очередь российские ученые Л.И. Абалкин, С.А. Анесянц, А.И. Белевич, С.И. Берлин, В.Г. Варнавский, В.А. Жаминин, Ю.А. Жаравина, Л.И. Задорожная, Л.В. Залунина, Л.Д. Каминая, В.Н. Лившица, Н.В. Мордовченкова, С.С. Носов, Е.И. Попов, Н.И. Ригина, В.С. Самсонов, С.И. Тюльпанов, Т.С. Хачатуров, С.И. Яковлева и др. также рассматривают развитие инфраструктуры образовательной биржи.

Под образовательной биржей, в статье Ф.Ф. Григорян [1, с. 87] дается следующая трактовка данного термина - «это некая система экономических отношений, складывающаяся между производителями образовательных услуг, потребителями и посредниками по поводу производства, обмена и потребления продуктов, и образовательных услуг».

Инфраструктура образовательной биржи с позиции содержательного аспекта понимается как совокупность составных элементов общего устройства образовательной практики, которые имеют как подчиненный, так и вспомогательный характер, обеспечивая нормальное функционирование педагогической и учебной деятельности.

В данную совокупность составных элементов включены следующие группы учреждений:

а) органы управления, которые призваны разрабатывать и реализовать образовательную политику, кроме того, они выполняют различные координирующие функции;

б) предприятия, обеспечивающие материально-техническую составляющую в строительстве и проектировании зданий, а также осуществляющие разработку и производство технических средств;

в) исследовательские центры методического характера, призванные разрабатывать различную документацию учебно-программной направленности, а также различные инструкции [3, с. 70-71].

Указанный подход инфраструктуру образовательной биржи подразделяет на следующие типы:

а) инфраструктура образовательной биржи по управлению образованием, в которую включены организации, призванные повышать ее эффективность, прозрачность, а также в полной мере информировать о специфике управления;

б) инфраструктура образовательной биржи по организационно-педагогической деятельности, а также контролю качества воспитания и обучения; данный тип инфраструктуры включает организацию курсов повышения квалификации работников образования, работу профессиональных объединений и пр.;

в) инфраструктура образовательной биржи по профессиональному обучению, которая создается с целью организации совместной с социальными партнерами (работодателями) деятельности и обеспечивающей качество рабочей силы;

г) инфраструктура образовательной биржи включающая социально-оздоровительный блок, в который входят организация и проведение досуговых мероприятий, мероприятий оздоровительного и воспитательного содержания, консалтинговые услуги всем субъектам образовательного процесса и пр.

Современный этап развития образования нацелен на активное формирование новой инфраструктуры образовательной биржи, которая, в свою очередь, ориентирована на обеспечение системы взаимосвязи между профессиональным образованием и субъектами экономической деятельности, а также ориентирована на построение образовательного процесса на базе современных информационных технологий [6, с. 37].

Ведущей экономической особенностью инфраструктуры образовательной биржи является результаты трудовой деятельности в виде полезного эффекта – услуги, т.е. инфраструктурная деятельность влияет на качество образовательных услуг.

Рассмотрим классификацию инфраструктуры образовательной деятельности по уровню ее функционирования: региональная; субрегиональная; межмуниципальная; муниципальная; отраслевая.

При этом стоит отметить, что состав и тип инфраструктуры напрямую зависит от особенностей отраслей, которые находятся в обслуживании и имеют структурные элементы с общим значением. В условиях модернизации системы образования это позволяет сохранить ее развитие и некоторую стабильность.

В современных условиях развития социального партнерства мы можем вести речь о комплексе образовательных инфраструктур составляющих единую инфраструктуру образовательной биржи. Во многих областях инфраструктурой называют вспомогательные службы, обслуживающие ту или иную отрасль. Инфраструктура образовательных учреждений в 90-е годы XX века имеет лишь одну составляющую – методическую.

Развитие рыночных отношений, повлекло за собой расширение самостоятельности образовательных учреждений и развитие их как интегративных, многопрофильных, многоуровневых и многофункциональных комплексов. Это период начала острой конкурентной борьбы между ними на рынке образовательных услуг, так как все острее для каждого вуза, ссуза и пр. становятся задачи развития и совершенствования образовательной инфраструктуры [8; 9].

Так, кроме единственной методической службы, существующей вплоть до 90 годов XX века, в инфраструктуру должны войти следующие ее основные звенья:

1. Служба маркетинга:

- изучает, анализирует рынок труда и образовательных услуг в регионе функционирования образовательного учреждения;

- разрабатывает прогнозы развития рынка образовательных услуг;

- изучает потребности населения на различные образовательные услуги;

- анализирует тенденции рынка и наблюдает за мнением и отношением молодых людей, взрослых, а также социальных и экономических структур на появление новых видов образовательных услуг и возможностей их реализации.

При этом стоит отметить, что именно руководители образовательных учреждений зачастую берут на себя функции маркетинговой службы, однако это может носить временный характер.

Возникает объективная необходимость, в связи с усложнением рынков образования, изучать маркетинг в качестве самостоятельной структуры, объединяющей образовательные учреждения и органы управления качеством образования, так как одним учебным заведениям с этим справиться достаточно сложно.

2. Финансово-экономическая служба. Анализ современной рыночной экономики диктует определенные требования к финансовому директору и его службе, от эффективности работы которой образовательное учреждение будет или процветать и развиваться в ногу со временем, или постепенно перейдет к упадку. В этой связи, актуальным является вопрос о многоканальном финансировании образовательного учреждения. Такой подход позволит получать деньги из самых разных источников. Важным является вопрос о четком распределении и экономии средств.

3. Служба «внутреннего маркетинга» или качества, которая призвана заниматься систематическим отслеживанием через диагностические методики, анкетирование, опросы обучаемых о том, удовлетворены ли они процессом обучения, а также условиями учебы и быта в том образовательном учреждении, в котором проходят обучение.

4. Служба правовых отношений с физическими и юридическими лицами, которые начинают усложняться в связи с многообразием экономических, социальных структур и многоукладностью хозяйства. Это, в свою очередь, диктует необходимость открыть практически в каждом образовательном учреждении

отдел правовой службы или правовых отношений.

5. Служба социально-педагогической помощи. Функции:

- работа по организации внеучебной воспитательной работы с обучающимися;
- работа по организации взаимодействия с родителями и представителями общественности;
- диагностика мотивационно-потребностной сферы обучающихся, конфликтного поведения с целью оказания социально-педагогической помощи всем заинтересованным лицам;
- социальная защита обучающихся в вузе;
- помощь в трудоустройстве выпускников;
- патронажная помощь студентам из семей, находящихся в сложном социальном положении (многодетные, опекуны и пр.).

6. Служба психологической помощи, которая может оказывать как индивидуальную, так и групповую психологическую помощь, и поддержку.

7. Служба компьютерной помощи призвана обеспечить компьютеризацию учебного процесса централизованно, осуществлять при необходимости техническое обслуживание, подключать к внешним информационным сетям и т.д.

8. Служба полиграфии призвана обеспечить обучающихся необходимыми дидактическими материалами, а именно: методическими указаниями, конспектами лекций, лабораторными практикумами, задачками и т.п.

Кроме рассмотренных выше, в качестве дополнительных звеньев инфраструктуры образовательных учреждений, можно отнести службу по связям с общественностью или «паблик рилейшнз», службу аттестации и др. Иной может быть служба методической помощи в образовательных учреждениях [7].

По оценкам специалистов, рынок образовательных услуг в ближайшие годы ожидает серьезная конкуренция. В первую очередь, это коснется качества работы вузов: повышение уровня профессионального мастерства преподавателей, участие в научных проектах и исследованиях, техническая оснащенность образовательных учреждений и т.п. [7].

Важным для молодежи встает вопрос о том, какие дополнительные знания в полной мере позволят реализовать личностный и профессиональный потенциал. С целью решения этих и других вопросов, возникает необходимость создания специальной образовательной биржи в вузе.

Работа образовательной биржи предполагает контакт не только с обучающимися, но и с педагогами. Студенты, обращаясь на биржу могут подобрать себе курсы или стажировки, направленные на развитие их профессиональных знаний и формирование профессионального опыта и мастерства. Желательно обратиться в ведущие компании региона, реализующие данное профессиональное направление. Педагогам вуза необходимо совместно работать со специалистами образовательной биржи, поскольку преподаватель может рекомендовать студентам какие-то направления. Кроме того, преподавателю самому необходимо постоянно повышать свою профессиональную компетентность, бывать на стажировках, осваивать новые технологии.

Выводы. Таким образом, инфраструктура образовательной биржи включает деятельность следующих основных взаимосвязанных служб: методической, маркетинговой, финансово-экономической, службы качества, правовой, компьютерной, полиграфической. К дополнительным элементам инфраструктуры можно отнести службу по связям с общественностью (так называемая «паблик рилейшнз»), служба аттестации и др.

Повышение конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг затронет качество работы вузов: повышение уровня профессионального мастерства преподавателей, участие в научных проектах и исследованиях, техническая оснащенность образовательных учреждений и т.п.

Литература:

1. Григорян Ф.Ф. Образовательная биржа как условие эффективного профессионального самоопределения обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 87-88.
2. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Личность учителя через призму тысячелетий // Проблемы современного педагогического образования. 2015. № 48-1. С. 90-100.
3. Горбунова Н.В. Подготовка кадров высшей квалификации: от начала пути к успеху // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-2. С. 127-131.
4. Саенко Л.А., Химич Ж.Г. Условия формирования профессионального патриотизма у обучающейся молодежи // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5 (72). С. 203-205.
5. Чепурин А.В. Биржа педагогических проектов как условие введения эффективного контракта с работниками образовательной организации // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2014. № 9. С. 37.
6. Фадеева О.А. Дискурс профессионального знания: профессиональное становление и формирование профессиональной идентичности будущего специалиста // Высшее образование сегодня. 2016. № 4. С. 2-5.
7. Яруллина А.Ш., Никишина С.Р. Формирование профессионально значимых качеств при становлении студента как субъекта профессиональной деятельности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 11. С. 226-237.
8. Gorbunova N.V., Sabirova E.G. Pedagogical design of future teachers' personal and professional route // Man in India. 2017. Т. 97. № 14. С. 217-226.
9. 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.

УДК 37.015.3

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности и профессиональной деятельности Хребина Светлана Владимировна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск);
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и профессиональной деятельности Юдин Роман Николаевич
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Пятигорский государственный университет» (г. Пятигорск)

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. Студенты-мигранты это особая социальная категория молодых людей. Их адаптация к новым условиям жизни и обучения, предъявляет повышенные требования к организации как учебной, так и воспитательной работы вуза, поскольку такие студенты наиболее подвержены рискам психологических кризисов. Образовательная среда вуза должна обеспечить психологическую поддержку личности студентов-мигрантов.

Ключевые слова: развитие личности, психологическая поддержка, студенты-мигранты, образовательная среда, вуз.

Annotation. Migrant students are a special social category of young people. Their adaptation to new conditions of life and training, places high demands on the organization of both educational and educational work of the university, since such students are most at risk of psychological crises. The educational environment of the university should provide psychological support for the personality of migrant students.

Keywords: personality development, psychological support, migrant students, educational environment, university.

Введение. Нестабильность социальной и политической ситуации в современном обществе России порождают непрекращающиеся потоки мигрантов в последние два десятилетия. Причины данному явлению различны: межэтнические конфликты и действия международных террористических организаций, снижение уровня жизни и рост социальной напряженности, желание получить более качественное образование или заработать. Миграция и связанная с этим дезадаптация и маргинализация влияют на развитие личности, создают серьезные стрессовые ситуации, состояние отчаяния, что часто приводит к бездомности, безработице, нищете и даже самоубийству.

Актуальность исследования проблемы психологической поддержки личности студентов-мигрантов в новых для них социально-культурных условиях, обусловлена тем, что современные высшие учебные заведения активно развивают взаимодействие с иностранными студентами, для которых наше общество и культура может представлять сложность в вопросе адаптации.

Изложение основного материала статьи. Студенты-мигранты представляют собой особую возрастную и социальную категорию населения, характеризующуюся целым рядом трудноразрешимых проблем. Изменения в социальном статусе и окружающей среде, вступление в новую этнокультурную среду, личные и материальные неурядицы, повышение важности налаживания более тесных эмоциональных контактов по сравнению с другими возрастными периодами и одновременный страх отказа – все это далеко не полный список проблем обыденной жизни современной молодежи. Обучение в университете студентов-мигрантов предъявляет новые требования как к организации образовательной, так и к воспитательной работе педагогического состава высшего учебного заведения, так как таких студентов можно классифицировать как «группу риска» сразу по нескольким причинам.

В силу своего юного возраста, новых жизненных обстоятельств, социальных, психологических особенностей студенты-мигранты в большей степени подвержены более эмоциональному переживанию ситуаций социальной нестабильности и испытывают, связанный с этим, психологический кризис. Одним из проявлений такого кризиса является дезадаптация, потеря ценностных ориентаций, лежащих в основе построения жизненных сценариев, выбор стратегий для профессиональной и личной самореализации. Необходимость адаптации, возникающая в связи с коренными изменениями в деятельности и социальной среде, которая накладывается на переход нормативного кризиса в юношеском возрасте, связанная с профессиональным и личностным самоопределением, среди студентов-мигрантов затруднена нерешенными социально-культурными и психологическими проблемами, а также низкой материальной безопасностью, отсутствием столь необходимой в этот период поддержки со стороны родителей и близких. Таким образом, расхождение между потребностями молодых студентов-мигрантов в психологической поддержке и возможностями их получения в должной мере становится наиболее очевидной. Кроме психологии, проблемами миграции и мигрантов занимается целый ряд наук гуманитарной и социальной направленности, включая социологию, социальную психологию, этнопсихологию, этносоциологию и многие другие смежные направления. Поэтому изучение проблемы психологической поддержки студентов-мигрантов, развития и становления их как личности в новых для них социально-культурных условиях, приобретает междисциплинарный характер. В отечественной психологии последних лет разработаны теоретические подходы и сформированы практические рекомендации своевременной психологической поддержки личности студентов-мигрантов и связанные с ней проблемы саморазвития и самоопределения в незнакомой стране. Ведущими исследователями проблемы выступили О.Г. Власова, К.А. Абульханова-Славская, И.В. Дубровина, Г.С. Абрамова, А.И. Волкова, А.Г. Асмолов, И.Е. Лилиенталь, Н.В. Гришина, Н.Н. Загрядская и др. Особое место в исследованиях последних лет занимает проблема научного понимания процесса психологической поддержки для развития личности студентов-мигрантов.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что большинство преподавателей и психологов, даже тех, кто работает в высшем образовании, не готовы оказывать психологическую поддержку в полной мере, а зачастую сами нуждаются в психологической поддержке [6, 7, 8]. Результаты подобных исследований позволяют нам утверждать, что проблема оказания психологической поддержки в становлении и развитии

личности студентов-мигрантов в учебном процессе университета находится лишь на стадии разработки и требует дальнейшей проработки.

Изучение проблемы психологической поддержки студентов-мигрантов в период их адаптации к новой социально-культурной ситуации жизни требует выполнения ряда условий: анализ общих закономерностей адаптации молодых людей при поступлении в образовательное пространство университета и освоение специфического курса адаптационных процессов у студентов-мигрантов; определение содержания, характера и механизмов психологической поддержки для эффективного развития личности студентов-мигрантов; четкое определение круга психологических проблем, вызывающих различные формы психологической и социальной дезадаптации учащихся-мигрантов, а также определение их потребности в психологической поддержке со стороны образовательного учреждения.

Организация психологической поддержки личности студентов-мигрантов предполагает необходимость учета возрастных особенностей. При учете особенностей психического развития обучающихся, особое внимание следует обратить на возрастную стадию развития личности, ее биологические и социальные факторы, которые могут влиять на гормонально-физиологические и психоэмоциональные процессы, специфические черты характера, проявляющиеся в поведении, образовательной, трудовой и культурной сферах деятельности молодого человека [13]. Специфика возрастных особенностей и трудностей, возникающих в связи с необходимостью адаптации к новой социальной и этнокультурной среде, создает круг определенных проблем и возникновения потребности в присутствии психологической поддержки студентов-мигрантов.

Эти особенности приводят к обострению стрессового воздействия на личность, изменения социальной ситуации жизни. С одной стороны, при столкновении с новыми этническими и социально-культурными группами сверстников многие из способов установления эмоциональных контактов, которые были сформированы ранее, оказываются недейственными. С другой - новые социальные нормы и ценности общества тормозят процесс социализации. Неудивительно, что у большинства студентов-мигрантов появляется тенденция к зарождению неблагоприятных психологических условий, приводящих к серьезной социальной дезадаптации [9]. Следует также отметить, что особенность политических, экономических и социальных условий конкретного региона и страны в целом в значительной степени определяет особенности современной молодежи, поскольку именно в этом возрасте роль социальных факторов, которые влияют на личностное развитие (расширение социальной среды, потребность в социальном самоопределении, формирование жизненных позиций и ценностей) особенно остро проявляется в жизни и деятельности. В связи с возникающими проблемами адаптации к новым социально-культурным условиям, перспективами жизненного самоопределения, отсутствием или затруднением эмоционального принятия со стороны окружающих, у студентов-мигрантов приобретает существенное значение потребность в общении [12].

Помимо потребности в общении, в качестве наиболее важных и значимых потребностей студентов-мигрантов, определяющих их самоощущение, показателями реального положения в сфере межличностных отношений, выступают потребности в обособлении и уединении. Основной проблемой в этот период является поиск своего места в межличностных отношениях между полюсами интимности - изоляции [14]. Для студентов-мигрантов уединение в период адаптации к новым социально-культурным условиям выполняет ряд важных функций: самоосмысление, нахождение пути к себе, эффективное познание богатств общемировой культуры, освоение для себя идеальных ролей и т.д. Уединение дает возможность более полной реализации творческого потенциала личности молодых людей. В период юности интраиндивидуальное личностное пространство существенно расширяется и преобразуется в связи с расширением сфер проявления индивидуального бытия. У студентов-мигрантов особо актуализируются процессы смыслообразования, формирования внутренних позиций (личностной, нравственной, гражданской и т.п.). Совокупность основных отношений человека к миру, к окружающим его людям, к самому себе, заданная динамическими смысловыми системами, формирует нравственную позицию личности. А.Н. Леонтьев [8] определяет личностный смысл как то, что непосредственно отражает и несет в себе жизненные отношения субъекта. По мнению Л.С. Выготского, динамические смысловые системы личности несут в себе особое отражение действительности, эмоционально-личное отношение к ней [2]. Б.С. Братусь отмечает, что психологические смысловые системы образуются в сложных многогранных соотношениях меньшего к большему, отдельных актов поведения, ситуаций к более широкому контексту жизни. Их осознание является процессом определенного внутреннего соотношения, которое актуализируется в юношеском возрасте [11]. Для студентов-мигрантов, как и для всех людей, ведущим смыслом является смысл жизни, для обретения которого необходимо соотносить всю свою жизнь с более широким и общим контекстом, с тем, что является больше индивидуальной жизни, и не оборвется с ее физическим прекращением (дети, слава, прогресс и т.д.). Существует определенная сложность в процессе адекватного осознания смысловых образований, так как они представляют собой сплав сознательных (интеллектуальных) и эмоциональных (аффективных) процессов [1]. Результатом смыслопоисковой активности студентов-мигрантов выступают личностные ценности (в отличие от личностных смыслов они имеют осознанный характер). Личностные жизненные ценности выступают ориентирами в жизни молодого человека и представляют собой принятие им общих смыслов его жизни. Личностные ценности определяют главные отношения человека к основным сферам жизни (к миру, другим людям, к самому себе). Главным психологическим приобретением студентов-мигрантов является открытие своего внутреннего мира: "Обретая способность погружаться в себя, в свои переживания, юноша заново открывает целый мир новых эмоций, красоту природы, звуки музыки" [6]. Одновременно, с осознанием своей уникальности и неповторимости приходит чувство одиночества.

Очевидно, что нет более прямого пути к эмоциональному дискомфорту и дезадаптации, чем постоянная угроза экономической стабильности и утраты индивидом достигнутого ранее социального статуса. Личный беспорядок в условиях изменения социальной ситуации жизни ведет непосредственно к дезадаптации личности студентов. Те, кто не смог реализовать свои планы жизни, те, кто не удовлетворен своей ролью в группе или обществе, кто боится за свой социальный статус, является потенциальным объектом психологической поддержки со стороны образовательной среды университета. Студенты-мигранты являются наиболее типичными представителями этой социальной группы [4]. Беспокойство, нестабильность и потери могут быть временными, поэтому они активно ищут благоприятные возможности для улучшения своего положения.

В целях смягчения социальной напряженности в проекте федеральной программы по правам человека предусмотрен ряд мер, в том числе: 1) материальная поддержка социальных прав мигрантов; 2) коммуникативная и информационная поддержка (создание массовой газеты, освещение миграции населения); 3) социальная программа правового обеспечения. Работа в направлении психологической поддержки мигрантов в процессе адаптации продолжается, но все еще недостаточна. В процессе адаптации к изменившимся условиям жизни студентов-мигрантов возникает ряд проблем, связанных с вхождением в субкультуру новой группы, установлением эмоциональных контактов и взаимодействием с представителями новой социальной среды. Чтобы преодолеть культурный барьер и барьер общения, существует несколько способов, к которым люди в той или иной мере прибегают в процессе адаптации к новым условиям жизни: 1) изменение образа жизни. Для успешной адаптации необходимо принять материальный стандарт (единичную квартиру, покупку телевизора, автомобиля и т.д.), соответствующую новой социальной группе. Материальная и бытовая культура не очень заметна, но это очень важный компонент вовлечения в новую субкультуру. Однако для студентов-мигрантов это трудный путь. 2) развитие типичного поведения. Идеальным условием является ситуация, когда индивидуум полностью окружен представителями данного общества. Позитивным моментом является то, что новые знакомые могут создать благоприятное общественное мнение по отношению к новичку. 4) брак с представителем нового общества. В большинстве случаев, такой брак может служить наилучшим средством преодоления барьеров, которые возникают в процессе адаптации, поскольку он в значительной мере решает проблемы социальной среды и быстрого перенятия образцов культуры нового общества [3].

Выводы. Основным направлением работы по созданию психологической поддержки студентов-мигрантов должна стать ориентация образовательного процесса в вузе на развитие его творческой личности, расширение возможностей для самореализации. Роль преподавателя в этом случае можно рассматривать как помощь и как «диспетчерскую», что предполагает своевременное выявление учащихся с личными трудностями и внимание к ним психологов, социальных работников и врачей. Отметим, что психологическая и педагогическая поддержка должна иметь системный характер в учебном процессе. Ее элементы должны найти отражение в целях и принципах образования, в разработке и внедрении активных методов обучения, организации внеаудиторной работы, а главное - в личном профессиональном опыте многих преподавателей высшей школы.

Литература:

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. - М. 1976.
3. Выготский Л.С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч. – Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 390 с.
4. Елисеев О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. – Псков, 1994
5. Загрядская Н.Н. Психологическая поддержка старшеклассников при решении ими экзистенциальных проблем: Дисс. на соискание уч. степ. канд. психол. наук. – Ростов-н/Д., 1999. – 169 с.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989.
7. Кузнецов О.Н. Психология и психопатология адаптации к непривычным условиям существования (клинико-психопатологическая оценка, патогенез, профилактика, психотерапия). Научный доклад по материалам публикаций, представленных на соискание ученой степени доктора медицинских наук. - СПб, 1995. – 56 с.
8. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: Смысл, 1997.
9. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1984. - 112 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: Изд-во МГУ, 1983. – 283 с.
11. Фельдштейн Д.И. Психология современного подростка. - М.: Педагогика, 1987.
12. Фролов С.С. Социология. – М.: Логос, 1997. – 360 с.
13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 1997. – 608 с.
14. Шевадрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М.: ВЛАДОС, 1998, - 512 с.

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна

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

кандидат психологических наук, доцент Куимова Наталья Николаевна

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

кандидат психологических наук, доцент Батюта Марина Борисовна

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

СУБЪЕКТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ УСПЕШНОСТИ КАК ФАКТОР УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья знакомит с результатами исследования влияния показателей субъективного восприятия своей успешности на особенности учебной мотивации и эмоционального отношения к учению у школьников-подростков. Выделены и изучены критерии субъективного образа восприятия своей успешности: самооценка значимых качеств личности подростка в учебной деятельности, степень ее дифференциации, уровень притязаний, степень расхождения между показателями самооценки и уровня притязаний. Выделены и описаны два типа самовосприятия своей успешности: адекватный и неадекватный. Приведены результаты корреляционного анализа показателей субъективного восприятия своей успешности и характеристик учебной мотивации и эмоционального отношения к учению, в частности, познавательной активности, мотивации достижения, тревожности, гнева. Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что субъективный образ восприятия успешности является существенным фактором учебной мотивации и эмоционального отношения к учению у подростков. Сформулированные на их основе рекомендации педагогам и родителям, а также осуществление целенаправленной психологической работы с подростками,

направленные на коррекцию самооценки и формирования адекватного образа своей успешности, будет являться стимулом повышения учебной мотивации и положительного эмоционального отношения к учению.

Ключевые слова: субъективное восприятие успешности, самооценка значимых учебных качеств, уровень притязаний, учебная мотивация, эмоциональное отношение к учению, познавательная активность, мотивация достижения, тревожность, гнев.

Annotation. The article introduces the results of a study of the impact of indicators of subjective perception of their success on the characteristics of educational motivation and emotional attitude to learning in teenage students. Criteria of a subjective way of perceiving one's success were identified and studied: self-assessment of the significant qualities of a teenager's personality in educational activities, the degree of differentiation, the level of claims, the degree of discrepancy between indicators of self-esteem and level of claims. Two types of self-perception of their success in adolescent students have been identified and described: adequate and inadequate. The results of a correlation analysis of indicators of subjective perception of their success and characteristics of educational motivation and emotional attitude to learning, in particular, cognitive activity, achievement motivation, anxiety, anger, are presented. The results of the study confirmed the hypothesis that the subjective way of perceiving success is an essential factor in educational motivation and an emotional attitude towards learning in adolescents. The recommendations formulated on their basis for teachers and parents, as well as the implementation of targeted psychological work with adolescents aimed at correcting self-attitude and forming an adequate image of their success, will be an incentive to increase educational motivation and a positive emotional attitude to learning.

Keywords: subjective perception of success, self-esteem of significant educational qualities, level of aspirations, educational motivation, emotional attitude to learning, cognitive activity, achievement motivation, anxiety, anger.

Введение. Современное образование ориентировано на гуманистические ценности, в частности понимание психологии ученика и развитие детской индивидуальности. Поэтому особое значение для науки и практики приобретает изучение процесса и факторов формирования внутреннего субъективного опыта ребенка и особенностей восприятия им своей успешности, влияющих на дальнейшую активность и полноценное развитие в процессе обучения. Результаты исследований свидетельствуют о снижении учебных интересов, дефиците положительных эмоций, росте школьных стрессов, страхов, тревог у детей и подростков. Усилия педагогов-исследователей и школьных учителей в решении этой проблемы направлены на поиск путей совершенствования содержания образования, условий обучения, образовательных технологий. Однако, при этом мало внимания обращается на внутренние источники мотивации: особенности личности ребенка, его ожидания, отношение к школе, самому себе и своим успехам. Между тем в психологии давно установлен факт, что ребенок обучается и воспитывается только на собственном опыте. Еще Л.С. Выготский отмечал, что в образовательном процессе «личный опыт ученика представляет из себя все» [3; с. 234].

В связи с этим изучение внутренних факторов мотивации, в частности такого значимого для психического развития подростков новообразования как самосознание, проявлением которого является субъективный образ восприятия успешности, является актуальным.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время недостаточно психологических исследований, в которых раскрываются особенности самосознания в подростковом возрасте, хотя во многих трудах и отмечается решающая роль данного возрастного периода для его формирования (Столин В.С., Фельдштейн Д.И., Д.Б. Эльконин и др.). Проблема учебной мотивации во взаимосвязи с эмоционально-личностными характеристиками ученика исследовалась такими известными отечественными учеными как Ананьев Б.Г., Асеев В.Г., Божович Л.И., Липкина А.И., Маркова А.К., Собкин В.С., Овчинникова О.Н., и др. Однако, несмотря на имеющиеся факты, данную проблему нельзя считать решенной. Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения.

Нами было проведено собственное исследование субъективного образа успешности как фактора учебной мотивации и эмоционального отношения к учению у школьников-подростков.

Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Нижнего Новгорода. В нем принимали участие школьники 9 классов в количестве 35 человек, из них 18 девочек и 17 мальчиков. Возраст испытуемых 15-16 лет.

В исследовании были использованы следующие методики: Методика измерения самооценки Дембо-Рубинштейн; Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы, основанная на опроснике Ч.Д. Спилбергера, в российской модификации А.Д. Андреевой, дополненная А.М. Прихожан; Методика «Незаконченные предложения» на измерение учебной тревожности в модификации А.М. Прихожан.

Математическая проверка достоверности результатов проводилась с помощью корреляционного анализа по методу Пирсона с использованием компьютерной программы SPSS.

На первом этапе проводилась диагностика особенностей субъективного восприятия успешности, на основе результатов которой обучающиеся были разделены на две подгруппы – воспринимающие себя как успешные и как неуспешные. Субъективный образ восприятия своей успешности складывается из показателей самооценки значимых качеств личности подростка в учебной деятельности, степени их дифференциации, уровня притязаний, степени расхождения между показателями самооценки и уровня притязаний.

Наиболее высокие средние значения самооценки значимых в учебной деятельности качеств - это уверенность в себе (75%), умственные способности (68%), характер (60%), авторитет у сверстников (60%). Наиболее высокие притязания у школьников-подростков по качествам уверенности в себе (90%) и ум (85%).

Существуют два типа самовосприятия своей успешности у школьников-подростков: адекватный и неадекватный. Результаты распределения школьников по показателям самовосприятия своей успешности показали, что у 45% подростков – адекватный образ восприятия своей успешности, у 40% – негативный и у 15% – завышенный. Адекватный образ самовосприятия характеризуется средней и высокой самооценкой с умеренной степенью дифференцированности и умеренным расхождением между самооценкой и притязаниями. Неадекватный образ самовосприятия характеризуется двумя тенденциями. Первая: низкая и средняя слабодифференцированная самооценка и слабое расхождение между притязаниями и самооценкой. Вторая тенденция: завышенная слабодифференцированная самооценка, очень высокие притязания, слабая

дифференциация между самооценкой и притязаниями. Адекватный образ самовосприятия успешности стимулирует учебную мотивацию подростка, приводит к снижению проявлений тревожности и гнева в учебной деятельности. Неадекватный образ самовосприятия успешности отрицательно влияет на показатели мотивации и усиливает негативные эмоциональные состояния.

На втором этапе проводилось изучение показателей учебной мотивации, эмоционального отношения к учению в выделенных подгруппах испытуемых.

У большинства подростков выявлен средний (51%) и низкий (34%) уровень учебной мотивации. Уровень учебной мотивации складывается из показателей познавательной активности, мотивации достижения, тревожности и гнева. При этом более чем у половины подростков - средний уровень познавательной активности (57%) и мотивации достижения (68%). Мотивация достижения - это устойчивое стремление школьника к достижению высоких результатов в учебной деятельности. Для подростков, имеющих такую мотивацию, характерна высокая активность, уверенность в себе, позитивная самооценка.

Более половины подростков (60%) имеют средний уровень тревожности. У остальных она интенсивно проявляется в открытой форме (37%) и в замаскированной форме «чрезмерного спокойствия» (3%). Основные объекты тревожности у подростков: страх ошибки, критики (28%), неудачи (13%), беспокойство за близких (16%), страх перед неопределенностью будущего (15%). Тревожность оказывает влияние на формирование самооценки и негативно сказывается на учебной мотивации: школьник испытывает страх, панику в условиях проверки знаний, оглашения результатов, в обстоятельствах контрольной работы или экзамена. Тревожность создает ситуацию замкнутого психологического круга: интенсивная слабо контролируемая тревога дезорганизует деятельность, приводит к неудаче и снижению самооценки, а опыт неудач впоследствии еще больше усиливает тревожность. Чрезмерная тревожность приводит к психологическому неблагополучию подростка [9].

Более половины подростков имеют средние показатели гнева (57%). У 17% высокий уровень. Гнев у школьников возникает как реакция на учебные трудности и сложности, неудачи и неудачи.

Далее выполнялся корреляционный анализ показателей самооценки и притязаний в учебной деятельности как характеристик субъективного восприятия своей успешности и учебной мотивации и эмоционального отношения к учению у испытуемых подростков (таблица 1).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей самооценки успешности и учебной мотивации у школьников-подростков (коэффициент Пирсона)

			Показатели самооценки успешности					
			Хар-р	Ум	Способности	Авторитет	Внешность	Уверенность
Показатели учебной мотивации	Познават. активность	коэфф Пирсона	0.16	0.46	0.33	0.38	-0.11	0.04
		Ур. Значим	0.35	0.01	0.05	0.03	0.54	0.84
	Мотивация достиж.	коэфф Пирсона	0.33	0.31	0.51	0.02	0.15	0.33
		Ур. Значим	0.05	0.07	0.00	0.90	0.38	0.05
	Тревож-ть	коэфф Пирсона	0.12	0.02	-0.13	-0.37	-0.21	-0.25
		Ур. Значим	0.48	0.90	0.45	0.03	0.23	0.15
	Гнев	коэфф Пирсона	0.02	-0.02	-0.19	-0.33	-0.17	-0.23
		Ур. Значим	0.90	0.90	0.27	0.05	0.32	0.19

Существуют прямые значимые связи между самооценкой своего ума, способностей и авторитета у сверстников и познавательной активностью. Чем выше самооценка ума, способностей, авторитета у сверстников, тем сильнее выражена познавательная мотивация. На мотивацию достижения значимо влияет самооценка своего характера, способностей, уверенности в себе. Существует обратная связь между самооценкой авторитета у сверстников и тревожностью, гневом. Чем ниже самооценка авторитета у сверстников, тем интенсивнее проявляется тревожность и гнев.

Особенности самоотношения и восприятия успешности школьников-подростков проявляются не только в реальной, но и идеальной самооценке, проявляющейся в уровне притязаний, представлениях о том, какими они хотели бы себя видеть, чтобы соответствовать внутренним критериям своей успешности.

В таблице 2 представлены результаты корреляционного анализа притязаний подростков и результатов диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа уровня притязаний и мотивации, эмоционального отношения к учению у школьников-подростков(коэффициент Пирсона)

			Показатели уровня притязаний					
			Хар-р	Ум	Способности	Авторитет	Внешность	Уверенность
Показатели учебной мотивации	Познават. активность	коэфф Пирсона	0.09	0.15	0.19	-0.03	-0.11	0.00
		Ур. Значим	0.61	0.39	0.27	0.86	0.53	0.99
	Мотивация достиж.	коэфф Пирсона	0.12	0.21	0.28	0.19	0.09	0.21
		Ур. Значим	0.51	0.22	0.10	0.27	0.59	0.23
	Тревожность	коэфф Пирсона	0.21	0.42	0.39	-0.04	0.20	0.13
		Ур. Значим	0.23	0.01	0.02	0.84	0.25	0.45
	Гнев	коэфф Пирсона	0.16	0.33	0.28	0.12	0.18	0.10
		Ур. Значим	0.37	0.05	0.10	0.48	0.29	0.57

Из таблицы видно, что значимых корреляций здесь значительно меньше, и они связаны с такими негативными эмоциональными состояниями, как тревожность и гнев. Причём, обе связи касаются ума и способностей. Здесь разграничены два похожих понятия: ум и способности. Ум понимается, как интеллект, вообще, а под способностями понимаются учебные способности, способности к школьным наукам. Чем выше у подростков притязания в области способностей и ума, тем более тревожными и раздражительно-гневливыми они становятся.

Ещё один важный показатель, который, безусловно, отражает особенность восприятия своей успешности – расхождение между уровнем притязания и уровнем самооценки. Ведь именно величина расхождения между тем, на что хотел бы претендовать подросток, и его реальными возможностями чаще всего влияет и на мотивацию, и на его эмоциональное состояние.

В таблице 3 приведены результаты корреляционного анализа уровня расхождений между притязанием и самооценкой подростков и мотивации и эмоционального отношения к учению.

Результаты корреляционного анализа показателей уровня расхождения между притязаниями и самооценкой и учебной мотивацией, эмоциональным отношением у школьников-подростков (коэффициент Пирсона)

			Показатели расхождения между самооценкой и притязаниями					
			Хар-р	Ум	Способности	Авторитет	Внешность	Уверенность
Показатели учебной мотивации	Познават. активность	коэфф Пирсона	-0.13	-0.33	-0.26	-0.38	0.02	-0.04
		Ур. Значим	0.46	0.05	0.13	0.02	0.91	0.82
	Мотивация достиж.	коэфф Пирсона	-0.29	-0.12	-0.41	0.11	-0.08	-0.25
		Ур. Значим	0.09	0.48	0.01	0.53	0.66	0.14
	Тревож-ть	коэфф Пирсона	0.00	0.33	0.39	0.32	0.36	0.33
		Ур. Значим	1.00	0.05	0.02	0.06	0.03	0.05
	Гнев	коэфф Пирсона	0.08	0.27	0.40	0.39	0.32	0.29
		Ур. Значим	0.63	0.11	0.02	0.02	0.06	0.09

Результаты показали, что чем больше расхождение в самооценке и уровне притязаний по качествам ума и авторитета у сверстников, тем ниже познавательная активность подростков. Мотивация достижения снижается при высоком уровне расхождения между самооценкой и притязаниями по качеству способностей. Высокая тревожность проявляется в случае значительного расхождения притязаний и самооценки по уму, способностям, внешности и уверенности. Причиной гнева у подростков являются большие расхождения притязаний и самооценки в области способностей и авторитета у сверстников.

Выводы:

1. Наиболее высокие средние значения самооценки выявлены у школьников-подростков по показателям уверенности в себе, способностей, характера, авторитета у сверстников. Наиболее высокие притязания по качествам уверенности в себе и ума. Результаты распределения школьников по показателям самовосприятия своей успешности показали, что лишь у половины подростков он адекватный.

2. У большинства подростков выявлен средний и низкий уровень учебной мотивации. При этом более чем у половины подростков - средний уровень познавательной активности и мотивации достижения. Чуть более половины подростков имеют средний уровень тревожности и гнева. Основные объекты тревожности у подростков: страх ошибки, критики, неудачи, беспокойство за близких, страх перед неопределенностью будущего.

3. Показатели самооценки значимых качеств личности подростка в учебной деятельности (ума, способностей, характера, уверенности в себе, авторитета у сверстников) влияют на учебную мотивацию и эмоциональное отношения к учению (познавательную активность, мотивацию достижения, тревожность, гнев и раздражительность).

4. На показатели мотивации и эмоционального отношения к учению у школьников-подростков влияют не только результаты актуальной самооценки, но и идеальной, проявляющейся в уровне притязаний, представлениях о том, какими они хотели бы себя видеть, чтобы соответствовать внутренним критериям своей успешности.

5. Ещё один важный показатель, который отражает особенность восприятия своей успешности – расхождение между уровнем притязаний и уровнем самооценки. Величина расхождение между внутренними критериями своей успешности и реальной самооценкой учебных достижений влияет и на мотивацию, и на эмоциональное состояние школьников в обучении.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб. [и др.]: Питер, 2008. — 398 с.
2. Варганова И.И. Развитие учебной мотивации и методы обучения в школе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2001. - №2. - С. 16-23.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика - Пресс, 1999.
4. Гончарова Е.Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков // Вопросы психологии. 2000. - №6. - с. 132-135.
5. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // Психологическая наука и образование. 2002. - №2. - с. 42-45.

6. Зинько Е.В. Характеристики самооценки и уровня притязаний и их соположение. Самооценка и ее параметры / Е.В. Зинько // Психологический журнал. - 2006. - №3. - с. 18-30.
7. Компетентно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика Ариффулина Р.У., Батюта М.Б., Белова Е.А., Деменева Н.Н., Занозин Д.А., Киселева Е.С., Князева Т.Н., Лебедева И.В., Николина В.В., Папуткова Г.А., Перевошикова Е.Н., Прохорова О.Н., Родионова Е.Л., Сафонова О.А., Слепенкова Е.А., Шабанова Т.Л., Шилова Г.А., Федоров А.А., Фролова С.В., Фомина Н.В. и др. Монография / Мининский университет. Нижний Новгород, 2014.
8. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э. Мильман // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 56-79.
9. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – 2-е изд. - СПб: Питер, 2009. - 192 с.
10. Психология современного подростка / под. ред. Л.А. Редуш. СПб: Речь, 2005. - 400 с.
11. Савина, Н.Н. Социально-психологический портрет современных подростков // Воспитание школьников. - 2010. - № 8. - С. 28-33.
12. Семенова Л.Э., Серебрякова Т.А., Белаш Н.И. Особенности Я-концепции подростков, воспитывающихся в условиях отцовской депривации // Вестник Мининского университета. - 2019. - Том 7, №2 <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/991>
13. Сидоров К.Р. Самооценка, уровень притязаний и эффективность учебной деятельности старшеклассников // Вопросы психологии. – 2007. - №3. – С. 149-157.

Психология

УДК:159.923.2

кандидат психологических наук, доцент Шипилина Вероника Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию отношения к здоровью у студентов педагогического университета. Проанализирована специфика понимания студентами здорового образа жизни. Продиагностированы локус контроля студентов в сфере здоровья и особенности ценностного, эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов отношения к здоровью. Выявлена внутренняя противоречивость между компонентами отношения к здоровью. Обоснована актуальность целенаправленной воспитательной деятельности в вузе по формированию осознанного и ответственного отношения студентов к своему здоровью.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, отношение к здоровью, ценностные ориентации, локус контроля.

Annotation. The article is devoted to the study of attitude to health among students of pedagogical University. The specificity of students' understanding of a healthy lifestyle is analyzed. The locus of control of students in the sphere of health and features of valuable, emotional, cognitive and behavioral components of the relation to health are diagnosed. The internal inconsistency between the components of the attitude to health is revealed. The relevance of purposeful educational activities in the University to form a conscious and responsible attitude of students to their health is substantiated.

Keywords: health, healthy lifestyle, attitude to health, value orientations, locus of control.

Введение. Несомненно, здоровье - одна из базовых ценностей человека и одно из основных условий, определяющих качество его жизнедеятельности. Поэтому, естественно, что сохранение здоровья является одним из приоритетных направлений как государственной социальной политики в целом, так и в работе с детьми и молодежью, в частности. Так, в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» первым пунктом в разделе «Физическое воспитание и формирование культуры здоровья» обозначена необходимость формирования у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни [4].

Согласно уставу Всемирной Организации Здравоохранения, здоровье определяется как «состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» [5]. Данное определение охватывает не только сферу личных интересов человека, но также и сферу его профессиональной деятельности.

Проблемы сохранения профессионального здоровья и долголетия находят все большее отражение в современных психологических исследованиях (Г.С. Никифоров, А.Г. Маклаков, Е.Ю. Коржова, В.И. Шостак, В.Г. Белов, Е.К. Веселова, Р.А. Березовская и др.). Данные проблемы актуальны для любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической. В частности, Л.М. Митина отмечает: «частным видом педагогической компетентности является, по нашему мнению, компетентность учителя в области здоровья» [3, с. 41]. А.К. Маркова включает способность позаботиться о своем профессиональном здоровье в такой вид профессиональной компетентности педагога как индивидуальную компетентность [2].

Все вышесказанное обуславливает актуальность целенаправленной воспитательной деятельности со студентами – будущими педагогами по формированию у них ответственного отношения к своему здоровью, а также исследования в этой сфере.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на базе факультета экономики, менеджмента, сервиса и туризма Омского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 40 студентов из 47, обучающихся по направлению подготовки «Профессиональное обучение (экономика и управление)». Возраст испытуемых составляет 19-22 года.

Для изучения отношения будущих педагогов профессионального обучения к своему здоровью использовались следующие методики: Тест-опросник уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда) [6], опросник «Отношение к здоровью»

Р.А. Березовской [1], методика «Индекс отношения к здоровью» С. Дерябо и В. Ясвина [1], а также студентам предлагалось сформулировать собственное определение понятия «здоровый образ жизни».

По результатам проведения методики УСК 55% опрошенных имеют интернальный локус контроля в сфере здоровья, т.е. считают себя ответственными за состояние своего здоровья, а болезнь или недомогание – результатом собственных действий или наоборот бездействия в определенных жизненных ситуациях. Остальные 45% соответственно характеризуются экстернальным локусом контроля, т.е. перекладывают ответственность за свое здоровье/болезнь на других: врачей, родственников, условия жизни, обстоятельства и т.п.

На просьбу сформулировать определение понятию «здоровый образ жизни» было получено большое разнообразие ответов. Чаще всего ответы включали в себя целый набор характеристик или действий человека, необходимых в сумме. Так, 50% студентов, т.е. половина (!), определяют здоровый образ жизни как отсутствие/отказ от вредных привычек. 35% включили в свое определение здорового образа жизни «правильное (качественное, сбалансированное и т.п.) питание». Еще 32,5% считают необходимым «занятие спортом или физкультурой». Эти три параметра – отказ от вредных привычек, правильное питание и спорт – занимают ведущие позиции в понимании студентами здорового образа жизни. Представляется, что на такую расстановку приоритетов в сознании студентов значительное влияние оказывают современные СМИ с их количеством и разнообразием передач и рекламы, посвященных именно этим аспектам здорового образа жизни. Далее, с большим отрывом, добавляются такие параметры как «отслеживание состояния своего здоровья, усилия по его поддержанию» (20%), «соблюдение режима дня» (17,5%), «здоровый сон» и «гармония с самим собой» (по 7,5%). В 5% случаях встречаются такие слагаемые здорового образа жизни, как «поддержание психического здоровья», «активный образ жизни», «прохождение медицинских осмотров», «соблюдение правил гигиены», и «осознанное формирование повседневности с учетом состояния собственного организма и психики». Остальные слагаемые здорового образа жизни, предлагаемые испытуемыми, носят единичный характер.

Если сопоставить полученные ответы с определением здоровья, которое дает в своем уставе Всемирная Организация Здравоохранения, то видим, что перечисленные студентами характеристики здорового образа жизни далеко не являются исчерпывающими и не отвечают за укрепление и сохранение здоровья во всех его аспектах.

Обращает на себя внимание разница в определении здорового образа жизни, предлагаемого студентами с экстернальным и интернальным локусом контроля в сфере здоровья. Так, экстерналы сосредотачивают свое внимание преимущественно на «отсутствии вредных привычек», «отслеживании своего состояния здоровья» и «правильном питании». Интерналы к этому перечню добавляют многообразие составляющих: «режим дня», «здоровый сон», «гармония с самим собой и миром», «хорошее самочувствие», «поддержание своего организма в тонусе», «активный образ жизни», «соблюдение правил гигиены», «прохождение медицинских осмотров», «увлечения, которые оказывают положительное влияние на здоровье», «здоровье как ценность», «гармония между физическим и душевным здоровьем».

С помощью методики «Индекс отношения к здоровью» были выявлены уровни и особенности отношения студентов – будущих педагогов к своему здоровью. Методика включает в себя четыре шкалы проявления отношения к здоровью: эмоциональную, познавательную, практическую и шкалу поступков.

Эмоциональная шкала определяет чувствительность человека к своему организму, восприимчивость к эстетическим аспектам здоровья, способность получать удовольствие как от собственно состояния здоровья, так и от усилий, прикладываемых к его поддержанию.

Познавательная шкала показывает готовность человека воспринимать информацию, посвященную проблемам сохранения здоровья, а также стремление человека искать или получать такую информацию.

Практическая шкала диагностирует готовность человека заботиться о своем здоровье, т.е. участвовать в разнообразных практических действиях, направленных на укрепление, поддержание здоровья.

Шкала поступков выявляет стремление человека влиять на свое окружение (от друзей и членов своей семьи до общества в целом), изменять его в соответствии со своим пониманием ценности здоровья.

Данные, полученные в целом по всей выборке испытуемых представлены в таблице 1.

Таблица 1

Диагностические данные по методике «Индекс отношения к здоровью» (в%)

Шкала	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Эмоциональная шкала	22,5	50	27,5
Познавательная шкала	20	22,5	57,5
Практическая шкала	40	25	35
Шкала поступков	17,5	42,5	40
Интенсивность	17,5	52,5	30

Как видим из данных таблицы 1, для преподавателей вуза и кураторов студенческих групп, принявших участие в исследовании, есть достаточно широкое поле для воспитательной деятельности по изменению имеющегося отношения к своему здоровью у будущих педагогов.

Так, данные полученные по познавательной шкале методики говорят о том, что больше половины опрошенных студентов (57,5%) в лучшем случае готовы лишь воспринимать информацию по проблемам здоровья, но не проявлять инициативу по ее поиску и переработке.

Примерно равное количество студентов оказалось на высоком и низком уровнях отношения к здоровью по данным практической шкалы применяемой методики исследования, т.е. лишь 40% опрошенных активно заботятся о своем здоровье (посещают спортивные секции, занимаются оздоровительными процедурами, ведут здоровый образ жизни и т.п.); примерно столько же студентов не готовы включаться в активную заботу о своем здоровье и крайне редко предпринимают активные самостоятельные действия в этом направлении.

Только 17,5% опрошенных активно заинтересованы как-то влиять на отношение к своему здоровью у окружающих людей, стимулировать их вести активный, здоровый образ жизни, в том числе и личным примером (шкала поступков).

Наконец, шкала интенсивности показывает, что почти треть опрошенных студентов (30%) находится в «зоне риска», т.е. имеет место высокая степень вероятности, что они не будут целенаправленно вести здоровый образ жизни и заботиться о своем здоровье.

Распределение диагностических данных об отношении к здоровью у студентов в зависимости от их локуса контроля представлены в таблице 2.

Таблица 2

Специфика отношения к здоровью у студентов в соответствии с их уровнем субъективного контроля (в%)

Шкала	Интернальный локус контроля			Экстернальный локус контроля		
	Выс.	Сред.	Низ.	Выс.	Сред.	Низ.
Эмоциональная шкала	27,3	50	22,7	16,7	50	33,3
Познавательная шкала	27,3	22,7	50	11,1	22,2	66,7
Практическая шкала	50	18,2	31,8	27,7	33,3	39
Шкала поступков	31,8	36,4	31,8	0	50	50
Интенсивность	22,7	54,6	22,7	11,1	50	38,9

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что по всем показателям отношения к здоровью экстерналы имеют большее количество значений, характерных для низкого уровня. Т.е. они меньше склонны прислушиваться к различным проявлениям своего организма, меньше заинтересованы в активном поиске информации по вопросам здоровья, реже предпринимают самостоятельные действия по укреплению своего здоровья, не стремятся влиять на свое окружение и в соответствии со всем больше находятся в «зоне риска» возникновения различных проблем со здоровьем. И наоборот, если сопоставить столбцы таблицы, отвечающие за высокий уровень проявления отношения к своему здоровью, то по всем показателям будут выше значения у лиц с интернальным локусом контроля.

Методика «Отношение к здоровью» Р.А. Березовской построена как опросник, содержащий вопросы закрытого и открытого типа, и помогает углубить представления о том, как проявлены когнитивный, эмоциональный, поведенческий и ценностно-мотивационный компоненты отношения к здоровью у наших респондентов. Поскольку методика предполагает одновременное наличие сразу нескольких возможных вариантов ответа на каждый ее вопрос каждым испытуемым, приведем средние данные по обследуемой выборке студентов.

Данные, полученные по вопросам ценностно-мотивационного блока методики позволяют судить о месте здоровья в иерархии ценностных ориентаций студентов, а также о возможных причинах недостаточной заботы о своем здоровье. Так, в иерархии терминальных ценностей студенты распределили ценности в следующем порядке: 1) здоровье; 2) счастливая семейная жизнь; 3) материальное благополучие; 4) интересная работа; 5) независимость (свобода); 6) верные друзья; 7) признание и уважение окружающих.

Что касается иерархии инструментальных ценностей, то для достижения успеха в жизни студенты считают необходимыми прежде всего проявления упорства и трудолюбия, а затем способностей. Состояние здоровья занимает третье место в рейтинге «инструментов» достижения жизненного успеха. Далее по убывающей идут ценности «хорошее образование», «материальный достаток», «поддержка друзей и знакомых» и «везение».

На первый взгляд, данное соотношение терминальных и инструментальных ценностей свидетельствует о том, какое важное место в своей жизни студенты отводят вопросам сохранения и укрепления здоровья. Однако, распределение ответов на вопрос о причинах недостаточной или нерегулярной заботы о своем здоровье, дает повод усомниться в этом. Распределение получилось следующим в порядке убывания значимости: 1) «у меня нет на это времени»; 2) «не хватает силы воли»; 3) «есть более важные дела»; 4) «необходимы большие материальные затраты»; 5) «в этом нет необходимости, так как я здоров(а)»; 6) «нет соответствующих условий»; 7) «нет компании (одному скучно)»; 8) «нет необходимых знаний для этого»; 9) «не хочу себя ни в чем ограничивать».

Как мы видим, за исключением недостаточного уровня силы воли, большинство выбранных в порядке важности причин носит «объективный» характер: время, дела, деньги и т.д. Таким образом, можно предположить либо тенденцию перекладывать ответственность за состояние собственного здоровья с себя на других, либо все-таки еще недостаточный уровень осознанной значимости здоровья: здоровье является провозглашаемой ценностью («социально приветствуемой»), но еще не стало личностно значимой.

Эмоциональный блок методики с помощью ранжирования средних значений выявляет особенности эмоциональных переживаний, связанных с состоянием здоровья. В качестве наиболее часто испытываемых эмоциональных переживаний в ситуации, когда со здоровьем все благополучно, студенты назвали следующие из 10 предлагаемых (в порядке убывания): спокойствие, счастье, внутреннее удовлетворение, радость и отсутствие угрозы. Интересно, что на предпоследнем, девятом, месте оказалось «чувство уверенности в себе».

Что касается возможных сдвигов в эмоциональном состоянии в ситуации ухудшения здоровья, то студенты отметили следующие (в порядке убывания): 1) «я озабочен»; 2) «я расстроен»; 3) «я чувствую себя подавленно»; 4) «мне страшно»; 5) «я встревожен и сильно нервничаю».

Не характерными для данной группы испытуемых в случае ухудшения здоровья оказались такие эмоциональные состояния, как раздражение, сожаление, чувство вины, стыд и спокойствие.

Как видим, возникновение проблемных ситуаций со здоровьем вызывает достаточно сильную эмоциональную реакцию у респондентов, что еще раз свидетельствует о значимости здоровья как ценности для них. Но характер этих эмоциональных реакций снова говорит нам о недостаточной степени развития интернальности в сфере здоровья. Так как страх, тревога, состояние подавленности и т.п. являются чаще ответом на «внешние» по отношению к человеку «угрозы». В то время, как стыд, вина, сожаление заставляют задуматься о собственной роли в происходящих событиях.

Когнитивный блок методики диагностирует представления человека об основных факторах, влияющих на его состояние здоровья, а также помогает определить значимость различных источников информации, формирующих эти самые представления.

Ранжирование средних значений по вопросу о факторах, оказывающих наиболее существенное влияние на состояние здоровья, показало следующие результаты в студенческой выборке (в порядке убывания значимости): 1) образ жизни; 2) особенности питания; 3) недостаточная забота о своем здоровье; 4) экологическая обстановка; 5) качество медицинского обслуживания; 6) вредные привычки; 7) профессиональная деятельность.

Анализ результатов ранжирования по этому вопросу показывает наличие двух интересных фактов. Первый: несмотря на то, что половина студентов (50%) формулируют понятие здорового образа жизни как отсутствие вредных привычек, сами эти вредные привычки занимают в их сознании лишь шестое, предпоследнее, место среди факторов, определяющих состояние их здоровья... Второй: профессиональная деятельность занимает последнее место в получившемся перечне факторов. Это при том, что исследование проводилось на группе студентов – будущих педагогов профессионального обучения и на момент исследования все его участники в соответствии с учебным планом их подготовки уже изучили учебные дисциплины, раскрывающие закономерности профессиональной деятельности человека (в том числе проблемы кризисов профессионального развития, внутриличностных конфликтов профессионального самоопределения, профессиональных деструкций личности, профессионального «выгорания», профессионального здоровья и т.п.). Эти два факта, на наш взгляд, также свидетельствуют о еще недостаточно осознанном, внутренне противоречивом, подверженном влиянию социальных стереотипов отношении студентов к здоровью.

Что касается источников своей осведомленности в области здоровья, студенты расставили приоритеты в следующем порядке: врачи; друзья и знакомые; радио и ТВ; научно-популярные книги о здоровье; газеты и журналы.

Поведенческий блок методики характеризует особенности связанного со здоровьем поведения, выявляет приверженность здоровому образу жизни. И здесь мы снова видим противоречие. В данном случае противоречие между когнитивным и поведенческим аспектами отношения к здоровью. В частности, при ответе на вопрос о действиях в случае недомогания вариант «обращаюсь к врачу» занял третье место из четырех возможных... В первом приоритете студенты выбрали «самостоятельно принимаю меры, исходя из своего прошлого опыта», во втором – «обращусь за советом к друзьям, родственникам, знакомым». Это при том, что, как сказано выше, мнение врачей является по мнению респондентов самым авторитетным для них.

Данные, зафиксированные в таблице 3, отражают регулярность предпринимаемых студентами действий для поддержания своего здоровья.

Таблица 3

Действия студентов по поддержанию своего здоровья (в%)

Действия	Постоянно	Часто	Периодически	Редко	Никогда
Занимаюсь физическими упражнениями (зарядка, бег и т.п.)	12,8	56,4	7,7	20,5	2,6
Придерживаюсь диеты	10,3	20,5	20,5	28,2	20,5
Забочусь о режиме сна и отдыха	18	33,3	7,7	15,4	25,6
Закаляюсь	2,6	10,3	0	41	46,1
Посещаю врача с профилактической целью	7,7	18	18	28,2	28,2
Слежу за своим весом	15,4	41	10,3	15,4	18
Хожу в баню (сауну)	23,1	28,2	7,7	15,4	25,6
Избегаю вредных привычек	48,7	28,2	10,3	10,3	2,6
Посещаю спортивные секции	23,1	25,6	2,6	23,1	25,6
Практикую специальные оздоровительные системы (йога и др.)	5,2	20,5	2,6	25,6	46,1

Данные таблицы 3 подтверждают ранее отмеченные тенденции: приоритетным способом поддержания здоровья студенты считают избегание вредных привычек и занятия физическими упражнениями, а также отслеживание изменения своего веса; большинство опрошенных (56,4%) редко или никогда не посещают врачей с профилактической целью (еще раз видим отмеченное ранее противоречие между поведенческим и когнитивным компонентами отношения к здоровью). Из редко применяемых или совсем не используемых способов поддержания здоровья выделяются два: закаливание и специальные оздоровительные системы.

Выводы. Проблема сохранения и поддержания здоровья является актуальной на всех уровнях ее проявления: государственном, социальном, профессиональном, личном. Особую важность вопросы осознанного и ответственного отношения к своему здоровью приобретают в юношеском возрасте – периоде личностного самоопределения, когда выстраивается иерархия ценностных ориентаций и жизненных смыслов человека. Отношение к здоровью складывается из четырех компонентов: ценностно-мотивационного, когнитивного, эмоционального и поведенческого. Проведенное исследование на выборке испытуемых – будущих педагогов профессионального обучения показало, как общую осознанную значимость для студентов ценности здоровья, так и внутреннюю противоречивость между компонентами отношения к здоровью и недостаточный уровень развития интернальности в сфере здоровья, что обуславливает целесообразность целенаправленной воспитательной деятельности в вузе в этих направлениях.

Литература:

1. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Г.С. Никифорова. - СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

3. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. - М.; СПб.: Нестор-История, 2014. - 376 с.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=180402&fld=134&dst=100000001,0&rnd=0.25650848400645043#02958994536381496> (дата обращения: 17.11.2019)
5. Устав Всемирной Организации Здравоохранения URL: <https://www.who.int/ru/about/who-we-are/constitution> (дата обращения: 17.11.2019)
6. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. - М.: Издательство Института Психотерапии, 2005. - 490 с.

Психология

УДК:159.9.01

кандидат психологических наук, доцент **Шутенко Елена Николаевна**

Национальный исследовательский университет
«Белгородский государственный университет» (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник **Шутенко Андрей Иванович**
Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Освещаются актуальные научные аспекты проблемы самореализации в современных условиях. Представлены основные направления и парадигмы исследования данной проблемы в отечественной и западной психологической науке. Предложена и раскрыта совокупность ведущих подходов для продуктивной разработки проблемы самореализации личности с учетом современных общенаучных тенденций. Показано назначение и роль высшей школы как института самореализации студентов в условиях глубоких трансформаций социальной ситуации развития.

Ключевые слова: самореализация, научные подходы, высшая школа, личность, цивилизационные трансформации, социокультурная парадигма.

Annotation. The article highlights the topical scientific aspects of the problem of self-realization in the current conditions. The authors present the main directions and paradigms of the study of this problem in domestic and Western psychological science. They offer and disclose a set of leading approaches for productive development of the problem of personal self-realization, taking into account modern general scientific trends. Show the mission and the role of higher education as an institution of students' self-realization in conditions of deep transformations of the social situation of development.

Keywords: self-realization, scientific approaches, higher school, personality, civilizational transformations, sociocultural paradigm.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-01151 «Самореализация студенческой молодежи как показатель и фактор ее психологического здоровья в условиях социокультурных вызовов российскому обществу» на 2018-2020 годы

Введение. В современных условиях глубокой трансформации и обострения гуманитарных и психологических проблем возникает необходимость переосмысления и серьезной научной рефлексии фундаментально-экзистенциальных основ становления и целостного развития человека, включенного в новые, немислимые прежде, информационно-событийные и десоциализирующие потоки, во многом деформирующие традиционную цивилизационную матрицу полноценного психологического развития [2; 11; 17]. Вопрос о том, сможет ли современный человек, и прежде всего молодежь, обрести полноценное самосознание, возможность раскрытия и реализации внутренних физических и духовных сил выходит на первый план социально-гуманитарного и психологического сознания [12].

Развитие личности неотрывно от процесса образования. Именно в сфере обучения и воспитания закладываются основы ментального строя и внутренний мир будущих поколений. Особое место в этом становлении занимает высшая школа. Она вводит молодого человека в мир профессии, открывает высоты научного познания, опыта культуры мышления и понимания реальности, формирует картину мира и своего места в нем [4]. В онтогенетическом измерении обучение в высшей школы выпадает на юношеский возраст, в котором закладываются важнейшие структуры личности ее самосознания, ценностные ориентации, убеждения и пр. От устойчивой и эффективной работы высшей школы во многом зависит устойчивость и культурная дееспособность личности. Неслучайно текущий кризис высшей школы как социокультурного и воспитательного института обусловил кризисные процессы в молодежном сообществе, теряющем свою ценностную устойчивость, культурную идентичность, способность к творчески-созидательной деятельности и пр. [12].

Несомненно, что институт высшей школы нуждается в своем укреплении и совершенствовании с точки зрения возможностей для полноценного развития личности студента, внедрения гуманитарных стандартов и методов измерения качества вузовского образования. Сегодня успешная подготовка в вузе должна создавать условия для самореализации студентов, способствовать их разностороннему развитию как субъектов разнообразных форм деятельности: (образовательная, научно-исследовательская, инновационная, профессиональная, гражданская, спортивная, волонтерская и др.) [19].

Изложение основного материала статьи. Проблема самореализации активно разрабатывается учеными различных отраслей гуманитарной науки. Исследование этой проблемы как самостоятельной междисциплинарной сферы складывается на трех уровнях научного поиска – философском, социологическом и психологическом [8]. Если на первом и последнем уровнях объектами изучения выступают соответственно человек как род и человек как вид (индивид), то на втором уровне объектом является социум как конкретная общественная структура, представляющая совокупность условий самореализации.

Среди основных направлений исследований самореализации в мировой науке выделяются следующие:

- феноменологическое направление (Э. Гуссерль, М. Хайдеггер, Л. Бисвангер, А. Шюц, Р.Д. Лэйнг, М. Мерло-Понти и др.);
- экзистенциальное направление (Р. Мэй, Дж. Бьюдженталь, К. Ясперс, М. Бубер, В. Франкл, А. Лэнгле и др.);
- герменевтическое направление (В. Дильтей, Э. Бетти, Ф. Шлейермахер, П. Рикер, Х.-Г. Гадамер и др.);
- персонологическое направление (В. Штерн, Г.А. Мюррей, С. Мадди, Г. Маркузе, Э. Мунье, Д.Р. Найт, П. Тейяр де Шарден, В.А. Петровский и др.);
- интеракционистское направление (Ч. Кули, Дж. Г. Мид, М. Кун, Г. Блумер, Дж. Хоманс, А. Роуз, Г. Стоун, А. Минделл и др.);
- конструктивистское направление (Ж. Пиаже, Дж. Келли, Дж. Брунер, П. Бергер, Г. Бейтсон, П. Вацлавик, Т. Лукман и др.) [3; 6; 15; 23].

Разработке проблемы самореализации способствовали идеи понимающей социологии М Вебера, гуманистической психологии (Г. Олпорт, Г. Мерфи, К. Роджерс, А. Маслоу и др.); теории аутопоэза (У. Матурана, Ф. Варела), экологической теории человеческого развития У. Бронфенбреннера, теории поля и жизненного пространства К. Левина и др. [5].

Отечественные исследования проблематики самореализации сложились под влиянием следующих концептуальных направлений:

- культурно-исторической теории (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов и др.);
- деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);
- психологии отношений (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев и др.);
- теории субъекта жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова и др.) [18].

Среди современных направлений изучения проблемы самореализации выделяются: игротехнический подход (Г.П. Щедровицкий), акмеологический подход (А.А. Деркач, Э.В. Сайко, Е.В. Селезнева и др.), мультисубъектная теория личности (В.А. Петровский) и др. [3].

Ряд отечественных исследователей (Л.Н. Коган, Н.В. Кленова, Н.Н. Михайлов, А.В. Меренков, Е.Н. Петрова, М.Н. Руткевич и др.) провели категориальный анализ понятия самореализации, раскрыли его взаимосвязь с проблемами цели и смысла жизни, проанализировали некоторые социокультурные предпосылки самоосуществления. Такие авторы как И.Э. Бекешкина, М.А. Недашковская, Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, В.И. Шинкарук и др. рассматривают феномен самореализации личности в концепции жизнестворчества [5; 6].

Накопленный в рамках этих и других направлений концептуально-теоретический и эмпирически-прикладной опыт исследования феномена и процесса самореализации создают предпосылки для комплексного изучения возможностей полноценного развития молодежи в условиях образовательного пространства высшей школы.

Сегодня отмечается необходимость в новом импульсе осмысления проблематики самореализации в условиях системных трансформаций социума. Развитие новых направлений связывается с пересмотром положений гуманистической психологии (А. Маслоу, Р. Бернс, Р. Мэй, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.) [10; 14]. Уже с конца прошедшего века многие эвристичные исследования а западной науке связывают свой поиск с перспективой перехода от самоцентрической (Эго-фильной) парадигмы (ограниченной пределами личностного благополучия) к социокультурной парадигме [22; 24; 25]. В рамках последней исходной основой выступает развитие не столько самости ("Self"), сколько сущностных сил личности, которые изначально складываются и вырабатываются в условиях взаимодействия и обращенности личности к культуре посредством опредмечивания (культурализации и персонализации) производительных сил общества [8]. При этом существенной выступает ценность самостоятельного обращения, произвольной, сознательной деятельности по усвоению опыта культуры [20; 21].

Такой подход отвечает традиционной методологии отечественной психологической науки, согласно которой самореализация глубоко опосредована социокультурными процессами, и выступает как результат и показатель продуктивной социализации человека (Г.М. Андреева, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, И.С. Кон и др.). На базе этой методологии проведен ряд исследований самореализации отечественными учеными (Л.И. Антропова, Т.А. Ветюшкина, Э.В. Галажинский, Е.Н. Городилова, Р.А. Зобов, Л.Н. Коган, Н.А. Кебина, В.Н. Келасев, Н.В. Кленова, В.А. Колесников, Л.А. Коростылева, Н.Н. Михайлов, А.В. Меренков, Ю.М. Пасовец, Е.Н. Петрова, М.Н. Руткевич, Л.В. Сохань, Л.А. Цыренова, Г.К. Чернявская, Н.И. Шаталова, В.И. Шинкарук и др.) [8].

Научные подходы к исследованию проблемы самореализации личности в условиях вузовской подготовки.

Возможность комплексной эвристической разработки проблемы самореализации может быть обеспечена, на наш взгляд, посредством учета и развития методологии и концептуальных положений ведущих общенаучных и междисциплинарных подходов, тесно сопряженных с психологической наукой и практикой.

Диалектический подход позволяет раскрыть источники и механизмы самореализации как единства количественных и качественных изменений в образовательной сфере вуза как социокультурной системе. Данный подход дает возможность увидеть феноменологию скачкообразных переходов в развитии студенческой молодежи для ее адекватного учета в построении образовательных и развивающих технологий.

Системный подход предусматривает разработку и описание процесса самореализации студентов как сложного явления, включающего множество взаимосвязанных процессов, каждый из которых сопряжен в другом в целостной картине становления их личностных образований как полноценных субъектов [7]. Данный подход предполагает выделение и описание переменных (показателей) процесса самореализации, значимых для его обеспечения и содействия в сфере образования. В состав этих параметров входят структурные, динамические, функциональные, факторные и др. переменные.

Структурно-функциональный подход нацелен на выделение и характеристику структурных элементов (параметров) образовательной системы, выявление и описание множества их функций применительно к задаче самореализации студентов. В числе структурных элементов могут быть когнитивный, интерактивный,

коммуникативный, инфраструктурный и др. параметры. Функциональный потенциал образовательного процесса в данном подходе раскрывается через ценностно-ориентационную, мотивационную, идентификационную, креативную и др. функции.

Личностный подход полагает глубокую и всемерную персонализацию образовательного процесса в сфере вузовской подготовки, требует обеспечения личностной включенности студентов в образовательную и внеучебную деятельность вуза, раскрытия способностей и личностного потенциала студентов, а также их субъектных свойств в процессе профессиональной подготовки и в различных сферах внеучебной деятельности.

Праксеологический подход фокусируется на раскрытии деятельностной основы самореализации студентов в вузовской подготовке, определении параметров практической направленности образования для обеспечения готовности студентов к самостоятельной профессиональной деятельности и продуктивной жизнедеятельности в социуме. Данный подход нацелен на обеспечение результативных параметров развивающих воздействий образовательных технологий как инструментов самореализации студентов.

Синергетический подход позволяет раскрыть многомерность, нелинейность и стохастичность процессов самореализации студентов в социокультурной среде вуза, их самоорганизующий резонансный потенциал. Данный подход дает возможность выявить аттрактивный характер воздействия вузовской подготовки на процесс развития и саморазвития студентов в условиях современной культуры.

Тезаурусный подход направлен на раскрытие в языковых структурах и интерпретацию полного систематизированного состава информации (знаний) и установок о процессе самореализации студентов, в том числе через изучение их собственных конструктов, для получения устойчивых смысловых связей и отношений, определяющих успешность их самореализации в вузовской подготовке [9].

Информационный подход рассматривает процесс самореализации студентов и вузовскую подготовку в целом как сложный процесс овладения информационными потоками и инструментариями для полноценного существования личности в современном информационном обществе, а также в отдельных его сегментах (профессиональный, предпринимательский, бытовой, гражданский, культурный и пр.).

Высшая школа как пространство самореализации личности.

Преломление проблемы самореализации в историографию высшей школы на примере университета показывает, что с самого начала своего возникновения в средние века классический университет выступал как социокультурный проект подготовки дееспособной личности, передачи целостного опыта культуры, нравственных образцов поведения и мировоззрения. По мере дальнейшего своего развития институт высшей школы претерпевал массу изменений, но при этом во все времена неизменной в нем оставалась ценность личностного развития студента, ценность его подготовки как гармонично развитого человека, как полноценного члена общества, а потом уже как специалиста [4]. Так, В. фон Гумбольдт видел основную роль университета в социализации подрастающего поколения, так как в нем сосредоточена нравственная культура нации (Ф.В. Шеллинг, Ф. Шлейермахер и др.). Понимание миссии университета в таких дефинициях как: «интеллектуальное единство социума» (М. Вебер), «атмосфера мысли» (Дж. Ньюмен), «интеллигентность духа» (Х. Ортега-и-Гассет), «интеллектуальная совесть» (К. Ясперс) и пр. отражает культуropорождающее начало этого проекта (М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, А.М. Корбут, Д.Ю. Король, С.В. Костюкевич, Н.И. Латыш и др.) [11].

Социально гуманитарные проблемы образования и высшей школы получили освещение в работах многих ученых различных школ и направлений (Ж. Аллак, З. Бауман, Р. Будон, П. Бурдьё, Э. Гидденс, Н. Гросс, Ж. Делор, Э. Дюркгейм, А. Жордан, Р. Коллинз, Э. Маркс, Н.Смелзер, Х. Шельский, А.С. Запесоцкий, А.Г. Здравомыслов, В.В. Волгинская, С.Н. Иконникова, В.Т. Лисовский, А.П. Огурцов, В.В. Платонов, В.В. Сериков, В.Г. Харчев, Ф.Э. Шереги, В.А. Ядов и др.).

Цивилизационная феноменология и типология высшей школы освещается в трудах Р. Барнетт, Г. Каррье, П. Скотта, Дж. Деланти, Дж. Г. Ньюмена, Х. Ортега-и-Гассет, Р. Ретреллы, Ю. Хабермаса, Т. Хюсена, Р. Диез-Хохляйтнер, М. Люсьен и др.

Трансформационным процессам российской высшей школы посвящены работы Ю.Н. Афанасьева, А.А. Данилова, О.В. Долженко, И.М. Ильинского, В. Куренного, Н.С. Ладыжец, Г.Я. Миненкова, Н.Н. Моисеева, Г.А. Месяца, В.А. Садовниченко, О.Н. Смолина, Н.Е. Покровского, И.М. Фадеевой и др. Социокультурные основы вузовского образования и развития личности раскрываются в работах А.И. Авруса, Б.М. Бим-Бада, В. Жураковского, И.В. Захарова, Г.Е. Зборовского, Е. Кары, В. Кинелева, Е.А. Князева, С. Коршунова, Е.С. Ляхович, Ф.Т. Михайлова, В.М. Розина, А. Охрименко, В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, И.Б. Федорова, В.А. Шаповалова, и др.

В большинстве современных научных исследований признается важная роль высшей школы в становлении молодого поколения и вместе с тем, констатируется состояние ее глубокой, необратимой деформации как института социализации и самоопределения на современном этапе. Формирующий ресурс высшей школы оказался подорванным влиянием массовой культуры, технократическим и постмодернистским вторжением в образование (З. Бауман, В.П. Зинченко, А.П. Огурцов и др.) [2; 11; 17].

На рубеже последних веков обнажились процессы размывания и аннигиляции основных социальных институтов, в том числе и высшей школы. Ю. Хабермас указывает на кризис университета как социального института [16], Б. Риддингс описывает «университет в руинах» [13], а Р. Барнетт утверждает, что «западный университет умер» [1]. Близкие оценки звучат и в адрес отечественной высшей школы. По мнению И.М. Ильинского, «высшая школа перестала быть высшей», она утратила роль социального лифта, перестала служить источником фундаментальных научных знаний, обеспечивать культурный рост личности и др. В качестве причин называются процессы разгосударствления, коммерциализации, утилитаризации, прагматизации, гиперспециализации, деперсонализации, деавтономизации, унификации, примитивизации, дерационализации высшего образования [4].

Форсированная глобализация и коммерциализация высшего образования не столько расширяет возможности самореализации студентов, сколько ограничивает их под прессом жестко унифицированных стандартов [17].

В логике глобализации высшая школа все более отрывается от национального государства, жизненных интересов страны и ее регионов, от традиционных ценностей и привязывается к миру потребления в границах глобальных рынков. В этом мире на место квалифицированного производителя приходит квалифицированный потребитель-пользователь. Основу общества составляют компетентный

обслуживающий персонал (привязанный к новым технологиям) и масса покладистых потребителей (консьюмтариат).

Подготовкой и тех и других должны заниматься переформатированные вузы в массовом порядке. Задача социокультурного воспроизводства сменяется задачей обеспечения экономического роста. Императив «учить учиться» (т.е. обучать развитию) сводится к идее «учить пользоваться». Социализирующие функции вузов активно перехватываются СМИ и массовой культурой, образовательные функции передаются интернет-коммуникациям (e-Ducation), а функции профессиональной подготовки перекрываются краткосрочными курсами при крупных корпорациях.

Институциональные трансформации высшей школы сопровождаются девальвацией и дискредитацией ценности образования в современной культуре. Так, П. Бурдые усматривает в образовании форму символического насилия. А сторонники антипедагогтики открыто призывают упразднить образование и школу (К. Берейтер, Э. Браунмюль, М. Маннони, А. Миллер, Ю. Райхен, Р. Шерер, Х. Шёнебек и др.) [2]. Сравнимая педагогику с террором, они выступают за «самоопределяемое обучение», фактически отрекаясь от опыта культуры [11].

Кризис высшей школы актуализировал проблемы современной молодежи, которые традиционно занимают одно из центральных мест в социальной науке (Э. Дюркгейм, Г.С. Холл, К. Гроос, Ш. Бюлер, Дж. Дьюи, Э. Кей, Б. Малиновский, Р. Мертон, М. Мид, В. Оствальд, Т. Парсонс, Н. Смелзер, Г. Тард, А. Эллис, К. Манхейм, П. Сорокин, Т. Роззак, Д. Рисмен, В.Н. Боряз, А.Г. Здравомыслов, С.Н. Иконникова, И.С. Кон, М.Н. Руткевич, В.Т. Лисовский, М.Х. Титма, В.Г. Харчев, В.Н. Шубкин и др.). Массовый характер высшего образования привел к тому, что через высшую школу проходит подавляющая часть молодого поколения, которая в силу возрастных особенностей решает для себя судьбоносную задачу самоопределения, обретения полноценного самосознания и социокультурной идентичности (Э. Эрикссон, Р. Бернс, Х. Ремшмидт, Г. Таджфел, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, А.В. Мудрик, Е.И. Головаха, В.Н. Шубкин, А.М. Прихожан, Н.Н.Толстых, Д.И.Фельдштейн, В.А. Ядов и др.).

Выводы. В приведенном теоретически-концептуальном обзоре представлены наиболее важные, на взгляд авторов, аспекты понимания и научной рефлексии проблемы самореализации личности в сопряжении с гуманитарными задачами современной высшей школы. Эвристичная разработка данной проблемы может сложиться за счет применения методологии социокультурной детерминации в раскрытии ведущих факторов самореализации личности, в применении ряда описанных общенаучных подходов к раскрытию картины условий самореализации студентов.

В целом, суть решения представленной научной проблемы видится авторами в построении на базе высшей школы целостной среды для полноценного развития личности с опорой на социокультурный ресурс вузовского образования.

Литература:

1. Барнетт Р. Осмысление университета / По мат. инаугурационной профессорской лекции. Институт образования, Лондонский университет // Образование в современной культуре. Серия «Университет в перспективе развития». Минск: Прописки, 2001. С. 97-114.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. 390 с.
3. Зобов Р.А., Келасьев В.Н. Самореализация человека: введение в человековедение. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2001. 280 с.
4. Ильинский И.М. Образовательная революция. М.: Изд-во Моск. гуманит.-социальн. академии, 2002. 592 с.
5. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под ред. Г.В. Залевского. Томск: ТГУ, 1999. 153 с.
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: Основные сферы жизнедеятельности: дисс. ... д-ра психол. наук. СПб, 2001. 398 с.
7. Кудинов С.И. Полисистемный подход исследования самореализации личности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 11. С. 337-346.
8. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл. 1997. С. 110-123.
9. Луков В. А., Луков Вл. А. Методология тезаурусного подхода: стратегия понимания // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 1. С. 18-35.
10. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
11. Огурцов А.П. Постмодернизм в контексте новых вызовов науки и образования // Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск «Философия. Филология». 2006. № 1 (4). С. 3-27.
12. Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. М.: ИПРАН, 2014.
13. Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. науч. ред. В.В. Анашвили. М.: ГУ-ВШЭ, 2010. 304 с.
14. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека // Полноценно функционирующий человек. М.: Прогресс, 1994. С. 234-247.
15. Селезнева Е.В. Грани самоосуществления: от самоотношения к самореализации монография. М. - Берлин: Директ-Медиа, 2015. 404 с.
16. Хабермас Ю. Идея университета. Процессы обучения (Die Idee der Universität Lernprozesse) // Alma mater (Вестник высшей школы). 1994. №4. С. 9-17.
17. Шутенко А.И. Кризис высшей школы: испытание постмодернизмом // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 5. С. 197-203.
18. Шутенко Е.Н. Развитие самосознания личности как проблема психологической теории и практики // Знание. Понимание. Умение. 2012. № 1. С. 196-204.
19. Шутенко Е.Н., Шутенко А.И., Деревянко Ю.П. Самореализация студентов как условие обеспечения их психологического здоровья в процессе вузовской подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 333-337.
20. Elster J. Self-Realization in Work and Politics: The Marxist Conception of the Good Life // Social Philosophy and Policy. 1986. V. 3. No. 2. P. 99-100.
21. Feinberg J. Freedom and Fulfillment: Philosophical Essays. Princeton: Princeton University Press, 1994. 374 p.

22. Geller L. The failure of self-actualization theory: A critique of Carl Rogers and Abraham Maslow // *Journal of Humanistic Psychology*. 1982. V.22. № 2. P. 56-73.
23. Gewirth A. *Self-fulfillment*. N.J: Princeton University Press, 1998. 235 p.
24. Lethbridge D.A marxist theory of self-actualization // *Journal of Humanistic Psychology*. 1986. V. 26. No 2. P. 84-103.
25. Nord W.A Marxist critique of Humanistic psychology // *Journal of Humanistic Psychology*. 1977. V. 17. No 1. P. 75-83.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдуев М. Х. Муртаева Х. Р.	СТОЙКОСТЬ ХАРАКТЕРА КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	4
Абидуева Л. Р. Ерентуева А. Ю. Балданова И. Р.	ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В РАМКАХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА	7
Абрамова И. В. Пуштаева Е. С.	ОСОБЕННОСТИ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	11
Аксенова Л. Н.	РЕШЕНИЕ ВОПРОСА ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СОВЕТСКИХ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ НАРОДОВ АЛТАЯ (1920-1930-Е ГГ.)	14
Alvakili Noha	BARRIERS TO EQUALITY IN THE ARAB EDUCATION SYSTEM	18
Алдакимова О. В.	МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	19
Алмазова Т. В.	ОРГАНИЗАЦИОННАЯ СТРУКТУРА ЧАСТНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	22
Амичба Л. Р. Александрова Н. С.	РЕСУРС НАУЧНОЙ БИБЛИОТЕКИ В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ К ОБРАЗОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ	25
Андреева Л. Д. Дедюкина М. И.	ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО СОЦИУМА	28
Арсентьева А. Ю. Руденко Т. И. Штрекер Н. Ю.	МЕДИАТЕКСТ В ЦИФРОВОМ ПОРТФОЛИО - СРЕДСТВО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ В ШКОЛЕ	32
Афзалова А. Н.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГИБКИХ МЕТОДОЛОГИЙ AGIL В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ. АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	36
Барабина И. Е. Прохорова М. П. Смирнова Ж. В.	ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	39
Баскаева Ж. Х.	ИНТЕГРАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	42
Батарина А. А. Оконешникова Н. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ РОДНОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ЯКУТСКИХ ШКОЛ	46
Башлаева М. С.	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	49
Бельтюкова О. В. Никитина Е. Л.	ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	51
Бобкова С. Н. Бобков Г. С. Зверева М. В.	МЕТОД ИНТЕРАКТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	54
Бобкова О. В.	ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ ВУЗА	57
Бортник А. Ф. Бортник Н. Р.	МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ	60

Бортник А. Ф. Сивцева З. Н.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	63
Боцоева А. В. Лазаренко Л. А. Титоренко М. Ф.	ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО БЛОКА ДИСЦИПЛИН	65
Буянова О. В.	КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ, СРЕДСТВАМИ ЛОГОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	69
Быстрова Н. В. Цыплакова С. А. Григорян К. М.	ИССЛЕДОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ПРОЦЕССА	72
Быстрова Н. В. Цыплакова С. А. Григорян Н. М.	ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ВЫПУСНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	74
Быстрова Н. В. Цыплакова С. А. Григорян Н. М.	НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
Быстрова Н. В. Цыплакова С. А. Пулькина Е. Е.	СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	79
Вагин Д. Ю. Немова О. А. Жаркова М. В.	СЕМЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ: КРИЗИС ИЛИ КАЧЕСТВЕННОЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ	81
Васильева Э. Р. Самигуллина Л. З. Дмитриева Е. В.	ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЗДАНИЕ ЕДИНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПЛАТФОРМЫ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ, КАК ОСНОВНОЙ АСПЕКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	85
Вдовенко Я. С. Ющенко Ю. А. Хотулёва О. В.	ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	87
Винникова И. С. Кузнецова Е. А.	ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОСНОВ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В ШКОЛЕ	90
Воробьева И. Г. Ионисян А. В.	КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ	93
Гамидов Л. Ш. Исаева Г. Г. Зияудинова О. М.	СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ	96
Горюнова Л. В. Хамзах Ася Хамзах	УСЛОВИЯ СТАРТОВОГО ПЕРИОДА РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	99
Гусева Н. В.	МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ	102
Даськова Ю. В. Сергеева М. Г.	ПОДГОТОВКА КРЕАТИВНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ДИЗАЙНЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	105
Дахунова Ф. К.	ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ ЛАТИНСКОГО, АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ	108
Джуртубаева Ф. Х.	ИЗУЧЕНИЕ ПРИЧИН ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЙ НА ТЕРРИТОРИИ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКИ	111

Добрынина Е. С. Хотулёва О. В. Егорова Г. В.	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ	114
Епифанцев А. А.	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	117
Захаричева М. А.	МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКА В РОССИИ: НЕПОНЯТАЯ ИЛИ НЕПОНЯТНАЯ?	120
Захарова А. И. Романов Н. Н.	ВЕРА. ЛИЧНОСТЬ. ОБРАЗОВАНИЕ	124
Захарова А. И. Кучина А. В.	ПРИБЛИЖЕНИЕ ДЕТЕЙ К ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ ДОЛГАН	127
Игнатьева Е. В. Базарнова Н. Д. Лабазова А. В.	ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕНТОРИНГ: КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ УСПЕШНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА	130
Исаева М. А.	ВНЕДРЕНИЕ И ПРИМЕНЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ	133
Исаева Л. А.	ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	137
Каменная Е. Ш.	МЕТОДИКА КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ	140
Канянина Т. И. Круподерова Е. П. Круподерова К. Р.	МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ	146
Карасова С. Я.	ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СЛЕНГА В РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ	149
Карпова Н. К. Мареев В. И. Гутерман Л. А.	МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ, РАЗВИТИЯ И САМОРАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ СИСТЕМ	152
Карпушина Л. П. Паршина Л. Г. Арсентьева Е. И.	ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	155
Козлова Т. А. Соколова Ю. Н. Карпушина Л. П.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОКАЛЬНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	158
Колпакова А. П. Дегтярева А. П.	ЯКУТСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ В СУРОВЫЕ ВОЕННЫЕ ГОДЫ 1941-1945 Г.Г.	162
Колчина В. В.	РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	165
Конева И. А. Карпушкина Н. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, СКЛОННЫХ К НЕВРОЗАМ	168
Концелидзе Е. Д. Медведева Е. Ю.	НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОПЕДЕВТИКИ ДИСГРАФИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	171
Кочетова И. В. Егорченко И. В. Порваткин А. В.	УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ	175
Куликова Л. Г. Тырина М. П. Пардала Антони	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ	180
Магамедов З. А.	ПОТЕНЦИАЛ УРОКА ГЕОГРАФИИ В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	184

Макимова Л. И. Семенова Л. А.	МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОЧЕВОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЕ	187
Мержоева Л. М.	ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ТРАДИЦИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА	190
Немова О. А. Вагин Д. Ю. Тростин В. Л.	РОССИЙСКАЯ СЕМЬЯ НА ПОРОГЕ НОВОГО ДЕСЯТИЛЕТИЯ - ПРОБЛЕМЫ И ВАРИАНТЫ РАЗВИТИЯ	193
Нужнова Н. М. Дерипаска Е. И.	КОМПЕТЕНТНОСТНОЕ РУКОВОДСТВО ШКОЛОЙ КАК ИНСТРУМЕНТ И УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	195
Полякова Е. В.	ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В АНГЛИИ НА ПРИМЕРЕ ШКОЛ ЭТНИЧЕСКИХ И ЯЗЫКОВЫХ ОБЩИН	198
Рыбакова Г. Р. Кротова И. В.	О ТЕКСТАХ УЧЕБНОГО НАЗНАЧЕНИЯ КАК ОБЪЕКТЕ МНОГОМЕРНОЙ СЛОЖНОСТИ	201
Рыжова Н. И. Тулушева И. В. Гришанин Н. В. Тулубьев В. Б.	ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК АКТУАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	204
Садриева Л. М. Салихова Г. Л.	РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА ТРЕБОВАНИЙ И РЕКОМЕНДАЦИЙ К АВТОМАТИЗИРОВАННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЕ «ЕДИНЫЙ ДЕКАНАТ» ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЕЕ ОПТИМАЛЬНОЙ РАБОТЫ	207
Санина Е. И. Воронько Т. А. Карауылбаев С. К.	КОМПЬЮТЕРНАЯ УЧЕБНО-ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	210
Саутиева Ф. Б.	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ	213
Свадьбина Т. В. Вагин Д. Ю. Филатова Е. В.	ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ШКОЛЫ И СЕМЬИ В НИЖНЕМ НОВГОРОДЕ	216
Сельмурзаева Х. Р.	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	218
Сергеева М. Г.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	222
Сергеева М. Г. Баталов А. А.	РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКЕ ВОСТРЕБОВАННОГО НА РЫНКЕ ТРУДА СПЕЦИАЛИСТА	225
Соловьев Г. М. Кашин С. Н.	РОЛЬ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ ЦЕННОСТЕЙ КУРСАНТОВ МВД РОССИИ	228
Старовойтова Ж. А.	ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В МАГИСТРАТУРЕ	232
Степанова Л. В. Анисимова А. П.	РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	236
Сухонина Н. С.	ДИАГНОСТИКА МОТИВАЦИОННОГО ПОКАЗАТЕЛЯ МЕДИКОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ	239
Сырова Н. В. Пашкова К. А. Шульц В. Р.	РОЛЬ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ	242

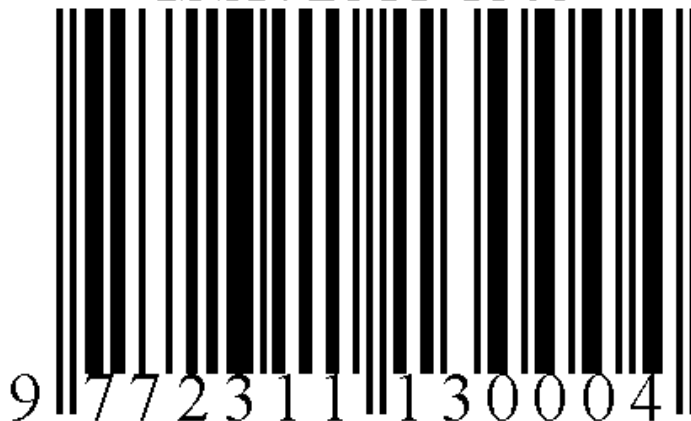
Тугулева Г. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ЗПР В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	245
Федотова П. Я. Чоччаева З. А.	ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МОЛОДЕЖНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	249
Ханова Т. Г. Вялова Н. В.	РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СКАЗКИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	252
Хачикян Е. И. Заборина М. А. Конкина А. О.	ТЕХНОЛОГИИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА	255
Хашегульгова Ж. А. Ужахова З. М. Сорокопуд Ю. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	258
Хижная А. В. Быстрова Н. В. Шарыгина Е. Н.	РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS («ГИБКИХ НАВЫКОВ») ДЛЯ УСПЕШНОЙ КАРЬЕРЫ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА	261
Цуруев Ш. Ш.	СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПСИХОЛОГУ В РАМКАХ ТОЛЕРАНТНОГО ВОСПРИЯТИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РАЗЛИЧИЙ	264
Чоччаева З. А.	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	267
Шайхутдинова Х. А.	SOFT SKILLS: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	269
Шестова Ю. О.	ИНСТРУМЕНТЫ ИЗМЕРЕНИЯ УРОВНЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	273
Шкунова А. А. Булганина С. В. Казаков М. Е.	ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ПУБЛИЧНОМУ ВЫСТУПЛЕНИЮ	276
Шобонова Л. Ю. Смоловик О. В.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА	280
Шумило А. Ю.	ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ОБУЧАЮЩИМСЯ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ КАК СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ПРОБЛЕМА	284
Яковлева А. В. Вахрушева А. В.	РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ	287
Яшкова Е. В. Вагин Д. Ю. Исламова Г. И.	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА ОРГАНИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	290
Яшкова Е. В. Лаврентьева Л. В. Жбаков Е. Б.	ПРИМЕНЕНИЕ СОЦИОТИПИРОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ОТБОРА ПЕРСОНАЛА	293
Яшкова Е. В. Синева Н. Л. Исламова Г. И.	ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ НОВЫХ РАБОТНИКОВ	296
ПСИХОЛОГИЯ		
Балакирева Н. А. Ахметшина И. А.	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕФОРМАЦИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	299
Боваева А. В.	МНОГОДЕТНАЯ СЕМЬЯ: ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	303

Богданова Е. А. Губин В. А.	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ У ЛИЦ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ	306
Буянова В. В. Гришина А. Н.	РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ»	309
Газизова Ю. С. Демченко О. Ю. Талалаева Г. В.	УЧЕТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ОПРЕДЕЛЕНИИ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ГАЗОДЫМОЗАЩИТНОЙ СЛУЖБЫ	313
Гулевич Т. М. Морова Р. В.	ЛИЧНОСТНЫЕ ТИПЫ КОПИНГ - СТРАТЕГИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	316
Демченко Н. Ю. Сорокина Е. Н. Никуленкова О. Е.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	319
Кабанченко С. Н.	ПРОБЛЕМА СУИЦИДАЛЬНОГО РИСКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ГЕНДЕРНЫЕ, СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МАРКЕРЫ	322
Калинкина Е. М. Носова Н. В. Цатурян М. О.	МОДЕЛЬ ДИАГНОСТИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	325
Карпушкина Н. В. Васютина С. В.	КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ	328
Карпушкина Н. В. Гришина М. Ю.	ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА Я У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	331
Кузнецова Д. А.	ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	335
Куцев П. М.	ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ МВД РОССИИ	338
Мельникова Н. В. Калинина О. В.	КОМПЕТЕНТНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ НРАВСТВЕННОГО НАЧАЛА В ФИЛОСОФСКИХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУКАХ О ЧЕЛОВЕКЕ	341
Смоловик О. В. Симачевская И. В.	ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	343
Тохчуков М. О.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ БИРЖА ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	346
Хребина С. В. Юндин Р. Н.	ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	349
Шабанова Т. Л. Кумова Н. Н. Батюта М. Б.	СУБЪЕКТИВНОЕ ВОСПРИЯТИЕ УСПЕШНОСТИ КАК ФАКТОР УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ	351
Шипилина В. В.	ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	356
Шутенко Е. Н. Шутенко А. И.	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	360

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 65. Часть 2.

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 27.11.2019. Сдано в набор 02.12.2019. Дата выхода 20.12.2019
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 43,12.
Тираж 500 экз. Цена свободная.