

СЕКЦИЯ 4

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

СОДЕРЖАНИЕ

ВОЗМОЖНОСТИ УДАЛЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ Баяндин Д.В.....	296
ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО В СПО, НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ Благова А.С.	302
АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ДИАГНОСТИКЕ РАЗВИТИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА Гараева Е.А.....	306
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА Егорова Ю.Н., Генварева Ю.А.....	313
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА Егорова Ю.Н., Генварева Ю.А.....	317
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Гиндер М.В., Талицких А.А.	321
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ Григорьева О.Н., Гаврилова Н.А.	324
МЕТОДИКА РАБОТЫ С МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМ КЛАССЕ Едакина А.С.	328
НЕИМПЕРАТИВНЫЕ ФОРМЫ ВНЕШНЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ Заболоцкий В.А., Богданов А.И.....	334
АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ MOODLE Иванова В.М.	337
ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ Ильина Л.Е.	346
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УЧЕБНЫХ КУРСОВ В MOODLE Кобер О.И.	352
ЖАН ЖАК РУССО ОБ ИДЕИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЛИБЕРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ Коломиец Г.Г., Абдуллина А.Ю.	357
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ФАКТОР ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ Кочевков В.Ф., Кочекова С.В.....	363

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Крюкова Н.В., Макаренко Г.И.....	367
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ Онучина А.В.	371
СТЕПЕНЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ Паварина А.В.....	377
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Перминова М.С., Перминов С.Н.	384
ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРИЕМУЩЕСТВА, НЕДОСТАТКИ, ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ Пигорева В. А.	390
ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОМБИНИРОВАННОЙ (ИНКЛЮЗИВНОЙ) ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ Самарцева Е.Г., Руденская О.Н....	396
ТРЕБОВАНИЯ СТУДЕНТОВ К ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ Талицких А.А.	402
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРАКТИК ОРЕНБУРЖЬЯ Чернова А.А.....	405
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ Чигинцева И.И.....	409
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА ДШИ Жаплова Т.М., Шейбак В.В.....	415

ВОЗМОЖНОСТИ УДАЛЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Баяндин Д.В., канд. физ.-мат. наук, доцент
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет

Сложившиеся с начала 2020 года условия, в которых вынуждена функционировать система образования, ведут к интенсификации введения в учебный процесс различных форм дистанционного взаимодействия обучающихся с образовательными учреждениями и дисциплинарным контентом. В данном сообщении на примере курса физики обсуждаются возможности интерактивных компьютерных технологий для реализации удаленной поддержки обучения в техническом университете. По нашему мнению, для повышения уровня обученности студентов при разработке цифровых учебных материалов необходимо использовать модельный подход. Эффективность обучения повышается при использовании компьютерных обучающих сценариев, содержащих наряду с моделями блоки содержательно связанных с ними интерактивных задач.

Накопленный опыт организации обучения по дистанционной форме как на Западе, так и в России показывает, что обучение по большинству гуманитарных дисциплин может быть весьма эффективным благодаря богатым возможностям, которые предоставляют информационно-коммуникационные технологии (*ИКТ*) при использовании локальных и сетевых образовательных ресурсов. Наиболее сложной является проблема удаленного обучения физике, электротехнике, электронике и другим естественнонаучным и техническим дисциплинам, тесно связанным с использованием реального научно-технического оборудования. Специфика инженерного образования такова, что чтения литературы, выполнения письменных работ и даже использования компьютерных учебных пособий недостаточно для формирования необходимых специалисту компетенций. К сожалению, решению этой проблемы, даже с опорой на модельный подход, ИКТ могут способствовать лишь частично.

В Пермском национальном исследовательском политехническом университете (ПНИПУ) в качестве платформы для удаленной поддержки обучения принята система Moodle (<http://moodle.org>). Web-страницы учебной дисциплины имеют в меню первого уровня внешний вид календарно-тематического плана курса. Эта структура, представляющая собой последовательность недельных или тематических блоков, выполняет функции организации и регламентирования процесса учебы, обеспечивает студенту:

- использование внутренних для сайта и внешних информационных ресурсов (текстово-графических и программных);

- участие в семинарах и консультациях (средствами телеконференций, текстовых и мультимедийных чатов, форумов, электронной почты);
- участие в опросах, получение индивидуальных заданий и отправку результатов их выполнения преподавателю, обратную связь (получение результатов проверки заданий и рекомендаций);
- прохождение тематических и рубежных тестов;
- доступ к сопровождающей курс информации (программа, список вопросов к экзамену, правила работы в системе, методические рекомендации) и электронной доске объявлений и т.д.

Оболочка ДО обеспечивает ведение статистики работы отдельных студентов и учебных групп, предоставляя тьютору и сотрудникам деканата как интегрированную информацию, так и данные об обученности каждого студента.

Непосредственно система ДО Moodle не обеспечивает наиболее высокоинтерактивные режимы учебной деятельности студента – работу с компьютерными моделями, задачами и тренажерами, однако способна служить средством доставки на локальные компьютеры соответствующих учебных модулей. Этим обеспечивается, в частности, выполнение студентами виртуальных лабораторных работ и прохождение практикума по решению задач.

Курс физики в ПГТУ изучается в настоящее время на протяжении двух или трех семестров. Например, страница «Физика, часть 1» содержит учебный материал первого семестра, относящийся к механике, молекулярной физике и термодинамике. Разработанный интерактивный компонент представлен 35 моделями и 56 многовариантными задачами, тренажерами, сценариями, которые являются составными частями активной среды «Интер@ктивная физика» (авторская разработка). Загрузка интерактивных элементов производится непосредственно с сайта ДО ПГТУ.

Представленные интерактивные модели выполняют следующие функции:

1) демонстрация новых явлений, понятий, законов, объектов курса (например: вращательное движение твердого тела и явление прецессии гироскопа; понятия момента импульса, момента силы, момента инерции; проявления действия законов сохранения момента импульса или основного закона динамики вращательного движения; приборы, иллюстрирующие закономерности вращательного движения – маятники, гироскопы);

2) обеспечение работы на виртуальных лабораторных стендах с целью более углубленного, чем в п. 1, изучения действия физических законов в определенных технических устройствах и подготовки к выполнению реальных лабораторных работ (определение вязкости методом Стокса, определение момента инерции на маятнике Обербека и Максвелла, изучение явления прецессии гироскопа, определение ускорения свободного падения с помощью машины Атвуда или методом оборотного маятника, определение параметров затухания при колебаниях пружинного маятника, исследования

электрических цепей, измерение оптических параметров по интерференционным и дифракционным картинам);

3) конструирование на базе библиотек готовых моделей имитаций экспериментальных установок и последующее исследование на них физических явлений (например, сборка электрических цепей, схем оптических установок).

Задачу подготовки студентов к работе в лабораториях физического практикума имеет также обучающий сценарий «Обработка результатов измерений», содержащий теоретический материал (цель измерений и смысл результатов эксперимента, информация о распределениях Гаусса и Стьюдента, порядок обработки результатов и т.д.), тренажеры по использованию основных измерительных приборов, правилам округления и записи результатов эксперимента, модельная работа "Определение объема цилиндра", на которой осваиваются правила обработки результатов прямых и косвенных измерений.

Вопросам технологии разработки и методики реализации контента дистанционных курсов посвящено значительное число публикаций, например, [1-4]. Дискуссии об эффективности ИКТ при обучении физике (хотя правильнее говорить об *условиях* их эффективного использования) непременно возникают на научно-методических конференциях и находят свое отражение в печати.

По нашему мнению, динамические интерактивные модели являются потенциально самыми полезными виртуальными учебными объектами, поскольку позволяют поддерживать многие важные этапы учебного исследования [5]. Они могут использоваться, чтобы:

- проводить наблюдение, классификацию и обобщение фактов, в том числе обнаруживать сходство результатов и закономерности данных;
- проводить интерпретацию данных;
- формулировать цель эксперимента;
- давать объяснение наблюдаемым явлениям и выдвигать гипотезы;
- планировать и проводить модельный эксперимент для проверки гипотезы;
- прогнозировать поведение изучаемой системы;
- делать на основе проведенных исследований выводы и заключения.

Одним из признаков сформированности эмпирического мышления является умение продумывать тактику проведения эксперимента, которая бы полно, но экономно в плане потребных усилий позволяла достичь цели исследования. И в этом смысле работа с физической установкой и с адекватной ей в рамках поставленной задачи компьютерной моделью схожа и практически в одинаковой степени полезна. В обоих случаях наиболее важными являются: *а)* мыслительные процессы, происходящие в мозгу учащегося; *б)* технические возможности «лабораторного стенда» по проверке и, при необходимости, коррекции гипотезы исследования, исправления ошибок за счет оперативной обратной связи, которую обеспечивают

измерительные приборы или интерфейс модели. Очевидно, что при модельном эксперименте обедняется чувственная сторона процесса познания, разрывается связь с объективной реальностью. Реальный лабораторный стенд, конечно же, много богаче по своим свойствам и их проявлениям, чем имитирующий его стенд виртуальный, но для изучения ряда вопросов, в том числе тактики проведения исследования, это может быть непринципиальным. Наиболее показательны модельные эксперименты, позволяющие получить на выходе не качественную зависимость, пусть даже иллюстрируемую графиком, а количественную, выраженную формулой или набором специфических для данной ситуации числовых значений.

Для обеспечения достойного качества имитации лабораторного эксперимента модель должна быть способна генерировать (или выбирать из массивов реальных данных) различные наборы параметров, характеризующих условия проведения эксперимента, и, соответственно, наборы значений «измеряемых» величин (с включением, при необходимости, «шума», имитирующего экспериментальную погрешность), и должна обладать высокой степенью интерактивности, которая обеспечивает адекватные реакции системы на управляющие воздействия пользователя.

Компьютерный учебный модуль, сопровождающий работу реального лабораторного практикума, может содержать, помимо собственно интерактивной модели установки, блоки: интерактивного вывода рабочей формулы; сборки экспериментальной установки и проверки усвоения методики измерений; решения задач, тематически связанных с содержанием работы и методом измерений, а также итогового контроля. Практика показывает, что использование интерактивных задач по теме работы (по принципу «не понял эксперимент – не смог решить задачу») существенно усиливает обучающее воздействие учебного модуля, что объясняется конкретностью и измеряемостью результата. Все перечисленные блоки модуля ориентированы на подготовку к выполнению реального эксперимента, что позволяет сэкономить время на аудиторных занятиях.

Использование компьютера эффективно именно при отработке элементарных навыков и компетенций. Однако необходим этап обучения, на котором все умения и навыки объединены в «сплошном» процессе проведения эксперимента, причем здесь эксперимент должен уже быть не виртуальным, а реальным. Таким образом, реальный эксперимент крайне нежелательно *заменять* в учебном процессе компьютерным аналогом, но при наличии продуманной методики последний может служить дополнительным инструментом обучающего воздействия, позволяющим отрабатывать умения и навыки, в том числе связанные с экспериментальной деятельностью, и даже формировать отдельные элементы эмпирического мышления. При этом на аудиторных занятиях студент и преподаватель получают возможность сосредоточиться на более сложных, творческих, трудно алгоритмизируемых моментах.

Переходя к описанию такого вида учебной деятельности, как решение задач, повторимся, что сама платформа Moodle позволяет формировать лишь простейшие задания с предложенными вариантами ответов, вводом ответа в виде числа (слова, строки), на установление соответствия. Такой уровень технологии, как правило, не дает возможности отслеживать ход мысли учащегося, производить корректировку представлений и достигать обучающего эффекта; традиционный тест обычно выполняет лишь контролирующую функцию. Сопряжение же оболочки Moodle с моделирующей средой [6] реализует действительно интерактивный режим и позволяет уйти от традиционных тестов.

Интерактивные задачи и тренажеры, представленные на странице дисциплины и обеспечивающие практикум по решению задач, позволяют производить всевозможные перемещения и трансформации объектов, содержат инструментарий для различного рода построений, в том числе графиков, картин векторов, а также включают в себя серьезные экспертные системы для диагностики и оценки действий пользователя. Это позволяет ставить не только относительно простые задания на установление соответствия между текстовыми (графическими) объектами и на составление фраз (определений, формулировок законов) из предложенных фрагментов, но и на проведение геометрических построений и аналитических преобразований.

Например, появляется возможность строить картины действующих на тела сил (как на качественном – какие и как направлены, так и на количественном – каковы значения – уровнях), записывать уравнения движения в векторной форме и в форме проекций для некоторой заданной или выбранной пользователем системы координат, строить графики зависимости характеристик от времени, изображать распределения электрических и магнитных полей (например, расчет их на основе принципа суперпозиции) и т.д.

Использование в интерактивных задачах модельного подхода (ядро задачи – математическая модель процесса, явления) позволяет достичь того, что задачи – в целях обеспечения их разнообразия и содержательности – оказываются многовариантными за счет наличия случайных факторов: заранее неизвестно, решается прямая или обратная задача, сколько в системе тел, как они расположены, каковы их характеристики, в какой системе координат предлагается записать уравнения, как направлены внешние силы и поля, случайны (в выверенном диапазоне) числовые значения величин и т. д. Наконец, может быть поставлена задача исследования того или иного эффекта на управляемой модели (типа лабораторного стенда), с последующим представлением результата экспертной системе в виде числа, графика, фразы и др.

Таким образом, модельный подход дает новое качество удаленной поддержки обучения, в определенной степени позволяет формировать профессиональные компетенции.

Список литературы

1. Третьякова О.Н. Применение элементов дистанционного обучения в системе дифференцированного обучения студентов технических вузов // Физическое образование в вузах. 2013. Т. 19. № 1. С. 105–115.
2. Калачев Н.В. Проблемно-ориентированные физические практикумы в техническом университете. Опыт применения // Физическое образование в вузах. 2011. Т. 17. № 4. С. 17–23.
3. Матвеев О.П., Фискинд Е.Э. Использование компьютеризированной установки для проведения учебного исследования по оптике // Физическое образование в вузах. 2011. Т. 17. № 2. С. 90–96.
4. Назаров А.И. Возможности программной среды Moodle в реализации принципа модульного обучения // Физическое образование в вузах. 2011. Т. 17. № 4. С. 86-91.
5. Баяндин Д.В. Дидактические аспекты применения интерактивных компьютерных технологий в лабораторном практикуме // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2015. Т. 18. № 3. С. 511–533.
http://ifets.ieee.org/russian/depository/v18_i3/pdf/13.pdf
6. Баяндин Д. В., Медведева Н. Н., Мухин О. И. Управление учебной деятельностью и ее мониторинг на основе тренинговой технологии обучения // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2012. Т. 15. №1. С. 505–524.
http://ifets.ieee.org/russian/depository/v15_i1 /pdf/8.pdf

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО В СПО, НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ

**Благова А.С., преподаватель истории и обществознания
ГБПОУ «Красноярское профессиональное училище»**

«Технология Развития критического мышления через чтение и письмо была разработана в конце XX века в США (Ч. Темпл, Д. Стил, К. Мередит). В ней синтезированы идеи и методы коллективных и групповых способов обучения, а также сотрудничества, развивающего обучения; она является общепедагогической, надпредметной. Данная технология представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она направлена на формирование базовых навыков человека открытого информационного пространства. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере. Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю. Термин «критическое мышление» может относиться практически ко всей умственной деятельности. Учение, ориентированное на выработку навыков критического мышления, предусматривает не просто активный поиск учащимися информации для усвоения, а нечто большее: соотнесение того, что они усвоили, с собственным опытом, а также сравнение усвоенного с другими исследованиями в данной области знания. Учащиеся вправе подвергать сомнению достоверность или авторитетность полученной информации, проверять логику доказательств, делать выводы, конструировать новые примеры для ее применения, прикидывать возможности решения проблемы и т.д.

В основу технологии положен базовый дидактический цикл, состоящий из трех этапов (стадий). Каждая фаза имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приемов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний».

«Первая стадия – **«вызова»**, во время которой у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме, определяются цели изучения предстоящего учебного материала.

Вторая стадия – **«осмысление»** – содержательная, в ходе которой и происходит непосредственная работа ученика с текстом, причем работа направленная, осмысленная. Процесс чтения всегда сопровождается действиями студента (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание. При этом понятие «текст» трактуется весьма широко: это и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал.

Третья стадия – стадия **«рефлексии»** – размышления. На этом этапе студент формирует личностное отношение к тексту и фиксирует его либо с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений с учетом вновь приобретенных знаний.

Формы занятий в формате данной технологии отличаются от занятий в традиционном обучении. Студенты не сидят пассивно, слушая преподавателя, а становятся главными действующими лицами. Они думают и вспоминают про себя, делятся рассуждениями друг с другом, читают, пишут, обсуждают прочитанное.

При работе по данной технологии студенты делятся на группы, у каждого номер от 1-го до 3-го. После этого раздаются каждому тексты статьи, исторического источника, материалы учебника и т.д., над которыми предстоит работать и вопросы к тексту. Коротко обсуждается название темы, объявляется, что к концу занятия каждый должен разобраться в тексте, понять ее целиком. Каждый член группы должен будет досконально разобраться со своей частью текста. После этого все первые номера объединяются для работы над своим отрывком, то же делают вторые, третьи и четвертые. Таким образом, формируется четыре группы, и каждая работает над своей частью текста. Студенту надо освоить свой текст, выработать собственное мнение, выразить себя ясно, доказательно, уверенно. Чрезвычайно важным является умение слушать и слышать другую точку зрения, понимать, что и она имеет право на существование. Роль преподавателя является в основном координирующей.

Популярным методом демонстрации процесса мышления является графическая организация материала. Модели, рисунки, схемы и т.п. отражают взаимоотношения между идеями, показывают учащимся ход мыслей. Процесс мышления, скрытый от глаз, становится наглядным, обретает видимое воплощение. Графическая организация материала может применяться на всех этапах учения как способ подготовки к исследованию, как способ направить это исследование в нужное русло, как способ организовать размышление над полученными знаниями. При изучении непосредственно истории часто возникает проблема работы с текстом, с пониманием прочитанной информации, с выделением основной мысли в тексте и т.д. Данная технология поможет преподавателю помочь студентам правильно работать с текстом учебника, а в дальнейшем и с историческими источниками.

Рассмотрим на конкретном примере действие технологии развития критического мышления через чтение по модели «Зигзаг».

Тема: «Основные черты западноевропейского феодализма». Группа делится на тройки, у каждого студенты свой номер от 1-го до 3-го. Параграф делится на 3 фрагмента для каждой тройки:

1. Что такое феодализм. (Фрагмент для учащихся под № 1)
2. Причины возникновения феодализма.(Фрагмент для учащихся

под № 2)

3. Три сословия феодального общества.(Фрагмент для учащихся под № 3)

С помощью изучения данных фрагментов, обучающиеся должны ответить на ряд вопросов. На это им дается 20 минут.

Вопросы для учащихся под № 1:

1. Каково значение термина «феодализм»?
2. Опишите основные ступени «феодальной лестницы».
3. В чем заключается основное правило «феодальной лестницы»?

Вопросы для учащихся под № 2:

1. В чем заключается основная причина возникновения феодального общества?
2. Какие усовершенствования были внедрены в военном деле?
3. Охарактеризуйте замок феодала.

Вопросы для учащихся под № 3:

1. Дайте характеристику сословию «воюющие».
2. Опишите сословие «работающих».
3. Охарактеризуйте сословие «молящихся».

Каждый член группы должен будет досконально разобраться со своим фрагментом. После этого все первые номера объединяются для работы над своим отрывком, то же делают вторые и третьи. Таким образом, теперь формируются иные по составу три группы, и каждая работает над своей частью текста. Члены мини – групп обмениваются ответами на вопросы, ищут в них недочеты, дополняют друг друга. Для работы дается 6-7 минут. После окончания данного времени, идет выступление каждой группы и параллельно выстраивается основная линия темы, записываются новые термины, даты, имена.

Таким образом, развитие критического мышления приводит к следующим результатам **для студентов:**

- Высокая мотивация обучающихся к образовательному процессу.
- Возрастание мыслительных возможностей обучающихся, гибкости мышления, его переключения с одного типа на другой.
- Развитие способности самостоятельно конструировать, строить понятия и оперировать ими.
- Развитие способности передавать другим авторскую информацию, подвергать ее коррекции, понимать и принимать точку зрения другого человека.
- Развитие умения анализировать полученную информацию.

Что дает технология критического мышления преподавателю:

- умение создать в группе атмосферу открытости и ответственного сотрудничества;
- возможность использовать модель обучения и систему эффективных методик, которые способствуют развитию критического мышления и самостоятельности в процессе обучения;

- стать практиками, которые умеют грамотно анализировать свою деятельность;
- стать источником ценной профессиональной информации для других учителей.

Список литературы

1. Бахарева С. Развитие критического мышления через чтение и письмо: Учебно-методическое пособие. – Новосибирск, 2003. – 112 с.
2. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. – СПб., 2003. – 200 с.
3. Репкин В.В. Развивающее обучение. Теория и практика. Томск: Пеленг, 1997. - 280 с.

АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ДИАГНОСТИКЕ РАЗВИТИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Гараева Е.А., канд.пед.наук, доцент,
Оренбургский государственный университет

Аксиологический потенциал определяется системой ценностных ориентаций, то есть идеалами, целями, убеждениями. Акцент делается на единстве психологических и педагогических моментов, самосознании личности, формируемых с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов.

Понятие «аксиологический потенциал личности» впервые вводит в науку М.С. Каган. По его мнению человек как индивид, личность и индивидуальность характеризуется пятью потенциалами: гносеологическим (что и как он знает); аксиологическим (что и как он ценит); творческим (что и как он созидает); коммуникативным (с кем и как он общается) и художественным потенциалом (каковы его художественные потребности и как он их удовлетворяет) [2].

А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая под аксиологическим потенциалом личности рассматривают синтез (совокупность) ценностных ориентаций как реализованных возможностей, так и не удовлетворенных пока потребностей личности в самоуважении, саморазвитии, самореализации [6].

Несмотря на возрастающее внимание к проблеме ценностной обусловленности процесса формирования профессиональной компетентности преподавателя университета, существует дефицит исследований в области совершенствования принципов и методов изучения развития аксиологического потенциала личности преподавателя, его взаимосвязи с успешностью профессиональной деятельности.

Целью данной статьи выступает анализ исследований в рамках диагностики развития аксиологического потенциала преподавателя вуза.

Одним из исследований в рамках диагностики ценностных ориентаций личности является работа Е.В. Пахомовой [12]. На первом этапе работы перед исследователем стояла задача выбора критериев для изучения ценностных ориентаций, которые в дальнейшем стали шкалами методики. За основу были взяты оси измерения, предложенные Ш. Шварцем и В. Билски:

1. «Открытость к изменениям» — «Консерватизм».
2. «Акцент на себя» — «Акцент на других» (S.H. Schwartz, W.Bilsky) [19].
3. «Сохранение индивидуальности» — «Ориентация на группу (социальные ценности)».

Следует отметить, что начало изучению ценностей с позиции ценностных компонентов было положено еще М.Рокичем. Он выделял когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты:

1. Когнитивный — знания и представления о ценностях.

2. Эмоциональный — выражает личное отношение к ценностям.

3. Поведенческий — проявление ценностей на уровне конкретных поступков [18].

В исследовании Е.В. Пахомовой предложена и апробирована методика диагностики ценностных ориентаций (МДЦО). За основу были взяты теоретическая концепция Ш. Шварца и В. Билски, а также представления М. Рокича.

В результате проведенного исследования автором делается вывод, что создание методики диагностики ценностных ориентаций является весьма трудоемким процессом. При этом огромную роль играет теоретическая модель, заложенная в основу методики. Особенно это актуально при исследовании такого сложного феномена, как ценностные ориентации. Отсутствие однозначного определения и содержания этого феномена в значительной мере затрудняет его диагностику.

В созданной методике изучается соотношение проявления ценностных ориентаций в различных сферах (личность, семья, профессиональная деятельность) и на разных уровнях (когнитивный, эмоциональный и поведенческий). Исследование психометрических показателей методики выявило высокую потенциальную надежность и валидность методики, а также показало направления дальнейшей работы в совершенствовании шкал.

В исследовании Н.А. Самойлик представлена диагностика профессионально-ценностных ориентаций личности: технология разработки и психометрические характеристики (2016) [14]. В работе представлены результаты эмпирического исследования сформированности профессионально-ценностных ориентаций педагогов с разным трудовым стажем. На основании применения статистических критериев автором были получены достоверно значимые различия в ценностях отношений, знаний, качеств и умений педагогов, а также в сформированном типе профессионально-ценностных ориентаций представителей выборки.

В исследовании был применен авторский опросник «Диагностика профессионально-ценностных ориентаций личности» («ДиПЦОЛ»). Особенностью данной методики является возможность диагностики типа профессионально-ценностных ориентаций и его структурных элементов. К участию в исследовании были привлечены педагоги в количестве 208 человек, имеющие стаж трудовой деятельности по профессии от 5 до 25 лет и работающие в образовательных учреждениях Новокузнецка.

В диагностике профессионально-ценностных ориентаций личности выделяются следующие типы: КТ ПЦО – когнитивный тип профессионально-ценностных ориентаций; ЭТ ПЦО – эмоциональный тип профессионально-ценностных ориентаций; ПТ ПЦО – поведенческий тип профессионально-ценностных ориентаций.

Когнитивный тип профессионально-ценностных отношений характерен для педагогов, имеющих стаж работы по специальности от 10 до 15 лет, что указывает на достаточно высокий уровень смыслообразующего аспекта в

процессе реализации профессиональной деятельности. Осознание и принятие профессионально-ценностных ориентаций у данной группы педагогов отражает концептуальную основу их профессиональной деятельности и выражается в таких категориях, как профессия педагога, рефлексия содержания труда и гуманизм педагога.

Эмоциональный тип профессионально-ценностных ориентаций свойственен первой группе педагогов со стажем работы от 5 до 10 лет и демонстрирует общее положительное эмоциональное отношение к оценке и результату своей деятельности. Данное обстоятельство обусловлено, скорее всего, небольшим опытом работы по выбранной профессии и переживанием значимости субъективных профессиональных установок.

Выражение активной профессиональной позиции не только в профессиональной жизни, но и в социуме обнаружено в третьей группе педагогов, стаж профессиональной деятельности которых составляет свыше 20 лет. Педагоги с большим опытом работы реализуют определенную систему поступков и действий, характеризующих их как профессионалов, способных увидеть и раскрыть в ученике актуальные и потенциальные возможности для личностного роста и развития.

Таким образом, результаты проведенного исследования выявили, что для педагогов со стажем работы от 5 до 10 лет характерен ЭТ ПЦО. Педагоги со стажем работы от 10 до 15 лет отличаются КТ ПЦО. Поведенческий тип профессионально-ценностных отношений свойственен педагогам со стажем профессиональной деятельности свыше 20 лет.

В исследовании Э.Э. Сульчинской, раскрывающем особенности ценностных ориентаций преподавателей вузов (2014) [16], в качестве методики для диагностики была выбрана методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. В исследование приняло участие 26 человек от 25 до 58 лет, 16 женщин и 10 мужчин. Результаты исследования показали, что наиболее значимой для преподавателей данной группы является ценность «здоровье», на втором месте со значительным отставанием «активная деятельная жизнь». Доминирование ценности «здоровье» у подавляющего большинства преподавателей независимо от стажа и возраста носит, на наш взгляд, защитный характер.

Высокая значимость ценности «активная деятельная жизнь» указывает на то, что преподавателями в их деятельности движет стремление к самоосуществлению себя как личности в различных формах социальной активности, включая профессию.

В качестве наименее предпочитаемых ценностей были выделены «развлечения» – это самая неpreferredаемая ценность, «счастье других», «счастливая семейная жизнь» и «переживание прекрасного в природе и искусстве». Три последние ценности оказались приблизительно равными по значимости. Эту ситуацию, по мнению автора исследования, можно объяснить тем, что относясь к представителям профессий социального типа, преподаватели в большей степени ориентированы на других людей

(студентов) и на деятельность, поэтому ценности, связанные со счастьем, благополучием и наслаждением жизнью, для них являются малозначимыми.

Результаты исследования инструментальных ценностей показали, что самыми значимыми являются «непримиримость к недостаткам в себе и в других» и «ответственность». Это указывает на то, что основными средствами для реализации преподавательской деятельности является ответственность и требовательное отношение к себе и к другим, что дает преподавателям возможность вписаться в высокие стандарты работы, заложенные современной реформой образования, обеспечивает наличие этической компоненты во взаимоотношениях.

Преобладание ответственности и высокой требовательности наиболее типично для личностей с авторитарной педагогической позицией и формально педагогической направленностью, которые идут в разрез с духом современных изменений, предполагающим демократизм в отношениях со студентами и творчество, готовность к инновациям в трудовом процессе.

В 2014 году А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая проводят комплексное диагностическое исследование развития аксиологического потенциала преподавателей университета [6].

Задачей исследования развития аксиологического потенциала являлось экспериментальное определение ценностных оснований профессиональной деятельности преподавателей университета и их взаимосвязи с рядом профессионально значимых характеристик субъекта деятельности для диагностики и прогнозирования развития профессиональной компетентности преподавателя. Кроме того, предполагалось исследование реализуемых преподавателями моделей деятельности, позволяющих выявить основные тенденции и противоречия освоения педагогической профессии.

В исследовании приняли участие 570 преподавателей вузов (только штатные сотрудники, из них 57,3% – женщины, 42,7% – мужчины). Возрастной состав респондентов распределился следующим образом: 32,2% – преподаватели в возрасте от 25 до 35 лет; 29,5% – преподаватели в возрасте от 35 до 45 лет, 18,1% – преподаватели в возрасте от 45 до 55 лет и 10,2% – в возрасте от 55 до 65 лет.

Результаты диагностического исследования позволили обозначить следующие обобщенные модели развития аксиологического потенциал личности преподавателя университета.

1. Научно-педагогическая модель (характерна для 20% респондентов). Как правило, преподаватель имеет научную специализацию в этой области преподаваемой дисциплины; внутри преподаваемого курса есть две-три темы, по которым он проводит собственные исследования. Кроме того, реализуя учебно-методический аспект своей деятельности, он разрабатывает новые технологические приемы обучения и авторские учебно-методические материалы. Преподаватель ориентирован на представление и решение системных научных и креативных образовательных задач.

2. Педагогическая модель (характерна для 45% респондентов). Преподаватель, как правило, имеет научную степень, но приоритетным для себя определил учебно-методическое направление деятельности. Основные результаты теоретических исследований преподаватель представляет в научно-методических разработках по курсу читаемой дисциплины. Ориентирован на использование готовых инновационных методик преподавания дисциплины. Свои креативные способности преподаватель реализует, совершенствуя методы преподавания. Педагогическая деятельность преподавателя носит предметно-моделирующий характер.

3. Научная модель (10 % респондентов). Основное внимание преподавателя уделено собственной научно-исследовательской деятельности. Преподаватели этой группы с сожалением говорят о недостатке времени для внедрения новых методических приемов на своих занятиях. Предпочитают работу со студентами, выполняющими курсовые и дипломные проекты. Основную задачу работы преподавателя высшей школы видят в приобщении студентов к научно-исследовательской деятельности.

4. Репродуктивная модель (17 % респондентов). Для данной модели характерна меньшая креативность преподавателя, разные формы научно-описательной деятельности сочетаются с сугубо воспроизводящим типом учебно-методической деятельности. Ведущая ориентация – передача «готовых» знаний студентам.

5. Методическая модель (8 % респондентов). Доминирует изучение преподавателем учебников, в том числе на иностранных языках, научно-популярной, но не собственно научной литературы. Преподаватель выступает скорее как методист, создавая новые методы и формы обучения, но передача содержательных аспектов преподаваемых дисциплин, возможно, лишена необходимой глубины и научной проработанности. Преподаватель ограничивается в своей учебно-методической деятельности формами, воспроизводящими существующие методические образцы, то можно говорить о нем только как о «трансляторе» некоего набора наиболее известных, распространенных сведений, «популяризаторе» знаний.

Представленные модели развития аксиологического потенциала преподавателя университета имеют своим основанием изменяющийся характер взаимодействия «преподаватель-студент» и «студент-преподаватель» в контексте перехода на студентоцентрированное вузовское образование.

В исследовании Г.А. Мелекесова [11] проведена сопоставительная диагностика и анализ ценностных ориентации студентов – будущих педагогов. На основе исследований в области аксиологии ученым рассмотрены закономерности развития аксиологического потенциала личности будущего учителя, представлен диагностический портрет студента, отмечается, что студенты вуза в период профессионального старта по-разному воспринимают престижность выбранной профессии. Признание студентом престижности своей профессии выступает важным внутренним

стимулом обучения, когда укрепляется самооценка и чувство самоуважения студента. На этом уровне ярко обнаружилась взаимосвязь объективного и субъективного.

Исследование выявило взаимосвязь актуального и потенциального в развитии аксиологического потенциала личности, свидетельствующая о диалогическом характере изучаемого феномена и раскрывающая педагогическую сущность обеспечения ценности, мотивации достижений, контроля, актуализации субъектной позиции студента – будущего педагога – в познавательной, преобразующей, креативной деятельности в образовательном пространстве вуза.

Доказано наличие устойчивой взаимосвязи (зависимости) развития академической зрелости студента от уровня ценностного самоопределения и степени сформированности познавательной самостоятельности студентов. Раскрыта взаимосвязь аксиологии и инноватики как ведущая линия развития профессионально значимых ориентации будущего педагога. Проведенное Г.А. Мелекесовым исследование показало, что именно наличие богатого, накопленного личностью в студенческие годы потенциала, может обеспечить непрерывное общее и профессиональное развитие педагога с инновационным стилем научно-педагогического мышления и деятельности.

Таким образом, анализ исследований по проблеме диагностики развития аксиологического потенциала преподавателя вуза позволил подтвердить ее актуальность. Следует отметить, что в педагогической и психологической науках данная проблема рассматривается в различных аспектах. Кроме того, следует учитывать, что, несмотря на возрастающее внимание к проблеме ценностной обусловленности процесса формирования профессиональной компетентности преподавателя университета, в настоящее время существует дефицит исследований в области совершенствования принципов и методов диагностики развития аксиологического потенциала личности преподавателя, в том числе его взаимосвязи с успешностью профессиональной деятельности.

Список литературы

1 Асташова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.

2 Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. - СПб., 1997. – 205 с.

3 Карандашев, Н.К. Методика Ш.Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / Н.К. Карандашев. - СПб. : Речь, 2004. - 69 с.

4 Карпушина, Л. В. Психология ценностей российской молодежи: монография / Л.В. Карпушина, А.В. Капцов. – Самара : Изд-во СНЦ РАН, 2009. - 252 с.

5 Кирьякова, А.В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в университетском образовании / А.В. Кирьякова // Высшее образование в России. - 2007. - № 12. - С. 59-64.

6 Кирьякова, А.В. Диагностическое исследование развития аксиологического потенциала преподавателей университета / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая // Вестник ОГУ. – 2014. - № 2 (163). – С. 105-111.

7 Кирьякова, А.В. Педагогическая аксиология [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.В. Кирьякова, Г.А. Мелекесов, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. - Электрон. текстовые дан. - М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. - 320 с. – Режим доступа: <http://znanium.com/catalog.php?bookinfo=515797>

8 Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. - Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1996. - 188 с.

9 Климов, Е.А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности / Е.А. Климов // Психологический журнал. - 2005. - Т. 26. - № 3. - С. 94-101.

10 Леонтьев, Д. А. Психология смысла. Природа, стремление и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. - М. : Смысл, 2003. - 487 с.

11 Мелекесов, Г.А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя: авт. дисс...докт. пед. наук: 13.00.01 / Г.А. Мелекесов. - Оренбург, 2003. – 36 с.

12 Пахомова, Е.В. Методика диагностики ценностных ориентаций / Е. В. Пахомова // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Психология». - 2011. - 2(10). – С. 120-134.

13 Самойлик, Н.А. Диагностика сформированности профессионально-ценностных ориентаций педагогов с разным трудовым стажем / Н.А. Самойлик // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 4. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/170080.htm>.

14 Самойлик, Н.А. Опросник «Диагностика профессионально-ценностных ориентаций личности»: технология разработки и психометрические характеристики / Н.А. Самойлик // Современные исследования социальных проблем. – 2016. – № 7(63). – С. 141–167.

15 Сластенин, В.А. Педагогическая аксиология: монография / В.А. Сластенин. – Красноярск: СибГТУ, 2008. – 293 с.

16 Сульчинская, Э.Э. Особенности ценностных ориентаций преподавателей вузов / Э.Э. Сульчинская // Педагогика и психология образования. – 2014. - С. 98-101.

17 Сутужко, В. В. Ценностные ориентации как основа оценивания / В.В. Сутужко // Вестник ТГУ. - 2009. - № 1. - С. 177- 183.

18 Rokeach, M. The nature of human values / M.Rokeach. - N.Y.: Free Press, 1973. - 341 p.

19 Schwarts, S. H. Towards a theory of the universal structure and content of values: Extention and cross-cultural replications / S. H. Schwartz, W. Bilsky // Journal of Personality and Social Psychology. - 1990. - № 3. - P. 878-891.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

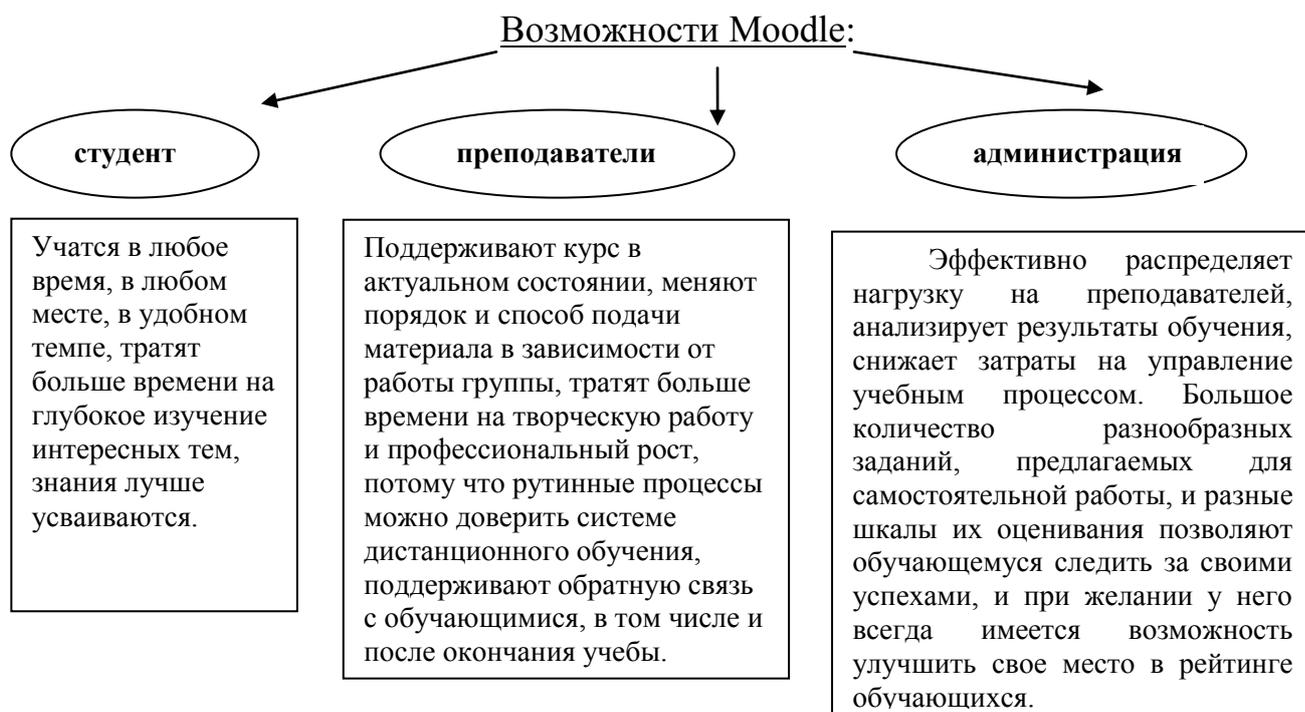
**Егорова Ю.Н., доктор пед.наук, доцент,
Генварева Ю.А., канд.пед.наук, доцент,
Оренбургский институт путей сообщения – филиал федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего
образования «Самарский государственный университет путей
сообщения»**

Электронное обучение имеет значительный потенциал для внедрения в сферу высшего профессионального образования технологии электронного обучения. Данные технологии активно используются на заочной форме обучения, являются актуальными для программ дополнительного образования. Электронное обучение может быть очень удобным дополнением к очной форме обучения как в качестве обогащения занятий, так и в качестве замены части очной формы обучения (т. е. смешанное обучение). Помимо этого электронное обучение представляет собой очень удобную форму обеспечения самостоятельной работы в рамках общего курса отдельной дисциплины [1].

Одним из способов достижения высокой эффективности научно-информационного потенциала среди сотрудников вуза – это увеличение доли работ студентов, организуемых с использованием электронных информационных ресурсов и контролируемой преподавателем.

Более десяти лет в Оренбургском институте путей сообщения ведется работа по разработке и апробации электронной образовательной среды на базе Moodle. Стратегия развития направлена на обеспечение более 75 % дисциплин учебного плана электронными разработками. Используются различные модели электронной образовательной среды, предполагающие как обучение с поддержкой, смешанное и полное электронное обучение.

Возможности, которые дает пользователям, можно сгруппировать по ролям [2]:



В данной работе мы рассматриваем электронную образовательную среду как средство организации учебного процесса студентов железнодорожного института. Данная форма позволяет варьировать сочетания различных элементов курса. Преподаватель может организовывать изучение материала так, чтобы формы обучения соответствовали целям и задачам конкретных занятий [3].

Посредством использования электронного курса изменяется подход к подаче лекционного материала. Материал к лекции можно разместить в электронной образовательной среде в виде презентации лекции, видеоролика по данному материалу, что особенно актуально для предметов, предполагающих наличие лабораторного и демонстрационного оборудования, а также многие опыты сложны и трудоемки для демонстрации в лекционной аудитории. Еще одним достоинством электронной среды является то, что студент имеет постоянный доступ к материалам и может обращаться к ним в любое удобное для него время. В связи с использованием электронных ресурсов изменяется и структура лекционного занятия. Студент самостоятельно изучает материал, а преподаватель в ходе лекции отвечает на вопросы студентов, которые у них возникли в ходе изучения материала, поясняет наиболее сложные и непонятные положения и теории, либо создает проблемную ситуацию и рассматривает различные варианты протекания тех или иных процессов и явлений. Такой подход позволяет активизировать внимание студентов, позволяет повысить интерес к предмету, развить наглядно-образное мышление. Дополнительный материал также необходимо рассматривать на практических занятиях и лабораторных работах [4,5].

На практических занятиях необходимо углублять, детализировать, закреплять полученные на лекциях знания. Нельзя переоценить важность решения задач на практических занятиях, где особую роль играют

профессионально-ориентированных задач, которые повышают интерес к овладению будущей профессией. Решение физических задач выполняет обучающую функцию, то есть позволяет систематизировать полученные студентами знания, а также обогащает содержание и объем изученных понятий, устанавливает связи между различными понятиями. Развивающая функция практических занятий состоит в формировании у студентов мыслительной деятельности, развитии образного и логического мышления, установления причинно-следственных связей, развитии исследовательских, творческих навыков. Воспитательная функция решения задач формирует у студентов такие качества как настойчивость, целеустремленность при достижении цели, усидчивость. Для реализации данных функций на практических занятиях также используется электронная образовательная среда. Материал строго структурирован по разделам, темам, что позволяет студенту легко ориентироваться в изучаемом материале, логически последовательно изучать материал. Для контроля усвоения пройденного материала представлены задания, предусматривающие как развернутый ответ, так и задания с выбором ответа. Предусмотрен контроль по окончании изучения раздела: студенты самостоятельно выполняют контрольные работы, сканируют и размещают в электронном курсе, что позволяет преподавателю проверить работы студентов в реальном режиме времени, дать рекомендации и проконсультировать на форуме [6,7].

Выполнение лабораторных работ является одной из важных форм самостоятельной работы студентов, поэтому необходимо задействовать как можно больше экспериментальных и творческих заданий. В ходе лабораторных занятий систематизируются и углубляется знания обучающихся, изучаются измерительные приборы, что особенно важно для студентов технического вуза, формируются умения в организации и проведении эксперимента. В лабораториях Оренбургского института путей сообщения используется как лабораторное оборудование для проведения лабораторных работ, так и виртуальный курс. Виртуальные лабораторные работы позволяют моделировать физические процессы, то есть изменять параметры, приближать их к работе в реальных условиях, создавать научно-исследовательские работы [8,9].

Таким образом, электронная образовательная среда позволяет увидеть вовлеченность студентов в образовательный процесс. Можно получить информацию о каждом студенте, какие виды работ он освоил, насколько успешно он справляется с освоением дисциплины, что позволяет корректировать учебный процесс. Студенты отмечают такие преимущества, как доступность материала для изучения в реальном времени, получение «независимой» оценки своих знаний.

Список литературы

1. Ефремова Е.П. О некоторых возможностях реализации электронного обучения в образовательной среде технического вуза // Вестн. Томского гос. пед.ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2015. Вып. 12 (165). С. 77-80.
2. Митюкова И.В. Мотивационные и личностные факторы профессионального самоопределения студентов железнодорожного вуза: автореф. дис. канд. псих. наук / И.В. Митюкова. Чита, 2006. 23 с.
3. Егорова Ю.Н., Генварева Ю.А. Электронная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студента железнодорожного вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 2 (33). С. 21-26.
4. Егорова Ю.Н., Синкина Е.В., Зотова Т.А., Генварева Ю.А. Формирование общекультурных компетенций будущего инженера путей сообщения при изучении общеобразовательных дисциплин // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 32-34.
5. Егорова Ю.Н., Синкина Е.В., Зотова Т.А., Генварева Ю.А. Профессиональная адаптация инженеров путей сообщения // ЦИТИСЭ. 2019. № 1 (18). С. 14.
6. Митюшникова А.А., Наличникова И.А. Межкультурная коммуникация в профессиональной подготовке специалистов // Молодежная наука в XXI веке: традиции, инновации, векторы развития: материалы междунар. науч.-исслед. конф.: Самарский государственный университет путей сообщения, Оренбургский институт путей сообщения - филиал. 2017. С. 33-36.
7. Чернов Ю.В., Наличникова И.А. Коммуникативная компетенция в профессиональной подготовке железнодорожника // Молодежная наука в XXI веке: традиции, инновации, векторы развития: материалы междунар. науч.-исслед. конф.: Самарский государственный университет путей сообщения, Оренбургский институт путей сообщения - филиал. 2017. С. 74-75.
8. Генварева Ю.А., Левченко Д.В. Развитие педагогического потенциала семьи как фактор самореализации подростка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 2 (92). С. 89-92.
9. Рябинова Е.Н., Генварева Ю.А., Хайруллина Р.Н. Организация самостоятельной работы студентов на основе матричной модели познавательной деятельности при изучении дифференциальных уравнений // учебно-методическое пособие для самостоятельной профессиональной подготовки студентов технических университетов / Министерство транспорта Российской Федерации; Федеральное агентство железнодорожного транспорта; Самарский государственный университет путей сообщения. Самара, 2013. 119 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА

Егорова Ю.Н., доктор пед.наук, доцент,

Генварева Ю.А., канд.пед.наук, доцент,

Оренбургский институт путей сообщения – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения»

В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты организации учебного процесса железнодорожного вуза. Авторами особое внимание уделяется системе взаимодействия между участниками учебного процесса. Проанализированы психолого-педагогические мотивы деятельности будущих инженеров путей сообщения. В работе уделяется внимание роли контроля и оценок результатов профессиональной деятельности со стороны руководителя и коллег, а также возможности психолого-педагогического обеспечения учебного процесса вуза, обучению студентов современной инженерной психологии, а также психологии управления производственными процессами. Выделены организационные аспекты психолого-педагогического обеспечения учебного процесса транспортного вуза. Предложена стратегия взаимодействия преподавателя и обучающегося, направленная на достижение цели будущего инженера, включенного в определенные производственные отношения железнодорожной отрасли. В статье отмечается разнообразие форм и содержания психолого-педагогического взаимодействия всех участников образовательного процесса инженерного вуза.

Ключевые слова: инженерное образование, транспортный вуз, учебный процесс вуза.

Учебный процесс транспортного вуза в первую очередь регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами. Участники образовательного процесса в свою очередь должны выстроить сложную систему взаимодействия, которая обеспечивала бы подготовку инженеров путей сообщения, соответствующих современным требованиям железнодорожной отрасли [1,2]. Необходимость психолого-педагогических знаний у преподавателя технического вуза сложно переоценить. Так как на начальном этапе обучения возникает много сложностей в стимулировании обучающихся к успешному освоению учебных дисциплин, а также педагогическом мастерстве преподавателя в подаче материала. В ходе изучения научной литературы в вопросе психолого-педагогического обеспечения учебного процесса транспортного вуза нами выявлено, что данная проблема изучена недостаточно. Поэтому нами было проведено исследование, охватывающее изучение теоретического

материала, а также ряд мероприятий заключающихся в психолого-педагогическом сопровождении учебного процесса железнодорожного вуза.

Проанализировав теоретический материал, пришли к следующему выводу, что в данном исследовании нам импонирует точка зрения Л.А.Шестаковой, которая учебный процесс в технических вузах с психолого-педагогической точки зрения условно разделяет на три направления: профессиональное, личностное и творческое [3]. Инженер состоит как профессионал, если произойдет осознание смысла содержания инженерно-технической производственной деятельности. Важным в этом процессе является совпадение личностных и общественных целей. Не обойти в данном случае такой значимый вопрос как мотивация. Психолого-педагогические мотивы инженерной деятельности складываются из целей и задач. Мотивация формируется по мере того, как специалист учитывает, оценивает, применяет к себе обстоятельства, в которых он находится. Мотив как побуждающий источник действия проходит несколько этапов формирования.

Руководители всех уровней заинтересованы в эффективной мотивации инженерно-технического коллектива. Эта проблема заслуживает пристального внимания научного сообщества. Исходя из поставленной цели мотивы деятельности могут смещаться в сторону личностных, общественных или психолого-педагогических. Идеальным в достижении цели можно считать единство общественных и личностных мотивов.

Помимо мотива большую роль выполняет оценка результата деятельности. Оценка приобретает важное значение в выстраивании взаимоотношений в коллективе. Может выражаться руководителем в виде устного комментария деятельности сотрудника, что влияет в дальнейшем на психологический климат в коллективе. Оказывает положительное влияние, если оценка справедлива, адекватна, обоснована. Так или иначе, оценка влияет на результат общего дела коллектива. Благоприятный психологический микроклимат в коллективе позволяет добиться лучших результатов и наоборот. Сложная атмосфера в коллективе парализует работу, не дает коллективу вовремя добиться поставленных результатов.

Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса транспортного вуза должно включать в себя не только современные психологические и воспитательные технологии, но и самый широкий контекст исследований современной инженерной психологии, эргономики и психологии управления производственными процессами железнодорожной отрасли [4,5].

В системе организации учебного процесса транспортного вуза выделим следующие организационные аспекты:

- 1) структурно-организационный, отражает уровень развития и организации вуза в плане использования техники и технологии, учебно-воспитательные условия;

- 2) экономический и правовой аспекты, связаны с планированием и материальным стимулированием профессорско-преподавательского состава вуза;
- 3) социальный и управленческий аспекты включают в себя социологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса;
- 4) психолого-педагогический аспект связан с решением вопросов воспитания и обучения студентов, реализацией потребностей студенческого коллектива в профессиональном и личностном развитии.

Ключевым моментом в психологическом плане для инженера путей сообщения является умение выстраивать связь между мотивами и целью производственной деятельности. Взаимодействие выделенных аспектов происходит на всех уровнях обеспечения учебного процесса. Участники образовательно-воспитательного процесса выбирают каждый раз новые, уникальные стратегии взаимодействия. При этом участник взаимодействия используют методы, которые развивают их способности к профессиональному и личностному росту.

Список литературы

1.Егорова Ю.Н., Синкина Е.В., Зотова Т.А., Генварева Ю.А. Формирование общекультурных компетенций будущего инженера путей сообщения при изучении общеобразовательных дисциплин //Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 32-34.

2.Егорова Ю.Н., Синкина Е.В., Зотова Т.А., Генварева Ю.А. Профессиональная адаптация инженеров путей сообщения //ЦИТИСЭ. 2019. № 1 (18). С. 14.

3.Шестакова Л.А. Психолого-педагогические аспекты учебного процесса в социально-технических системах // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2012. № 3. С. 90-96.

4.Митюшникова А.А., Наличникова И.А. Межкультурная коммуникация в профессиональной подготовке специалистов //Молодежная наука в XXI веке: традиции, инновации, векторы развития: материалы междунар. науч.-исслед. конф.: Самарский государственный университет путей сообщения, Оренбургский институт путей сообщения - филиал. 2017. С.33-36.

5.Чернов Ю.В., Наличникова И.А. Коммуникативная компетенция в профессиональной подготовке железнодорожника //Молодежная наука в XXI веке: традиции, инновации, векторы развития: материалы междунар. науч.-исслед. конф.: Самарский государственный университет путей сообщения, Оренбургский институт путей сообщения - филиал. 2017. С. 74-75.

6.Генварева Ю.А., Левченко Д.В. Развитие педагогического потенциала семьи как фактор самореализации подростка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 2 (92). С. 89-92.

7.Рябинова Е.Н., Генварева Ю.А., Хайруллина Р.Н. Организация самостоятельной работы студентов на основе матричной модели познавательной деятельности при изучении дифференциальных уравнений // учебно-методическое пособие для самостоятельной профессиональной подготовки студентов технических университетов / Министерство транспорта Российской Федерации; Федеральное агентство железнодорожного транспорта; Самарский государственный университет путей сообщения. Самара, 2013. 119 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

**Гиндер М.В., ассистент,
Оренбургский государственный медицинский университет,
Талицких А.А., преподаватель,
Оренбургский автотранспортный колледж им. В.Н. Бевзюка**

Преобразования, происходящие в современной России, ставят новые требования к образовательному процессу в высших медицинских организациях. Выделяются приоритетные направления деятельности высшей медицинской школы, среди которых большое значение отводится роли педагогического мастерства преподавателя медицинского вуза.

Исследователи не пришли к единому мнению, о том что такое педагогическое мастерство. Одни исследователи считают, что это свойство, особенности личности, другие — что это знания, умения, навыки, третьи объединяют и то и другое вместе, четвертые — что это уровень осуществления профессиональной деятельности и т.д.

А.И. Щербаков, характеризует педагогическое мастерство как синтез научных знаний, умений, навыков, методического искусства и личных качеств учителя. Н.Н. Тарасевич сформулировал термин педагогическое мастерство – комплекс свойств личности учителя, необходимых для высокого уровня профессиональной деятельности. Л.А. Байкова под педагогическим мастерством понимает – высший уровень педагогической деятельности, проявляющийся в творчестве учителя, в постоянном совершенствовании искусства обучения, воспитания развития ребенка.

Характеризуя педагогическое мастерство, надо помнить, что оно включает достаточно широкий комплекс свойств личности, позволяющий обеспечить высокий уровень самоорганизации профессиональной деятельности педагога, в основе которой лежит саморазвитие профессиональных знаний и педагогических способностей.

Основопологающей целью, определяющей целостность, связанность, направленность и результативность профессиональной деятельности, является совершенное владение педагогической техникой.

А. С. Макаренко подчёркивал необходимость для педагога овладевать техникой педагогического мастерства, техникой педагогического общения: «Нужно уметь читать на человеческом лице. Ничего хитрого, ничего мистического нет в том, чтобы по лицу узнавать о некоторых признаках душевных движений. Педагогическое мастерство заключается в постановке голоса воспитателя и в управлении своим лицом. Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не умел бы играть» [2, с. 268]

К современным педагогическим требованиям можно отнести: многозадачность, предполагающая наличие профессиональных знаний по дисциплине, педагогическое взаимодействие между студентами и

преподавателем, высокий уровень методической работы, использование классических и инновационных технологий обучения.

Помимо всего вышесказанного педагогическое мастерство преподавателей медицинских вузов на современном этапе включает в себя, умение преподавателем использовать в образовательном процессе современные информационные технологии.

Новейшие информационные технологии позволяют наладить контакт со студентами, привлечь их интерес к изучаемому материалу, тем самым повысить качество подготовки будущих медицинских специалистов.

Многокомпонентность и многоаспектность педагогического мастерства способствует формированию у студентов системы интегрированных теоретических и клинических знаний, умений и навыков, обеспечивает условия для клинического мышления, что необходимо в развитии способностей к социальной адаптации в условиях высокообразованной конкуренции на рынке труда.

В контексте рассматриваемой темы следует упомянуть о том, что неотъемлемой составляющей профессионализма преподавателя медицинского вуза должен быть, не только высокий уровень профессиональных компетенций, но и владение достаточным объемом знаний по общей педагогике и психологии, освоение современных педагогических технологий, основам акмеологии и специфических знаний по педагогике высшей школы.

В связи с этим актуальна профессиональная переподготовка или систематическое повышение квалификации преподавателей медицинского вуза по наиболее глобальным вопросам педагогики и психологии, педагогической техники, приобретение ими квалификации «преподаватель высшей школы», что окажет положительное влияние на совершенствование педагогического мастерства, и следовательно, выведет качество обучения студентов на более высокий уровень.

Так же необходимо отметить, что качество и уровень педагогического мастерства преподавателя медицинского вуза, один из показателей успешности и востребованности вуза в котором преподаватель осуществляет свою профессиональную деятельность, и следовательно будущих медицинских специалистов.

Борисова Э.Г. в статье «Личностные характеристики преподавателя медицинского вуза в современных условиях», говорит о том, что росту профессионального мастерства преподавателя медицинского ВУЗа придается большое значение в современных условиях рыночной экономики, поскольку он является потенциалом роста вуза и в нем проявляются важнейшие стимулы активности студентов [1, с. 54].

Становление педагогического мастерства преподавателя медицинского вуза – многогранный, сложный, долгий, кропотливый процесс, требующий постоянной работы по самосовершенствованию. Нужно не забывать, что педагогический успех кроется не только в приобретении глубоких знаний о

психологии личности студента, но и в совершенном владении методами педагогической технологии, психологии и аксиологии, уверенными знаниями в организации и построении взаимоотношений педагога и студентов.

Каждый преподаватель медицинского вуза должен вести не только учебную, воспитательную и клиническую работу, но и методическую деятельность, включающую в себя освоение и внедрение в учебно-воспитательный процесс новых педагогических технологий, инновационных методик преподавания, создание учебных пособий и методических разработок.

Таким образом, овладение всей совокупностью комплекса психолого – педагогических знаний, умений и навыков поможет достичь преподавателю высокого уровня педагогического мастерства и оказывать наиболее продуктивное и эффективное влияние на личность студента, формировать в нем, все необходимые будущему медицинскому специалисту компетенции.

Список литературы

1. Борисова Э.Г., Личностные характеристики преподавателя медицинского вуза в современных условиях. INTERNATIONAL JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION – 2012. №1. – С. 52-53.

2. Комаров, А.А. Педагогическое мастерство учителя (по А.С. Макаренко) как важный фактор воспитания ребенка. Молодой ученый. – 2010. №7 С. 268-270. URL: <https://moluch.ru/archive/18/1844/> (дата обращения: 10.04.2020).

3. Компетентностно - ориентированное обучение в медицинском вузе: учебно методическое пособие / ред. Е.В. Лопановой. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 256 с.

4. Основы педагогического мастерства /ред. И.А. Зюзина. – М.: Высшая школа, 2014. – 462 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

Григорьева О.Н., канд.пед.наук,
Гаврилова Н.А., канд.пед.наук,
Бузулукский гуманитарно-технологический институт
(филиал) ОГУ

Социокультурная коммуникация является тем необходимым компонентом существования человека, который связывает его с природой, культурой, обществом и позволяет объективно оценить полноценность и насыщенность его взаимодействия с окружающим миром, уровень «социализированности» человека, включенность в множественность разнообразных культур. Социокультурная коммуникация выступает ключевым механизмом и базовой составляющей социокультурного процесса, который обеспечивает эффективность и возможность конструирования социальных связей, построения системы управления совместной жизнедеятельностью людей, упорядочение и регулирование различных сфер деятельности человека, накопление и передачу различного социального опыта.

Человечество на протяжении своей истории постоянно переживает трансформационные процессы, которые заставляют человека адаптироваться к новым условиям, искать эффективные способы включения в экономику, политику, общественные связи. Современная ситуация такова, что наше общество, в силу интенсивных изменений последних десятилетий, стало более сложным, дифференцированным, инновационным и информационным. В результате изменений в культуре, социальной сфере, экономической области человек все больше становится самостоятельной, автономной единицей, стремиться к независимости и индивидуальности (особенно среди молодежи). Это сопровождается таким явлением как отчуждение человека от социума и культуры, неспособность к конструктивному взаимодействию, конфликтности, одиночеству [1]. В то же время именно стремление, способность и готовность человека к установлению коммуникационных контактов характеризуют общекультурную сторону развития личности. Именно в общении человек проявляет свои по-настоящему человеческие качества, так как только в обществе человек остается человеком. Стремление к коммуникации является ведущей социальной потребностью в жизни человека – потребности в общении, быть услышанным, получении и передаче информации.

Качественное изменение коммуникации в мире проявляется через развитие всех общественных процессов. Это происходит из-за влияния различных факторов: расширение разнообразия видов технических средств, каналов коммуникации, изменение социальных функций человека как личности и субъекта жизнедеятельности. Большое влияние на развитие

коммуникационных процессов, их качества и содержания оказывают ценности, актуальные в конкретном социуме на определенном этапе исторического развития. Нельзя недооценивать влияние общения на личностное развитие человека и формирование общекультурного пространства. Тому есть масса примеров.

Диалоги и дискуссии древнегреческого философа Сократа являются ярким примером совершенствования человека в процессе общения. Другой пример - библейская история Вавилонской башни, согласно которой человечество, однажды заговорив на одном языке, намеревалось построить башню до небес, прославиться и таким образом реализовать себя, но процесс был прерван, когда люди перестали понимать друг друга [2, 3].

Рассмотренные примеры наглядно демонстрируют значимую роль общения в жизни человека и общества, его развитии, реализации и совершенствовании, становлении его как личности [4].

В условиях глобализации и тех трансформационных процессов, которые происходят в мире: «стирание» коммуникационных границ, расширение международных связей, совместные экономические проекты требуют интеграции различных составляющих межкультурных отношений. В этих условиях социокультурная коммуникация становится одним из ведущих направлений взаимодействия в современном обществе. В то же время очевидным становится наличие многочисленных проблем и барьеров коммуникации представителей разных культур.

По мнению таких специалистов, как Барышников Н.В., Гойко Е.В., Сатарова Л.Х. межкультурными барьерами, которые снижают эффективность интеграции, являются различия в когнитивных схемах, применяемых представителями разных культур. К ним относятся особенности языка, невербальных контактов, общественного сознания и норм, ценностей и мировоззрения партнёров. Изучение этих проблем может быть полезным как для социокультурных, так и для профессиональных коммуникаций. Поэтому первоочередной задачей в решении данного вопроса становится формирование адаптационных технологий, способствующих интеракции традиционных моделей монокультур к современной социальной среде на фоне сохранения культурной и национальной самоидентичности [5].

Все мы сейчас переживаем не простое время. Оказавшись в режиме вынужденной самоизоляции, мы столкнулись с новыми условиями. То, что было доступно (аудиторное обучение, личное общение с коллегами и близкими) вдруг оказалось проблемой. Многие просто оказались не готовы к этим новым обстоятельствам, как в технологическом плане, так и психологическом аспекте. Возникает масса вопросов: «Как организовать взаимодействие в условиях замкнутого пространства и сохранить благоприятный психологический климат в семье?», «Как организовать эффективно работу?», «Как оптимизировать процесс обучения детей?» и многие другие.

Нам не хватает знаний, практических навыков, эмоциональной выдержки и психологической устойчивости. Всё это приводит к конфликтам, прокрастинации, возникновению внутренней агрессии и напряжённости, бессознательному желанию нарушать рекомендации по безопасному существованию.

В создавшихся условиях мы обратились к студентам Бузулукского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ с вопросами об их впечатлениях о создавшейся ситуации. Мнения студентов оказались, в основном схожими. Все они рассматривают данные условия как вынужденную меру, ограничившую их пространство и заставившую изменить привычный ритм жизни. Но в то же время студенты видят новые возможности для интенсивного обучения, самосовершенствования и творчества. Они продолжают взаимодействовать, создавать совместные проекты, больше общаются с близкими. Студенты сделали акцент на тех возможностях, которые им дают информационные технологии, социальные сети, электронные библиотечные системы.

Алена Х.: *«Мое мнение о самоизоляции основывается на том, что данная мера несет в себе как плюсы, так и минусы. Самоизоляция может быть полезна в том плане, что появляется больше свободного времени на саморазвитие, общение или просто на любимые занятия. Но возникает проблема с общением, так как оно становится удаленным, пропадает контакт, который возникает при живом общении. Конечно, социальные сети и возможность выйти на видеосвязь, в некоторой степени компенсируют этот недостаток. К тому же, самоизоляция становится прекрасной возможностью для интровертов и асоциальных личностей еще больше отдалиться от окружающего мира».*

Алена К.: *«У самоизоляции есть как плюсы, так и минусы. К минусам можно отнести то, что во время самоизоляции многие люди не могут видеться друг с другом, проводить время вместе, так например с бабушками и дедушками, ведь они не все умеют пользоваться цифровыми технологиями. Также людям приходится сидеть дома в четырёх стенах (за исключением люди, которые живут в частном доме), нету возможности пройтись по улице, подышать свежим воздухом, погулять с ребёнком, что очень важно для нашего организма. Ну а хорошая сторона самоизоляции это то, что семья может собираться все вместе, вместе проводить время. Цифровые технологии сейчас дают нам кучу возможностей, например таких как, видеться и общаться с людьми, которые находятся в другом городе, непрерывно получать образование, продолжать работать, развиваться творчески и профессионально».*

Егор П.: *«Я считаю, что самоизоляция – необходимость в данный период времени. Но я также считаю, что человек не может полноценно развиваться вне общества. Как писал И. Гёте: «Человек не может жить в уединении, ему нужно общество». Конечно, современные технологии дают*

возможность взаимодействовать с обществом, но они не могут полноценно заменить Человеку Человека».

Подводя итог, можно сделать вывод, что впереди большинство из нас ожидают дни самоизоляции. В России, как и в большинстве окружающих стран, с эпидемией, среди прочего, борются и путем сокращения социальных контактов и установлением социальной дистанции, что сильно меняет нашу привычную социальную жизнь и накладывает жёсткие ограничения на свободу перемещения. В этих условиях необходим поиск новых путей осуществления конструктивной и эффективной коммуникации, обучение технологиям общения в новых условиях, способности устанавливать диалог.

Список литературы

1. Тинькова Л. Проблемы коммуникации в современном мультикультурном обществе // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XXXVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 10(37). URL: [http://sibac.info/archive/guman/10\(37\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/10(37).pdf)
2. Апель К.О. Априори коммуникативного сообщества и основания этики // Апель К.О. Трансформация философии. Москва: Логос, 2001. С. 263-337. - ISBN 978-5-9916-3541-7.
3. Грицанов А.А. История философии: Энциклопедия / Сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. Минск: Интер-прессервис: Кн. дом, 2002. 1376 с. - ISBN 978-59394-02215-9.
4. Луман, Н. Понятие общества // Проблемы теоретической социологии / Под ред. А.О. Бороноева. СПб.: Петрополис, 1994. С. 25-42. - ISBN 978-5-370-01742-1.
5. Барышников, Н.В. Основы профессиональной межкультурной коммуникации / Н.В. Барышников. – Москва: Вузовский учебник: ИНФА-м, 2013. – 368 с. - ISBN 978-5-9916-7900-8.
6. Бондарева, С.К., Колесов Д.В., Толерантность/ С.К. Бондарева, Д.В. Колесова. – Москва: Изд-во Моск. психол.-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2003. – 240 с. - ISBN 5-16-001622-8.
7. Гойко, Е.В. Преграды в межкультурной коммуникации / Е.В. Гойко // Вестник МГУКИ. – 2011. – № 2. – С. 47–51. - ISBN 978-5-9916-7900-8.
8. Сатарова, Л.Х. Основные проблемы межкультурной коммуникации как фактор развития современного общества // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 12 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/12/29074>

МЕТОДИКА РАБОТЫ С МУЗЫКАЛЬНО ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ВОКАЛЬНО-ХОРОВОМ КЛАССЕ

Едакина А.С.

**Южно-Уральский государственный институт искусств
им. П.И. Чайковского, г. Челябинск**

Встреча хормейстера с музыкально одаренным ребенком в дошкольном возрасте и выявление ее является редким, но ярким явлением в его педагогической практике. Примечательно, что, как уже было отмечено, именно в дошкольном возрасте в трехлетнем возрасте проявляет себя данный феномен. Но здесь следует с большой осторожностью, внимательностью и педагогической мудростью отнестись к данной ситуации, ведь для большинства хоровых педагогов такой опыт будет первым. Часто встречаются способные дети, яркие из-за особенностей их психического развития (направленность ребенка на самовыражение в творчестве, буйство воображения), но действительно одаренные – это большая редкость. Поэтому для педагога это большая ответственность и колоссальный профессиональный опыт. Важно понимать, что чрезмерное внимание к ребенку с такими выдающимися способностями может погубить их, равно как неправильным будет и попустительское отношение. В этом отношении педагог должен оказаться очень грамотным психологом, чтобы не обречь ребенка на участь «падающей звезды», видеть в нем не только одаренность как новый в личной практике феномен, но в большей степени оценивать самого ребенка как будущую личность, с его индивидуальными особенностями и человеческими качествами. Нельзя ставить одаренность выше личности ребенка. Это главный принцип, который должен быть взят учителем, столкнувшимся с одаренным ребенком, за основу.

Встает важный вопрос организации занятия, которое позволило бы, с одной стороны, развивать музыкальные способности всех дошкольников, но у одаренного ребенка задания могут быть и даже желательно должны быть выше по уровню сложности. В связи с этим возникают несколько возможных вариантов организации занятия в соответствии с особенностями группы дошкольников.

1) Единый урок со всей группой с дополнительным запасом времени на индивидуальную работу с одаренным ребенком. В данном случае ребенок не будет выделяться из общего коллектива, на уроке будут в основном представлены задания, необходимые для развития детей «среднего» уровня развития или, иными словами, для большинства. Но при этом педагог будет иметь возможность развивать способности одаренного ребенка отдельно, хотя возможно, что индивидуальная работа может вызвать у него протест и чувство несправедливости (так как у остальных детей уже наступит время отдыха). Такой подход возможен при среднем уровне развития задатков и музыкальных способностей всей группы.

2) Если в группе дети четко делятся на две группы – со слабовыраженными музыкальными способностями и с ярко выраженными способностями (в числе которых есть и одаренный ребенок), целесообразно будет разделить дошкольников на две группы соответственно по уровню их музыкального развития. Это во многом поможет повысить планку в продвинутой группе, обеспечив необходимый уровень сложности заданий для одаренного ребенка и «подтягивая» к его уровню способных детей. В то же время это позволит качественно повысить возможности развития менее способных детей в соответствии с их уровнем развития.

3) Наконец, возможна индивидуальная работа с одаренным ребенком. Но данный вариант имеет существенные недостатки, так как у ребенка не будет сформировано представление о коллективной работе в хоре. Возможность заинтересовать ребенка вне коллектива оказывается менее достижимой, так как исключается совместное взаимодействие детей. В то же время данный вариант наиболее эффективный для развития музыкальных способностей одаренного ребенка, так как все внимание преподавателя обращено на его проблемы, на его достижения и на его развитие. Все же последний вариант кажется наиболее «агрессивным» для ребенка и требует от учителя также большой степени ответственности и незаурядности творческого подхода к поставленной задаче развития одаренности.

Развитие музыкально одаренных детей в процессе вокально-хорового обучения должно происходить в нескольких направлениях:

- развитие музыкальности;
- общеинтеллектуальное развитие;
- формирование креативности;
- духовное совершенствование.

Эти аспекты являются неотъемлемыми составляющими гармоничного развития личности ребенка, обуславливающими его дальнейший профессиональный и личностный успех, и предотвращающими ситуацию «угасания одаренности».

Согласно исследованию, проведенному С.Н. Лосевой с младшими школьниками, стало очевидно, что именно в процессе вокально-хоровой деятельности, участия в деятельности хоровых творческих коллективов возможно развитие музыкальной одаренности детей [6]. Принимая во внимание этот факт, мы постараемся сформулировать основные психолого-педагогические и специфические хоровые принципы работы на уроке пения у дошкольников.

Работа с музыкально-одаренными детьми может быть разделена на три основных этапа: 1) диагностика одаренности; 2) развитие одаренности; 3) анализ результатов работы.

На первом этапе работы педагог должен выявить и диагностировать уровень развития музыкальной одаренности у детей. Как правило, одаренные дети значительно ярче и эмоциональнее реагируют на музыку, с большим, чем у окружающих интересом занимаются музыкально-хоровой

деятельностью, проявляют большой интерес к игре на музыкальном инструменте. В то же время, некоторые из одаренных детей проявляют значительное бунтарство и протест против навязывания им определенной установки или деятельности, в связи с чем диагностика усложняется. Как правило, со временем у одаренного ребенка первая реакция на музыку сменяется совершенно иным отношением, при правильном поведении педагога, он может стать самым послушным и самым преданным учеником, со страстью увлеченным предметом. В каждом отдельном случае требуется довольно длительное наблюдение за поведением и реакцией детей на музыку. Диагностика музыкальной одаренности в группе дошкольников не должна быть разовой, возможно одна из диагностик покажет ошибочные результаты, тогда как повторные диагностики могут показать истинный уровень развития музыкальных способностей.

Из-за того, что одаренность представляется явлением комплексным, предлагалось в процессе диагностики рассматривать не только уровень музыкальности (слуховой анализ, повтор ритма в игре «эхо», вокальное «эхо» и пр.), но и способности детей в других сферах – им предлагалось нарисовать картины в процессе слушания яркой детской программной музыки, описать свои ощущения при прослушивании той или иной песни. Благодаря этим этапам первоначальной диагностики становился ясен уровень развития речи, умственных способностей ребенка, понимания произведения искусства – художественных представлений. Одаренные дети, как правило, проявляют впечатляющую изобретательность и игру воображения при описании музыки, их способность выражать свои мысли выделяется среди сверстников. Они также чутко воспринимают духовную сторону сочинения.

Важно также вести беседы с родителями потенциально одаренных детей. Уточнять у них особенности развития детей в домашней обстановке, поведение, в котором может проявиться интерес к музыкальному искусству (например, ребенок может часто петь, когда ребенок танцует, он двигается в соответствии с пульсом музыки, – что свидетельствует о развитии ритмического чувства). Родители могут поделиться интересными фактами особенностей развития ребенка, которые могут свидетельствовать о наличии уникального необычного дарования.

В процессе диагностики происходит выявление одаренных детей, чьи музыкальные способности должны находиться под особым контролем музыкального педагога. В соответствии с выбором той или иной стратегии работы с одаренными детьми (которые были указаны выше) педагогом формулируется план второго этапа работы с одаренными детьми – интенсивного процесса развития музыкальной одаренности на разных уровнях.

Второй этап должен состоять из целого комплекса упражнений, которые будут направлены на формирование четырех важнейших составляющих одаренности: музыкальности, креативности, нравственности,

интеллекта. Рассмотрим более подробно явление музыкальности. Под музыкальностью мы понимаем хорошее развитие отдельных музыкальных способностей: музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, музыкального вкуса, музыкального восприятия.

Прежде всего, в развитии музыкально одаренных детей большое значение имеет то, насколько хорошо развит музыкальный слух. Это один из самых главных критериев музыкальности, выделенных Б. М. Тепловым и другими ведущими исследователями феномена музыкальных способностей. Особенно важно это качество для людей, занимающихся вокально-хоровой деятельностью, так как музыкальный слух выступает у них в качестве внутреннего контролера, помогающего координировать движения голоса по звуковысотной шкале. Голосовым органом передается то, что было воспринято внутренним или внешним слухом в процессе повторения за педагогом, то есть без музыкального слуха певческая деятельность оказывается практически невозможной. Более того именно с музыкальным слухом связан феномен предслышания, помогающий поющим детям воспроизводить именно то, что было задумано. Дети мысленно формируют образ идеального звучания, который помогает им правильно скоординировать работу своего голосового аппарата. Важно учитывать, что музыкальный слух является феноменом комплексным. Для развития музыкально одаренных детей важно совершенствование таких видов музыкального слуха, как мелодический и гармонический. Важно и развитие певческой интонации, без которой не будет обеспечена чистота пения. Для этого следует вводить на уроке различные упражнения, направленные на развитие музыкального слуха и чистоты интонации. Возможны также элементы в вокально-хоровой работе, которые позволили бы оттачивать способности детей слышать вертикаль движения голосов – гармонический слух. Такие упражнения не всегда оказываются востребованными и эффективными из-за того, что чаще всего у детей плохо развит мелодический слух и чувство интонации – основа самого пения. Но в работе с одаренными детьми применение таких упражнений кажется оправданным и позволяет развить в детях пение в ансамбле и необходимые для этого способности. Поэтому можно включить в репертуар детей народные песни с элементами подголосочности.

Тесно связан с гармоническим слухом полифонический. Его развитие происходит в процессе знакомства детей с жанром канона. Этот вид деятельности кажется очень сложным для детей, однако если результат окажется успешным – это приведет детей в приподнятое эмоциональное состояние и станет мощнейшим стимулом для дальнейшего совершенствования.

Вторым фактором музыкальности выступает развитие метроритмического чувства у детей. Для этого очень важно, чтобы с детьми проводилась работа на формирование правильных представлений о видах движения музыки. В беседе педагог должен обозначить с помощью образов

литературного языка понятие «музыкальных часов», то есть определенного темпа музыкального движения, а также объяснить детям, что музыкальные герои могут ходить по-разному и шаги их отличаются друг от друга. Не менее значимым для музыкальности является развитие музыкальной памяти. Ее формирование во многом зависит от объема музыкального материала, который дает педагог на уроке музыки. Существуют также отдельные упражнения на развитие музыкальной памяти. Полезны оказываются виды «мелодического эха» которые могут даваться педагогом не только в качестве отдельного устного упражнения, но и в качестве простейшего занимательного диктанта (без нотной записи, но с использованием графического рисунка мелодии).

Формирование музыкального вкуса у детей – одна из самых ответственных задач музыкального педагога. Она решается в процессе отбора основного певческого репертуара детей, в который могут входить как песни из детской отечественной музыки (в том числе и образцы советской музыки), из классического вокально-хорового репертуара, высокохудожественные произведения массовой музыки (джаза), а также достойные примеры русского народного фольклора. Возможно посвящать некоторые фрагменты музыкальных занятий именно слушанию образцов хорового исполнения высокого класса, чтобы формировать в детях представления как о самих музыкальных произведениях, так и о навыках хорового исполнительства, о том, к какому пению дети должны стремиться. Для того, чтобы у детей формировалось осознанное отношение к произведениям, которые они исполняют, педагог должен посвящать отдельное время для объяснения детям с помощью образных выражений выявление главного героя данного произведения. Учащимся необходимо рассказать слушателям при помощи пения о содержании произведения, какими средствами музыки создается сам образ и развитие событий, которые происходят вокруг него, об общем настроении музыкального произведения. Своим собственным примером учитель должен показать детям, каким чутким слушателем должен быть исполнитель, чтобы передать все нюансы и мельчайшие детали музыкального произведения.

Список литературы

1. Вербов, А. М. Техника постановки голоса [Тест] / А. М. Вербов. – Изд. 2-е . – М. : Музгиз (Гос. муз. изд-во), 1961 . – 52 с.
2. Винтин, А. Понятие музыкальной одаренности [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2012. № 8. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2012/08/1577>. (Дата обращения: 25.04.17).
3. Доровский, А. 100 советов по развитию одаренности детей [Тест] / А. Доровский. – М., 2001.
4. Котова, Р.В. Исполнительская культура и формирование молодого певца-артиста [Тест] / Р.В. Котова. – М. : Готика, 2006 . – 193 с.

5. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения [Тест] / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2009 . – 423 с.
6. Лосева, С. Н. Музыкальная одаренность и ее развитие в процессе вокально-хоровой деятельности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-odarennost-i-ee-razvitiye-v-protsesse-vokalno-horovoy-deyatelnosti> (Дата обращения: 25.04.17).

НЕИМПЕРАТИВНЫЕ ФОРМЫ ВНЕШНЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ МОТИВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПОРТИВНЫХ ВОЛОНТЕРОВ

**Заболоцкий В.А.,
Богданов А.И.,**

**Вятский колледж профессиональных технологий, управления и сервиса,
г. Киров.**

Безусловно, обучение и воспитание является ключевым фактором в процессе формирования социальной активности студента, вовлеченного в спортивное волонтерство. В процессе становления и развития волонтерского движения огромное внимание уделяется психологической составляющей. Еще во время отбора кандидатов в будущие спортивные волонтеры одним из ключевых является психологический тест. Далее, для определения дальнейшей роли и функции волонтера, а также деления на соответствующие группы используется игровой практикум, где немаловажную роль играют скрытые психологические тесты. Они направлены, как правило, на следующие аспекты:

- 1) Определение характера человека;
- 2) Роль в коллективе;
- 3) Предпочтительные способы взаимодействия с человеком;
- 4) Уровень «контактности»;
- 5) Лабильность.

Во время разработки методик обучения мы руководствуемся одной из главных задач любого волонтерского движения: создать условия для творческого роста и удовлетворения своих потребностей, а также для роста всего коллектива [3]. Так или иначе, в процессе подготовки волонтеров мы используем неимперативные прямые формы внешней организации мотивационного процесса. Наиболее часто применяемой является просьба. Для людей с флегматическим темпераментом просьба является мощным стимулятором их активности, выводящим их из «состояния анабиоза». Если же говорить серьезно, то эта форма внешней инициации мотивационного процесса субъекта используется в том случае, когда не хотят придавать воздействию официальный характер или когда кто-то нуждается в помощи. Во многих случаях субъектам льстит, что вместо приказа, требования старший по возрасту или должности использует форму обращения к ним, в которой про является некоторый элемент зависимости просящего от того, к кому он обращается. Это сразу меняет отношение субъекта к такому воздействию: в его сознании может возникнуть понимание своей значимости в возникшей ситуации. Просьба оказывает большее влияние на намерения субъекта, если облекается в ясные и вежливые формулировки и сопровождается уважением к его праву отказать, если выполнение просьбы создает ему какие-то неудобства [1]. Не стоит забывать и о том, что в

дальнейшем именно эта форма организации мотивационного процесса будет одной из ведущих в деятельности спортивного волонтера.

Одной из основ наших методик является система «метапотребности» предложенная А. Маслоу и основанная на разделении людей на 2 категории: не достигших самоактуализации и людей живущих на уровне Бытия [4]. Одной из важных форм взаимодействия в этой системе является предложение или совет. Предложить кому-либо что-то — значит представить на обсуждение это что-то как известную возможность (вариант) решения проблемы. Принятие субъектом предлагаемого зависит от степени безвыходности положения, в котором он находится, от авторитетности лица, которое предлагает, от привлекательности предлагаемого, от особенностей личности самого субъекта. Так, применительно к темпераменту человека отмечают следующее: холерик на предложение скорее ответит сопротивлением, сангвиник проявит к нему любопытство, меланхолик ответит избеганием, а флегматик — отказом или затяжкой времени, так как ему нужно разобраться в предложении. Параллельно с процессом обучения мы учим волонтеров разбираться в возможных формах организации процесса мотивации и дальнейшей возможностью эти формы применять.

Убеждение как форма воздействия на принятие субъектом решения. Убеждение — это метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суждению [3]. Основой убеждения служит разъяснение сути явления, причинно-следственных связей и отношений, выделение социальной и личной значимости решения того или иного вопроса. Об этом поэт И. С. Никитин сказал в одном из стихотворений: «Ваши речи мне в душу запали». Убеждение можно считать успешным, если человек оказывается в состоянии самостоятельно обосновать принятое решение, оценивая его положительные и отрицательные стороны. Убеждение апеллирует к аналитическому мышлению, при котором преобладает сила логики, доказательность и достигается убедительность приводимых доводов. Убеждение как психологическое воздействие должно создавать у человека убежденность в правоте другого и собственную уверенность в правильности принимаемого решения.

Установлено, что доводы (аргументы), приводимые другим человеком, убеждают нас сильнее, чем аналогичные доводы, приводимые самому себе. Самыми слабыми являются доводы, приводимые мысленно, несколько сильнее — приводимые себе вслух и самые сильные — те, что приводит другой, даже если он это делает по нашей просьбе.

Убеждение может осуществляться двумя методами: дидактическим и сократическим (диалектическим). При первом методе в основном говорит убеждающий, при втором — вовлекается в дискуссию убеждаемый (при этом он может выражать свое несогласие по пунктам, которые кажутся ему необубедительными или неверными).

Формирование убежденности человека может происходить прямо и косвенно (в последнем случае — за счет уменьшения тревожности,

неуверенности, сомнений, опасений, неведения). Убеждать можно не только словом, но и делом, личным примером.

Кроме упомянутых, выделяют также следующие методы убеждения:

1) фундаментальный - представляет собой прямое обращение к собеседнику, которого сразу и открыто знакомят со всей информацией, составляющей основу доказательства правильности предлагаемого;

2) метод противоречия - основан на выявлении противоречий в доводах убеждаемого и на тщательной проверке собственных аргументов на непротиворечивость с целью предотвратить контрнаступление;

3) метод «извлечения выводов» — аргументы излагают не все сразу, а постепенно, шаг за шагом, добиваясь согласия на каждом этапе;

4) метод «кусков» — аргументы убеждаемого делят на сильные (точные), средние (спорные) и слабые (ошибочные); первых стараются не касаться, а основной «удар» наносят по последним;

5) метод акцентирования — расставляются акценты на приводимых собеседником и соответствующих общим интересам доводах («ты же сам говоришь...»);

Среди методов убеждение было признано одним из самых действенных. Благодаря данному методу человек не просто приобретает новые знания, он начинает мыслить, задумываться, принимать решения. Таким образом, убеждение, как метод является связующим звеном и для других психологических методов, так как подражание и заражение. Примечательно еще и то, что методом убеждения спортивные волонтеры активно пользуются в своей последующей работе.

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: 2002 – С.92
2. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебное пособие – Л.: Издательство Ленинградского ун-та; 1990 – С.86
3. Насиновская Е.Е. Вопросы мотивации личности с позиции деятельностного подхода // Психология в вузе. – 2003. № 1-2. – С.216–225.
4. Леонтьев А.Д. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу [Электронный ресурс] // Экзистенциальная и гуманистическая психология [сайт]. –URL: [http:// hpsy.ru](http://hpsy.ru) (дата обращения 20.03.20)

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ MOODLE

**Иванова В.М., канд.пед.наук, доцент,
Оренбургский государственный университет**

Мир стремительно развивается, человечество переживает четвертую научно-техническую революцию. Мир изменился, а наставления нет. Родители поучают – учишься хорошо и найдешь работу с высокой зарплатой. Современные дети в это не верят и правильно делают, они говорят: «с дипломом конечно хорошо, но он не дает, ни каких гарантий».

При этом возникает необходимость начать давать наставления на принципах инноваций, которые составляют основу временной монополии. Для того чтобы создавать временные монополии, необходимо вернуть индивидуальность в образование.

СДО Moodle, как инструмент индивидуализации обучения, является реализацией целей поставленных ФГОС, подготовка конкурентно способных специалистов, способных развивать свой социально-экономический потенциал в современных условиях.

Организация образовательных коммуникаций в системе Moodle обеспечивается через организацию взаимодействия между обучающимися и преподавателем, позволяя им обмениваться мнениями в форумах, комментариях, сообщениях. В процессе развития образовательных коммуникаций, студенты «освобождают своё смысловое пространство для актуализации ещё более значимых, объективно важных и более «интересных», достойных человека смысловых установок. Удовлетворяя одни побуждения, редуцируют их значимость и актуализируют новые побуждения, восстанавливая тем самым общее богатство смысловой системы личности» [2]. Именно содержание педагогического взаимодействия составляет суть и аксиологическую основу образовательного процесса. В процессе образовательных коммуникаций в системе Moodle происходит момент встречи, который должен быть педагогически подготовлен и к которому должны быть подготовлены как обучающийся, так и преподаватель. В таком взаимодействии обучающиеся переосмысливают свою учебную деятельность, делая акцент на структуру самой деятельности, на самостоятельное приобретение знаний в основе которой лежит личный интерес.

Педагогическая деятельность – это особый вид социально-значимой деятельности и условие преемственной связи поколений. Вне педагогической деятельности трудно представить развитие общества и отдельной личности, поэтому эта деятельность является атрибутом человеческого бытия. Именно

это является исходным основанием при определении важнейших ценностных характеристик этого вида деятельности.

Именно аксиологический контекст мотивирует педагога к поиску решения педагогических проблем, предопределяет цели и задачи учебного процесса. Педагог, соотнося свои действия с системой личных ценностей, обращается к ценностям общества, в котором собирается реализоваться как педагог. Затем через ретроспективу личного опыта осуществляет поиск и моделирует учебные задания. Направленность деятельности педагога определяется научным предвидением. Любой выбор тревожит педагога неясностью будущего, которое выстраивается от выбора и решений.

Множественность ценностных интерпретаций смыслов и значений выступают ключевым императивом современности. Возникают новые формы реальности, в которых оценочность играет всё большую роль. Оценивание выступает первичным видом отношения к миру. Выступая творческим процессом, оценивание, наполняет объекты субъективными внутренними значениями и смыслами, результатом которых оказывается преобразование действительности. С оценивания начинается достижение цели. С оценивания начинается и процесс познания. Создающий ценности человек, как творец и субъект информации, обладающий значением и смыслом, выступает источником развития бытия в направлении, противостоящем деструкции, бездуховности, хаосу. Ценностные ориентации личности является пространством действия педагогических факторов [3].

Только гуманитарные науки обладают понятийным аппаратом, который позволяет зафиксировать ценностные компоненты познавательной деятельности и включить их в теорию и методологию.

Сегодня становится как никогда актуальной проблема аксиологических оснований для осмысления и сохранения аксиологического смысла деятельности в постоянно изменяющихся информационно-коммуникативных условиях бытия общества. Ценностные основания – это фундаментальные положения, определяющие исходные, базовые знания. Основание это на чём всё покоится, что имеет свою почву.

Понятие «основание» означает что-то, что продиктовано разумом, что и помогает понять, что есть не только умопостигаемое, но и что-то бессознательное, но имеющее основание. «Основание» это на чём все покоится и отвечает на вопрос «Почему?» – это вопрос о времени, законе, смысле и месте того, что свершается. «Основание» – смысл, а не причина. Поэтому «аксиологическое основание» показывает «ради чего?», «во имя чего?». Это вопрос направления и собственного смысла.

Таким образом, основание обуславливает смысл и является причинной, а аксиологическое основание становится оттенком смысла, его качеством.

Именно аксиологическое основание должно стать основой проектирования деятельности, обоснованием того, к чему обращена деятельность педагога. Аксиологическое проектирующее мышление педагога выявляет замысел, который содействует решению проблемы трагичности.

«Мир, в котором мы живем, не является таким, каким может и должен быть. Первичный аксиологический опыт не говорит нам, что должно быть то, чего нет. Не говорит и что нужно что-то сделать, чтобы что-то возникло. Всё это вторично, а первично исключительно это: есть то, чего быть не должно» [4, 37].

Ценности как аттракторы, притягивающие множества, одни удерживают педагогическую деятельность вблизи хаотической области, а другие тянут из зоны опасности к орбите устойчивого развития.

Мышление педагога в категориях ценности становится событийным мышлением. Событие – это происшествие, случай, явление. Ситуации и тенденции приводят педагога к событиям.

Screenshot of a Moodle forum page titled "Форум, посвященный теме \"Свободное воспитание\"". The page shows a discussion thread with two posts. The first post is from "Иванова Валентина Михайловна" dated "Среда, 16 Декабрь 2015, 21:26" with the text: "Лев Николаевич Толстой считал, что воспитание является насилием над личностью ребенка. Согласны ли вы с его мнением?". The second post is a reply from "Савина Ольга Евгеньевна" dated "Пятница, 18 Декабрь 2015, 15:41" with the text: "Я согласна с его словами. По сути, воспитание- воздействие на человека со стороны довогого. Человеку навязывают. и даже можно сказать. заставляют". The interface includes a left sidebar with "ЛЮДИ" and "НАСТРОЙКИ" sections, a top navigation bar with the user's name "Иванова Валентина Михайловна", and a right sidebar with a "КАЛЕНДАРЬ" for January 2020 and a list of site settings.

Рисунок – 1 Фрагмент организации образовательных коммуникаций в системе Moodle, форум, посвященный теме «Свободное воспитание»

Цифровые технологии позволяют интенсифицировать процесс обучения, индивидуализируя его как на этапе усвоения нового материала, так и на этапе контроля индивидуальных образовательных результатов.

Обучение в цифровой среде в системе университетского образования играет «важную роль в реализации стратегий обеспечения педагогических условий для формирования, передачи предметных, универсальных знаний и компетенций новым поколениям и продиктована необходимостью подготовки обучающихся к интеграции в инфраструктуру и культуру быстро изменяющегося общества» [1].

Электронные учебные курсы Moodle в системе университетского образования в полной мере решают задачу развития творческой личности будущего специалиста. Они дают возможность преподавателю не просто систематизировать содержание учебного материала, а позволяют

моделировать, содержательно насыщать и трансформировать электронную образовательную среду курса, смещая акцент на перевод внешних по отношению к обучающемуся знаний в сферу его потребностей. Тем самым, усиливая мотивацию обучения.

Электронный учебный курс позволяет успешно решать педагогические задачи, в рамках которого предлагается возможность обсуждать решение эвристических учебных задач в режиме электронной конференции, выполняя их с элементами научного исследования.

Несомненным достоинством электронных учебных курсов являются:

- организация образовательных коммуникаций;
- создание и обновление методического сопровождения самостоятельной работы студентов;
- возможность выбора индивидуального графика изучения дисциплины;
- повышение у обучающихся конструктивной активности в учебной деятельности;
- обеспечение комплексной оценки учебной деятельности обучающихся.

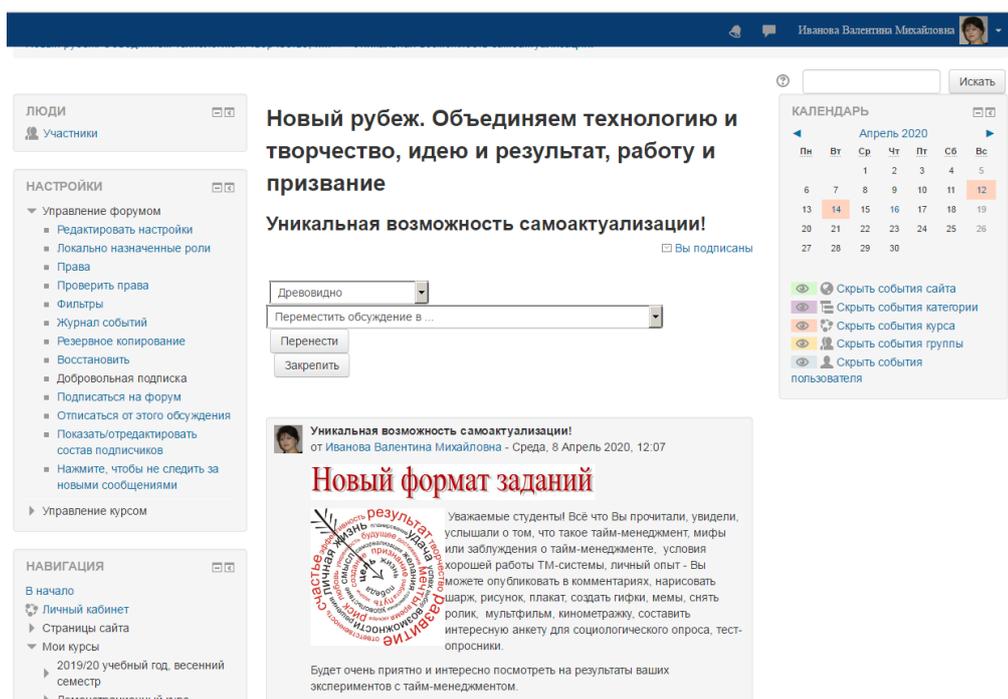


Рисунок – 2 Фрагмент организации образовательных коммуникаций в системе Moodle, форум, посвященный теме «Новый рубез»

Русский (ru) - Иванова Валентина Михайловна

Оренибургский государственный университет
Электронные курсы ОГУ в системе обучения Moodle

Контактная информация
Адрес: проспект Победы, д. 13, ауд. 1319
Телефон поддержки: +79228499655
E-mail: moodle@mail.osu.ru

Иванова Валентина Михайловна

В начало > Личный кабинет > Сообщения

НАВИГАЦИЯ

В начало

- Личный кабинет
- Страницы сайта
- Мои курсы
 - 2019/20 учебный год, весенний семестр
 - Демонстрационный курс
 - Институт социально-гуманитарных инноваций и массмедиа
 - Больше...

Сообщения

Поиск сообщений

Турунгаева Диана Турлановна Редактировать

Турунгаева Диана Турлановна
Вы: Диана, приглашаем...

Кадун Александр Владимирович
Вы: Класо!

Букреев Артем Петрович
Вы: Артём, заходите на ...

Ахмаджанова Махлиё Мурод кизи
Вы: Уважаемые студент...

Дусаева Зарина Аскарровна
Вы: Зарина, спасибо! Но...

Комаров Даниил Олегович
Вы: SOS

Шайметова Эльза Юлдашева
Вы: ок!

Дмитриева Анастасия Ялпаммировна

Сообщения Собеседники

Напишите сообщение... Отправить

КАЛЕНДАРЬ

Апрель 2020

Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб	Вс
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Рисунок – 3 Фрагмент организации образовательных коммуникаций в системе Moodle, сообщения

Методическое сопровождение самостоятельной работы студентов включает образовательные модули, которые делают учебный материал удобным для работы, обеспечивают понимание и усвоение содержания учебной дисциплины.

Выбор индивидуального графика изучения дисциплины позволяет обучающимся выходить из роли ведомого и становиться активным субъектом как деятельности, так и жизни. Теоретические положения электронного учебного курса, дополненные хрестоматийным материалом, контрольными мероприятиями по каждой теме дают возможность без географического присутствия выстраивать индивидуальный график изучения дисциплины.

Контент электронного учебного курса направлен на развитие конструктивной активности в учебной деятельности и позволяет моделировать свой путь познания, процесса получения образовательных результатов (ориентация на создание четко выраженного представления о цели обучения и способах его получения). Например, обучающиеся приобретают навыки конструктивного диалога во время дискуссий на форумах. Форумы и блоги, позволяют организовать пространство для обсуждения результатов своей деятельности, яркому самовыражению.

Конструктивная активность в учебной деятельности приводит к накоплению навыков и глубокому пониманию учебного курса.

Тайм-менеджмент

В начало > Мои курсы > Институт социально-гуманитарных инноваций и массмедиа > Кафедра общей и профессиональной педагогики > Тайм-менеджмент

ЛЮДИ

- Участники

НАСТРОЙКИ

- Управление курсом
- Редактировать настройки
- Режим редактирования
- Пользователи
- Фильтры
- Отчеты
- Настройка журнала оценок
- Послания
- Значки
- Резервное копирование
- Восстановить
- Импорт
- Очистка
- Банк вопросов
- Хранилища

НАВИГАЦИЯ

- В начало
- Личный кабинет
- Страницы сайта
- Мои курсы
 - 2019/20 учебный год, весенний семестр
 - Демонстрационный курс
 - Институт социально-гуманитарных инноваций и массмедиа
 - Кафедра общей и профессиональной педагогики
 - Тайм-менеджмент
 - Участники
 - Значки
 - Компетенции
 - Оценки
 - Общее
 - тема 1
 - тема 2
 - тема 3
 - Итоговое тестирование
 - Учебно-методическое обеспечение дисциплины

Объявления

Методические указания для обучающихся по выполнению заданий в системе электронного обучения Moodle 448.4048

Уважаемые студенты!
с 13 по 18 апреля - рубежный контроль

Цитата дня



Георг Кристоф Лихтенберг
«Ни на один день не уклоняться от своей цели — вот средство продлить время, и притом очень верное средство, хотя пользоваться им и нелегко»

Цитата дня



Розга исправляет только слабодушного, которого исправили бы и другие средства, менее опасные.
(Николай Иванович Пирогов)

Уважаемые студенты!
Приглашаем Вас принять участие в работе форума "Кактусы"



КАКТУС

Новый рубрик: Объединяем технологию и творчество, идею и результат, работу и призвание

- Управление временем
- Дисциплина это только послушание?
- Как Вы считаете - это справедливо?
- Какие учебные задания, с вашей точки зрения, казались легкими?

тема 1

Целеполагание



- Краткое содержание лекции 448.4048
- Задания репродуктивного уровня
- Задания реконструктивного уровня
- Задания практико-ориентированного уровня
- Написать эссе
- Тестовые задания

тема 2

Хронометраж как персональная система учета времени



- Краткое содержание лекции 448.4048
- Задания репродуктивного уровня
- Задания реконструктивного уровня
- Задания практико-ориентированного уровня
- Темы для написания эссе
- Тестовое задание

Рисунок – 4 Фрагмент контента электронного учебного курса «Тайм-менеджмент»

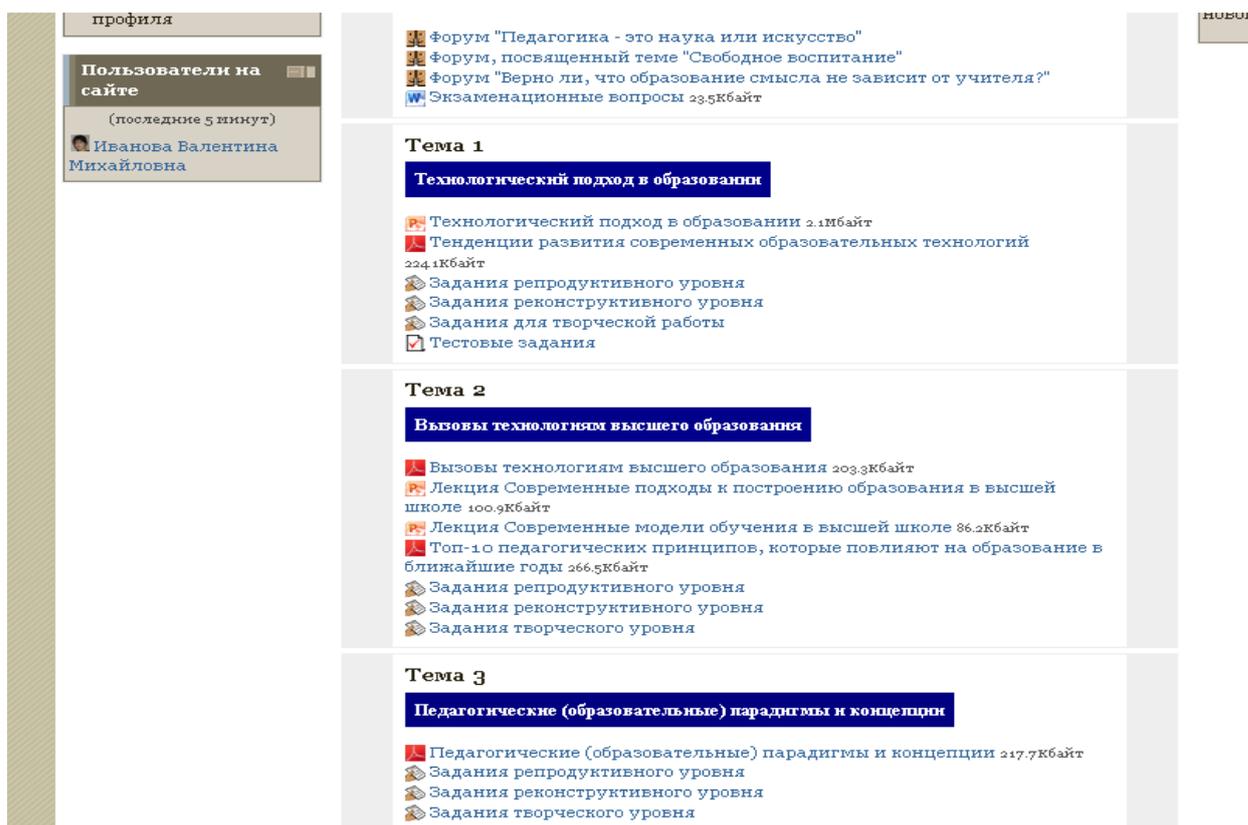


Рисунок – 5 Фрагмент контента электронного учебного курса «Современные образовательные технологии»

Обеспечение комплексной оценки учебной деятельности обучающихся предоставляют преподавателю инструменты системы Moodle, они дают возможность получить объективную информацию о динамике и уровне учебного процесса:

- отчет о деятельности студента;
- отчет об оценках.

Электронные курсы ОГУ

Иванова Валентина Михайловна

Фамилия / Имя	Задания репродуктивног...	Задания реконструктивн...	Задания творческого уро...	Итоговая оценка за курс
Абрамская Алевтина Борисовна	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	100,00 (100,00 %)
Молькова Ирина Петровна	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	83,81 (83,81 %)
Аралбайлызы Шакизат	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	88,90 (88,90 %)
Биллярская Светлана Григорьевна	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	80,94 (80,94 %)
Гурьянова Олеся Александровна	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	100,00 (100,00 %)
Вольф Евгений Евгеньевич	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	65,19 (65,19 %)
Мурсалимова Екатерина Валерьевна	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	Зачтено (100,00 %)	68,52 (68,52 %)

Рисунок – 6 Фрагмент отчёта об оценках

Электронный учебный курс в системе обучения Moodle поддерживает два вида оценивания, оценивание в количественных и качественных измерительных шкалах и итоговое оценивание. Итоговая оценка вычисляется как среднее значение для оценок, включающих элементы модулей курса. Для контроля сформированных компетенций (ЗУНов, опыта деятельности), использовались учебные активности курса: задания, глоссарий, форумы, тесты.

Таким образом, электронные учебные курсы выстраиваются на принципах:

- «активности: стимулируется познавательная активность студентов, повышается мотивация к выполнению более высокого уровня заданий, повышается заинтересованность к самостоятельной работе;

- ответственности и сознательности: все участники образовательного взаимодействия несут ответственность в соответствии со своими обязанностями, происходит смещение акцента на самоконтроль, самооценку обучающегося, тем самым он становится активным субъектом собственной учебной деятельности, осмысливая и своевременно корректируя её результат;

- обратной связи: предполагает своевременно корректировать содержание и методики преподаваемых дисциплин» [1].

Самоактуализация, как писал А. Маслоу, – это «занятие весьма эгоистическое», он утверждал, что люди, достигшие подлинной самоактуализации, посвящают себя, как правило, служению общественно значимой деятельности. Подлинная самоактуализация дает возможность человеку осознанно перейти с эгоистической позиции, заботы преимущественно только о себе на альтруистическую позицию заботы о других, общественном развитии. Этому переходу предшествуют изменения в системе ценностей человека, осознавая собственные ценностные ориентации, он размышляет над целью и смыслом жизнедеятельности, ищет свое место в мире.

При подготовке будущих специалистов необходимо смещать акценты на самоактуализацию, это повысит эффективность учебной деятельности обучающихся, потому как стремление к самоактуализации развивает потребность в познании, активизирует развивающееся мировоззрение, способствует формированию жизненных планов. Потенциал самоактуализации в учебной деятельности, при создании педагогических условий в системе Moodle, характеризуется направленностью на самокоррекцию, самотренировку и самодостраивание для полной самореализации. Самоактуализация в учебной деятельности меняет роли обучающихся от пассивного слушателя до создателей стартапов, экспертов, специалистов. «Каждый может создать собственный проект или блокчейн-стартап, как временную структуру, воспроизводимую и масштабируемую, готовую к инновационным решениям, привлекать к ним внимание других участников, расширять число участников коммуникации» [5].

Таким образом, решение данных проблем является важным условием развития образования. Подготовка будущих специалистов должна ориентироваться на самоактуализацию уже в учебной деятельности. Ценностное восхождение педагога по иерархической сфере ценностей, зависит от степени внутренней свободы: чем свободнее человек, тем он ближе приближается к абсолютным ценностям.

Список литературы

1. Иванова В.М. Балльно-рейтинговая система в формате ФГОС 3++ // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28694>
2. Иванова, В. М. Развитие аксиологического потенциала личности в учебной деятельности [Электронный ресурс] / Иванова В. М. // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 30 янв.-1 февр. 2013 г., Оренбург / М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования "Оренбург. гос. ун-т". - Электрон. дан. - Оренбург : Университет, 2013. - . - С. 3091-3098.
3. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей / Кирьякова А.В. – Оренбург, Южный Урал, 1996. – 188 с.
4. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей / Л.А. Микешина. М.: Российская политическая энциклопедия РОССПЭН, 2007. – 439 с.
5. Иванов Д.М. Блокчейн образование // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018006352>

ОПРЕДЕЛЕНИЕ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Ильина Л.Е., канд.пед.наук, доцент,
Оренбургский государственный университет

Проблема саморазвития приобретает особое значение в современном образовательном процессе. Кроме преподавания конкретной учебной дисциплины перед педагогами встает ряд конкретных психологических и социокультурных задач: освоить вместе с обучающимися механизмы его индивидуального развития, помочь увидеть перспективу саморазвития, поощрять конструктивно-критическое отношение к миру, научить работать и жить в самостоятельном режиме.

Понятие *саморазвитие* имеет значение *отраженного самоотношения* - представления об оценке субъекта другими. В процессе саморазвития личности мы выделяем такие составляющие как ценностная основа деятельности, непрерывность процесса саморазвития, возможность самостоятельного усложнения образовательной деятельности и понятие самоуправления наряду со стремлением к соответствию с идеальным образом себя.

Сознательное ценностно-ориентированное *управление своим развитием* включает: полноту реализации позиции субъекта собственного развития - выбор целей самосовершенствования сообразно жизненным целям; адекватное оценивание своих возможностей; выбор путей и средств достижения наибольшего соответствия собственному образу Я-будущего; оценку внешних условий своего развития и их изменения или переоценку своего отношения к ним; мобилизацию духовно нравственной активности, а также целенаправленных действий самоизменения; самоконтроль и самокоррекцию с целью обретения духовно-практического единения с миром и самим собой; обретения чувства целостности и самотождественности; выстраивания продуктивной жизненной судьбы.

Для образовательного процесса важно изучение саморазвития личности в деятельности. Проблема саморазвития личности в деятельности состоит в определении способности личности становиться субъектом собственной жизни, достигая при этом личностного совершенства.

Главной движущей силой саморазвития личности является потребность в самоосуществлении. Личность как субъект жизни способна:

- выбирать основное направление своего способа жизни (цели, этапы достижения цели);
- определять пути саморазвития, решать противоречие жизни (достижение или уход от цели);
- созидать ценности жизни, соединять свои потребности со своей жизнью в виде ее особых ценностей (интересы, увлечения, удовлетворенность жизнью, новый поиск) (Л.Н.Куликова) [3].

– особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности; целью саморазвития является повышение конкурентоспособности личности (В.И. Андреев) [1].

Таким образом, саморазвитие личности как процесс непрерывного самоизменения характеризуется адекватным оцениванием внешних и внутренних условий своего развития, способностью становиться субъектом жизнедеятельности.

В структуре саморазвития выделяют самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию [4] как фазы саморазвития. *Самоутверждение* дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности. *Самосовершенствование* выражает стремление приблизиться к некоторому идеалу. *Самоактуализация* позволяет выявить в себе определенный потенциал и использовать его в жизни.

Выделенные фазы позволяют личности выразить и реализовать себя в разной степени и адекватно характеризуют процесс саморазвития в целом, где внутренним моментом движения является *самопостроение* личности. Фазы саморазвития тесно связаны друг с другом. Первичным является самоутверждение. Чтобы совершенствоваться и актуализироваться в полной мере, необходимо вначале утвердиться в своих глазах и глазах других. С другой стороны, самосовершенствующаяся и самоактуализирующаяся личность объективно является и самоутверждающейся, вне зависимости от того, насколько сам человек на этих этапах развития испытывает потребность в самоутверждении. В то же время акты первичного утверждения себя есть и акты самоактуализации.

Однако следует отметить, что наряду с самоутверждением, самосовершенствованием и самоактуализацией выделяются процессы самоотрицания, саморазрушения, отказа от самоактуализации, которые зависят как от внутренних качеств личности, так и от внешних воздействий среды (таблица 1).

Таблица 1 - Структура и содержание саморазвития

Фазы саморазвития	Цель	Мотив	Способ	Результат
Самоутверждение – специфическая деятельность в рамках саморазвития по обнаружению и подтверждению своих качеств личности, черт	Приобрести уверенность; доказать свое превосходство; доказать свою исключительность; обрести право руководить	Быть как все	Действия, не выходящие за пределы ожидания данной группы	Ощущение своей нужности, полезности, способности достигать желаемое, оправдание смысла жизни и деятельности
		Быть лучше, чем все	Действия для достижения лидирующего положения	

характера, способов поведения и деятельности	другими	Быть хуже, чем все	Самоотрицание личности, действия, демонстрирующие, что человек недостойн внимания других	Утверждение своей никчемности, бесполезности
Самосовершенствование – наиболее адекватная форма саморазвития, процесс сознательного управления развитием личности, своих качеств и способностей	Достигать более значимых результатов, чем достигал	Самореализация, личностный рост. Быть лучше, чем был ранее	Обретение новых знаний, видов деятельности, достижение конкретных целей, отказ от вредных привычек, самовоспитание, соревнование с собой, самоприказ, самообязательство	Удовлетворенность собой, своими достижениями, своей жизнью и деятельностью; Удовлетворенность тем, что справляешься с собственными требованиями
Саморазрушение (как обратный процесс самосовершенствования)	Дегradировать, утратить достижения, черты характера и качества, присущие ранее	Стать хуже, чем был ранее	Отказ от практики выполнения освоенных действий, сознательный уход от конструктивного общения	Регресс в развитии
Самоактуализация как обретение смысла жизни; как умение стать тем, кем человек способен стать (А.Маслоу) [5]	Достигать полноты ощущения прожитой жизни	Испытать чувство удовлетворения своей жизнью, своей активностью	Бескорыстное переживание, осуществление постоянного выбора, способность «прислушиваться к себе», способность быть честным, способность испытать высшие переживания, способность к	Ощущение осмысленности жизни и своего бытия

			разоблачению собственной психопатологии	
Отказ от само-актуализации (как обратный процесс само-актуализации)	Не следовать своему предназначению	Само-обман	Ложь перед собой, выстраивание и поддержание психологической защиты	Отчаяние [6] (Э.Эриксон)

Следовательно, педагог, осознавая необходимость саморазвития, должен создать для себя мысленную картину и перспективу культурного развития, но не однолинейную, не плоскостную, а многомерную, объемную, вариативную и поисковую.

Целостное осмысление педагогической проблемы саморазвития личности требует выделения определенных трудностей, сопутствующих процессе непрерывного самоизменения личности обучаемого и которые осознанно или неосознанно воспринимаются им как барьеры саморазвития. В связи с чем необходимо отметить, что саморазвитие - это процесс, обусловленный первоприродно, биологически, снабжен уникальными развёртывания «человечности» - антиципацией, интроверсией, рефлексией. В то же время это процесс, детерминируемый второприродно - воздействиями среды развития, воспитанием, а также личностными факторами, ценностями, целями, волей человека (Л.Н. Куликова). Выделяют биологически обусловленные барьеры саморазвития - личностные черты характера, индивидуальные особенности мышления и социально формируемые барьеры - неадекватная самооценка, неуверенность в себе, неразвитые способности к саморегуляции, отсутствие навыков конструктивного взаимодействия в социальном окружении, низкий уровень общей психологической культуры (Н.Ш. Чинкина).

Опираясь на классификацию барьеров саморазвития Н.Ш. Чинкиной, мы определяем следующие биологически обусловленные барьеры, возникающие в процессе саморазвития обучаемого:

1. *У обучаемого не развиты способности к самопознанию.* Имея нечеткое, расплывчатое представление о себе, обучаемый ставит нереальные или неадекватные цели саморазвития и получает результаты, которые его не удовлетворяют, не дают возможности ощутить себя полноправным субъектом, автором собственной жизни.

2. *Отсутствие навыков самовоспитания,* характеризуемое отсутствием волевых импульсов, когда обучаемый, определяя для себя некоторые временные пороги саморазвития, не выдерживает их. Необходимо отметить, что невыполнение самообязательств вызывает неудовлетворенность, сомнения в способности выполнить задуманное.

3. *Несформированность механизмов саморазвития.* Непринятие

себя или частичное принятие приводит к неверной стратегии саморазвития, когда обучаемый начинает тратить свои силы не на то, чтобы открывать что-то новое в себе, а на борьбу со своими отрицательными качествами.

Также мы выделяем социально формируемые барьеры, возникающие в процессе саморазвития обучаемого:

1. *Обучаемый не становится субъектом собственного развития*, его развитием руководят другие люди, у обучаемого отсутствует адекватная мотивация и цель саморазвития. Преодоление данного барьера саморазвития связано с необходимостью оказания помощи обучаемому со стороны значимых взрослых или сверстников. Самостоятельно данный барьер преодолевается в исключительно редких случаях.

2. *Влияние системы сложившихся стереотипов и установок* - чрезмерная приверженность и податливость обучаемого социальному окружению, негативное влияние прошлого опыта, привычек, групповое давление, которому обучаемый не способен, не желает или не умеет противостоять, наличие системы внутренних защит, функционирование которых создает видимость благополучия.

3. *Действия других лиц, которые путем неведения или целенаправленно препятствуют саморазвитию обучаемого*. Преодолевать барьеры, выстроенные другими лицами сложнее, чем преодолевать собственные барьеры, выходом в данной ситуации является развитие способности к собственной автономии, независимости от других (ассертивность), в этом случае самоутверждающийся и самореализующийся индивид обретает в глазах своих недоброжелателей действительный авторитет.

Для преодоления барьеров саморазвития необходимо прогнозирование на фоне общей позитивной эмоциональной установки возможных успехов и возможных неудач. В этом случае создается реалистическая перспектива, позволяющая работать над собой в настоящем для того, чтобы достичь реалистического будущего.

Таким образом, особенность саморазвития состоит в проявлении потребностей личности, удовлетворение которых зависит от внешних условий. В составе потребностей особо выделяются высшие человеческие потребности – духовные и социальные, которые представляют собой источники самодвижения человека. В процессе образовательной деятельности у обучаемого формируется новый уровень самосознания, основанный на развитии теоретического мышления. Качествами, которые необходимо формировать у учащихся в процессе образовательной деятельности, являются умение выявлять недостающее в способностях, мотивах, знаниях, умениях, которое необходимо для решения новых задач; умение управлять процессом приобретения способности, умение обеспечить процесс приобретения способности всем необходимым в реальных условиях и, в частности, критериальным обеспечением [2].

Отметим в заключении, что саморазвитие позволяет человеку становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Саморазвитие осуществляется в рамках жизнедеятельности человека в процессе проявления активности, определяемой способностью осуществлять личностные выборы на основе познания себя.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И.Андреев – 3-е изд. - Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – ISBN 5-93962-039-7. - 608с.
2. Ильина, Л.Е. Психолого-педагогическое сопровождение саморазвития обучаемого в профильном обучении: монография / Л. Е. Ильина. - Оренбург: ГОУ ОГУ. - 2009. - ISBN 978-5-7410-0908-6. - 131 с.
3. Куликова, Л.Н. Воспитать себя: кн. для учащихся / Л.Н.Куликова. - М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
4. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития / В.Г.Маралов. - М.: Академия, 2002. – 256 с.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность. Пер. с англ. / А.Маслоу. – СПб.: Питер,, 2019. – 400 с.
6. Эриксон, Э. Детство и общество. Пер с англ. / Э.Эриксон. – СПб.: Питер, 2019. – 448 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ УЧЕБНЫХ КУРСОВ В MOODLE

**Кобер О.И., доцент,
Оренбургский государственный университет**

Термин «самоизоляция» до недавнего времени использовали преимущественно для обозначения направления во внешней политике. То, что у этого слова есть еще одно значение: ограничительные меры для населения, вводимые правительством для пресечения распространения инфекционных болезней, никто не задумывался. Со школы известно, что Болдинская осень – один из самых продуктивных творческих периодов великого русского поэта А.С. Пушкина, связан с его затворничеством во время холерного карантина. Но мы и подумать не могли, что подобное может случиться в XXI веке. Однако неожиданно обрушившаяся пандемия COVID-19 круто изменила нашу жизнь.

Еще вчера представить себе было невозможно режим жесткого карантина, который будет введен во многих странах мира, в том числе и в России. Социальное дистанцирование и самоизоляция (теперь это слово на слуху) привели к повсеместному закрытию университетов и переходу на дистанционное обучение. Министр науки и высшего образования РФ В. Фальков подписал приказ: с 16 марта 2020 года в целях защиты здоровья обучающихся, работников образовательных и научных организаций вузам рекомендуется «организовать обучение студентов вне места нахождения вузов, в том числе обеспечить освоение ими образовательных программ с применением дистанционных технологий».

Оренбургский государственный университет тоже перешел на дистанционное обучение. Какие варианты информационных технологий могли быть теперь особенно востребованы? Электронные курсы ОГУ в системе Moodle, система АИССТ, электронные версии учебников, пособий, практикумов, методичек в научной библиотеке ОГУ, ресурсы электронных библиотечных систем (ЭБС), образовательные ресурсы в виде электронных курсов лекций, а также онлайн-курсы на различных платформах, Zoom для видео- и аудиоконференцсвязи, чатов и веб-семинаров, Skype в режиме конференции для проведения семинаров, а также мессенджеры и соцсети.

Несмотря на все это изобилие электронных ресурсов, на наш взгляд, самым ценным, полезным и актуальным в условиях дистанционного формата стали электронные курсы в системе Moodle. Речь идет не о тех курсах, которые составлены преподавателем в спешке за несколько дней в дни самоизоляции, а о тех, что действуют не первый год, прошли апробацию, наполнены ресурсами, элементами, приспособлены к конкретной группе, к конкретным условиям и постоянно дополняются новыми материалами.

Именно так обстоит дело с электронными курсами на платформе Moodle по дисциплине «История пространственных искусств» для

архитекторов направления подготовки 07.03.01. Учебный курс по истории искусств рассчитан на два года и изучается в 1-4 семестрах. В электронном варианте состоит из двух частей: первую часть на платформе Moodle студенты 18Арх(ба)ОП освоили в прошлом году, вторую часть начали изучать с сентября 2019 года и уже сдали зачет в третьем семестре. Так что переход на дистанционное обучение в условиях самоизоляции для них не стал неожиданностью. Они уже освоили все элементы и ресурсы электронного курса на платформе Moodle, отметив новые подходы к раскрытию своего творческого потенциала и все плюсы интерактивной асинхронной самостоятельной работы.

Анализируя итоги использования электронных курсов в системе Moodle, можно сделать вывод: студент более мотивирован к выполнению самостоятельной работы, потому что электронное обучение предлагает новые подходы к ее организации, предусматривает различные формы активности студентов, самоопределения, коллективного и группового взаимодействия обучающихся с преподавателями [4]. Индивидуальный подход к каждому студенту, когда он читает комментарий преподавателя, адресованный конкретно к нему по каждому выполненному заданию, и видит в журнале оценок результат проделанной работы, дает свои плоды: успеваемость стала выше. Организация образовательного процесса и самостоятельной работы на платформе Moodle вызывает живой интерес у студентов, поскольку ценностное отношение к получению знаний формируется в среде, понятной, близкой, вполне естественной для них [1].

Эффективность системы Moodle кроется в последовательном и системном подходе, это касается и студента с его умением организовать самостоятельную работу, и преподавателя, оперативно и гибко управляющего процессом обучения и выступающего в роли консультанта, наставника. От слаженной интерактивной работы обеих сторон в виртуальном образовательном пространстве зависит успешное прохождение учебного курса. Не секрет, что в обычных, традиционных, формах обучения организация самостоятельной работы студентов – одно из самых слабых мест высшей школы. Далекое не все студенты систематически готовятся к занятиям, а у преподавателя нет возможности проверить за полтора часа выполнение задания у всей группы.

Электронные курсы на платформе Moodle позволяют активно использовать информационно–коммуникационные технологии в образовательном процессе, оптимизировать взаимодействие между преподавателем и студентом, изменить педагогическую позицию из монологической в диалогическую, и самое главное – решить проблему организации асинхронной самостоятельной работы студентов, когда он «не привязан к конкретному месту и времени и изучает самостоятельно материал в собственном темпе» [5, с. 360].

В условиях самоизоляции уже нет возможности осуществлять контактную работу, и электронное обучение вышло на первый план.

Студенты, работающие не первый год в Moodle, даже не почувствовали серьезных изменений при переходе полностью на дистанционный формат. Правда, теперь нет привычных форм контактной работы: лекций, практических занятий. Но лекции могут быть представлены не только в привычном элементе Moodle, а также в виде файлов, презентаций, видеороликов. В новых непростых условиях особенно ценными для студентов оказались интерактивные возможности Moodle: лекции с вопросами, индивидуальные и групповые творческие задания в форме презентации, глоссарии, тесты, гиперссылки на Интернет-ресурсы и электронные образовательные ресурсы в научной библиотеке ОГУ, личные сообщения, обмен мнениями, обсуждения и дискуссии в чатах и на форумах, комментарии преподавателя к выполненным заданиям, мониторинг своей успеваемости, консультации с преподавателем, оперативное получение информации о текущих событиях.

«Что самое главное дает новая информационная энергетика для развития личности? Новый вид ценности, информационную культуру, свободу выбора развития и саморазвития, формирование повышения ответственности личности за собственный выбор, становление, саморазвитие – собственно, рождается «образ Я»!» [2, с. 17].

Процесс восхождение личности к ценностям осуществляется на основе Закона возвышения потребностей. Процесс этот многоступенчатый, согласно классификации профессора А.В. Кирьяковой, следует рассматривать три фазы развития: адаптация – присвоение ценностей личностью и формирование образа мира; самоопределение – преобразование личности на основе ценностей и формирование образа «Я»; персонализация – проектирование, само-проектирование и формирование образа будущего [2].

Развитие аксиологического потенциала личности студента предполагает качественные изменения в ценностном отношении к учебной деятельности, к самому себе, к будущей профессиональной деятельности. Поэтапно развивая свой аксиологический потенциал, студент демонстрирует познавательную самостоятельность, ценностное самоопределение и академическую зрелость [3, с. 125]. От того, насколько развит аксиологический потенциал будущего специалиста, в значительной мере зависит его профессиональная жизнь.

При переходе от модели «образование на всю жизнь» к парадигме «образование через всю жизнь» преподавателю важно сформировать у студентов ценностное отношение к самообразованию, получению знаний на протяжении жизни. Система Moodle открывает новые возможности в организации дистанционного образования и самостоятельной работы обучающихся, способствует индивидуализации учебной деятельности и выработки своего познавательного стиля, личностного развития студента, его ценностного самоопределения, одним словом, организует учебный процесс в полном объеме и обеспечивает доступное образование и обучение через всю жизнь.

Развитию устойчивой внутренней мотивации профессионального развития и самосовершенствования студента способствуют те элементы и ресурсы электронного курса, которые развивают его аксиологический потенциал, направлены на выполнение индивидуального творческого задания, когда надо самому искать теоретический и иллюстративный материал в электронной библиотеке и интернете, анализировать творчество конкретного мастера искусства, выбирать работы в глоссарий по своей теме, высказывать свою точку зрения на вопросы форума. Электронная обучающая среда Moodle обладает высоким потенциалом в организации асинхронной самостоятельной работы студентов, при которой происходит «активизация творческих способностей, глубокое проникновение в суть изучаемого, и вместе с тем проявляется новизна суждений и подходов к выполнению поставленной задачи, проявляется инициатива, раскрывается творческий потенциал» [7, с. 250].

Асинхронная самостоятельная работа студентов в среде Moodle определяется как «субъектный вид учебно-познавательной и практической деятельности будущих специалистов, направленной на решение системы учебных задач и заданий в процессе распределенного во времени интерактивного взаимодействия с развивающими элементами электронной обучающей среды Moodle» [8, с. 7]

Почему так популярна обучающая система Moodle? Благодаря высокому уровню интерактивности, многообразию способов и форм представления учебных материалов, возможности модульного структурирования содержания, созданию индивидуального образовательного плана, наличию постоянно активной справочной системы, комфортности и конфиденциальности, развитию навыков и активизации самостоятельной работы студентов [9].

Система Moodle показала, что обладает всеми признаками ценности (значимость, полезность, необходимость, целесообразность) для образовательного процесса в вузе и способствует развитию аксиологического потенциала студентов, поскольку обеспечивает дистанционное обучение, способствует повышению эффективности учебного процесса, индивидуализации и лично-ориентированной направленности самостоятельной работы будущих специалистов.

Надо сказать, что создание электронных курсов Moodle, организация работы со студентами в виртуальном образовательном пространстве – далеко не простая работа и требует соответствующей подготовки преподавателя. Если электронные курсы уже прошли проверку временем и наполнены соответствующими ресурсами и элементами, то позволяют значительно экономить время преподавателя и студента, обеспечивать мониторинг успеваемости и посещения, поддерживать связь с обучающимися, сокращать «бумажную» работу, объективно оценивать знания с помощью системы [6] и самое главное – способствовать становлению личности, которая целеустремленно непрерывно, самостоятельно работает над повышением

уровня своей культуры, образованности и способности к саморазвитию, адаптации в новых условиях производства и развития общества [2].

Список литературы

1. Кирьякова, А.В. Аксиологический потенциал социальных сетей для высшего образования / А.В. Кирьякова, Е.Р. Южанинова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 10 (210). – С. 83-87
2. Кирьякова, А.В. Информатизация образования: аксиологический аспект / А.В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 5. – С. 14-21
3. Кирьякова, А.В. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольховая // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 124–128.
4. Кобер, О.И. Аксиологический аспект использования системы Moodle в высшей школе / О.И. Кобер // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики: материалы XVII Межд. науч.-практ. конф., 24–25 апр. 2020 г., Волжский университет им. В.Н. Татищева / Гуманитарные и социальные науки, образование. В 2-х томах. Том. 1. – Тольятти, 2020. – С. 73–75.
5. Кобер, О.И. Использование системы Moodle в организации самостоятельной работы студентов при изучении истории искусств / О.И. Кобер // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы Всеросс. науч.-практ. конф., 20–21 нояб. 2019 г. – Ульяновск, 2019. – С. 360–366.
6. Кобер, О.И. Методика использования инновационных технологий на базе платформы Moodle при изучении истории искусств / О.И. Кобер // Высшее образование: проблемы и трансформации: коллективная монография – Ульяновск, 2019. – С. 196–208.
7. Кобер, О.И. Самостоятельная работа бакалавров-архитекторов по изучению истории искусств / О.И. Кобер // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всеросс. науч.-метод. конф., 1-4 февр. 2017 г. – Оренбург: ОГУ, 2017. – С. 245-250.
8. Михайлова, Н.В. Электронная обучающая среда Moodle как средство организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза: автореф. дисс. ... к.п.н. / Н.В. Михайлова. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 23 с.
9. Шурыгин, В.Ю. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения в LMS MOODLE / В.Ю. Шурыгин, Л.А. Краснова // Образование и наука. – 2015. – № 8 (127). – С. 125–139

ЖАН ЖАК РУССО ОБ ИДЕИ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЛИБЕРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Коломиец Г.Г., доктор философ.наук, профессор,
Абдуллина А.Ю.,
Оренбургский государственный университет

*«Я всегда считал, что доброе – это прекрасное в действии,
что добро и красота тесно связаны между собой и
что оба они имеют общий источник
в прекрасно созданной природе».*

(Ж.Ж. Руссо. «Новая Элоиза»).

Под эстетическим воспитанием нами понимается «формирование и развитие целостного эстетического отношения к жизни, в котором раскрывается ценностный потенциал личности» [3, с.6]. Обращаясь к эпохе Просвещения XVIII века, времени Жан Жака Руссо (1712-1778), отметим, что проблема эстетического воспитания с помощью искусства была одной из центральных в гуманитарной области знания. Развивающееся индивидуальное художественное творчество было привлекательным своими находками, возбуждающими воображение и, главное, рассчитанное на восприятие реципиента, вовлеченность его в мир иллюзий, на его вкус. Проблеме вкуса и эстетического воспитания были посвящены многие трактаты французских, английских, немецких философов той поры. Просветители, с одной стороны, веря в торжество разума, в прогресс науки и техники, были убеждены в том, что, рационально изменяя мир, совершенствуя формы общественной жизни, человек способен менять мир к лучшему. С другой стороны, человек, обладающий разумом, способен к нравственному совершенствованию. При этом образование и воспитание улучшат общество в целом [2, с. 189].

Представители Просвещения вкладывали в содержание эстетического воспитания рисование, изящные искусства, изучение языков, знание литературы, музыки, истории, географии. Так, Монтескье считал музыку важнейшим средством общественного воспитания, поскольку она действует смягчающим образом на человеческую природу, Гельвеций полагал, что искусство способствует нравственному развитию человека, зажигая в нем сильную страсть [3, с.13]. Д. Дидро в энциклопедической статье «Прекрасное» высказал мысль о значительной роли искусства, способного непосредственно, естественным образом воздействовать на чувства человека. Что касается художественного воспитания, то оно имеет большое значение, так как «страна, в которой всех детей будут обучать рисованию, подобно письму, вскоре превзойдет другие во всех отношениях» [7, с. 367]. Немецкий поэт-моралист Ф.Шиллер создал классический труд «Письма об эстетическом воспитании человека», вышедший в свет в 1794г уже после

смерти Руссо, в котором рассмотрел понятие «эстетическое воспитание» в контексте двойственности художественной красоты, исходящей как из идеи разума, так и духовных ценностей. Находясь под влиянием трагических последствий Французской революции, он связал проблему эстетического воспитания с политикой, предполагая формирование нового человека посредством художественного творчества, утратившего свою душевную целостность [1, с.384]. А воспитание посредством искусства стало его призванием.

Среди философов-просветителей шли споры о нравственном воспитании зрителя, в частности, насколько театр, музыка способны делать человека лучше. Сторонниками такой точки зрения выступали Ф. Шиллер, Д'Аламбер. Однако иной точки зрения придерживался Руссо, который в «Письме к Д'Аламберу» выступил с критикой нравственно-эстетического воспитания с помощью театрального искусства в либерально настроенном обществе. Полемизируя с Д'Аламбером, он достаточно резко писал, что театр не содействует воспитанию нравственности, так как зрелищные искусства являются развлечением для народа, и они не только не полезны, но даже и вредны. «Театр,— писал Руссо,— по своей, так сказать, праздной сущности очень мало может способствовать тому, чтобы исправлять нравы, и очень много тому, чтобы их портить» [2, с.157]. Театр не способен изменить нравы, он возбуждает и усиливает страсти. Выйдя из театра после просмотра трагедии, один может обливаться слезами от жалости к герою, а другой совершить убийство. Поэтому театральные зрелища не могут быть школой нравственности. Однако они влияют, улучшая вкус. Возникает вопрос, будет ли это эстетический вкус как способность к восприятию красоты? Ведь по Руссо прекрасное неотделимо от добра. Чтобы понять такой взгляд на воспитание искусством, следует внести ясность. Более того, мы увидим, что взгляды Руссо отнюдь не устарели и находят претворение в современной техногенной цивилизации.

Руссо, как гражданин Женевской республики, следующей строгим принципам протестантской морали, по поводу искусства высказывался в полемике язвительно и резко, защищая мораль и рассматривая бытие искусства исключительно с нравственной точки зрения и в критике либеральной цивилизации, характеризующейся «достижениями человеческих рук», но не соединяющимися с нравственным человеческим достоинством. Он пишет, что причиной его рассуждений о влиянии театра послужили споры вокруг этого вопроса, в котором участвуют не только «светские люди», но и «духовенство», «исходя из своих предрассудков». И тогда гражданский долг побудил его написать о том, что возможно ли влияние театра на нравственность человека: «я выполняю свой долг перед родиной» [4, с.392].

Существование искусства, по Руссо, неотделимо от добродетелей, оно имеет общественное значение: «Искусство должно развивать в человеке гражданские добродетели, оно должно защищать справедливость и

прославлять патриотические подвиги героев» [4, с.390]. Искусство как художественное творчество им трактовалось в мире прекрасного и добродетельного. Проблема, которая волновала Руссо – это состояние современного ему искусства, тяготеющего к роскоши в условиях цивилизационного развития. Здесь мы отметим удивительную прозорливость Руссо. Его слова можно отнести и к нашему времени: «Нашими вкусами руководят артисты, вельможи и богачи. А ими руководит их собственный интерес или тщеславие... Благодаря этому безграничная роскошь является законодателем и предписывает считать прекрасным то, что дорого и недоступно. Это прекрасное вовсе не подражает природе, старается во всем ей противоречить» [6, с.409]. При этом он указывает на критерий истинного, добродетельного, прекрасного и хорошего вкуса: «Все истинные образцы для вкуса находятся в природе» [6, с.408]. Французский просветитель Дюбо также считал, что сущность искусства объясняется природой человека, что искусство существует для того, чтобы трогать сердце человеческое; цель искусства – взволновать, растрогать зрителя, но соблюдая меру воздействия, и быть ближе к природе [1, с.297]. Французские просветители исходили из принципа классицизма в искусстве: «простота, естественность, правдивость», и художник должен учиться у природы.

Заметим, что в современном Руссо обществе воспитание предполагало переделывание ребенка взрослыми по установленному образцу с помощью религии и искусства, и воспитание было направлено на развитие предприимчивого человека, готового получить достойное место в обществе. [8, с. 401]. В контексте принципа природосообразности следует понимать взгляды Руссо на эстетическое воспитание: естественное воспитание помогает свободному развитию, которое происходит через самостоятельное накопление жизненного опыта. Он, подобно Л.Н. Толстому, развлекательной, неискренней, внешней красоте в искусстве буржуазного общества противопоставлял идею народности в искусстве. Удовольствия от зрелищ, по словам Руссо, должны быть свободными и бескорыстными, а не изнеживающими и купленными за деньги. Руссо сознавал, что народу «недостаточно иметь хлеб и жить в достатке. Надо еще, чтоб ему жилось приятно; тогда он будет лучше исполнять свои обязанности, меньше мучиться мыслью о том, как бы их облегчить, и общественный строй станет более прочным» [5, с.405]. Как видим, писатель выделяет адаптивную силу искусства, созидательное значение бескорыстного искусства, театральных зрелищ.

В эстетическом воспитании важно воспитание вкуса посредством развития чувства прекрасного. Чувство вкуса и его чувствительная мера, пишет Руссо, свойственны всем людям, однако в разной степени. При этом он утверждает, что человек от природы добр. Для развития вкуса, эстетического воспитания нужно жить в обществах, сравнивая людей, находится в обществах, где нет корыстных интересов, где не велико неравенство, «где тирания мнения умеренна». И неправильно полагать, что

следует ориентироваться на вкус большинства людей, потому что он хороший, наоборот, следует стремиться иметь собственное мнение: «Неверно, что хороший вкус есть вкус меньшинства... В этом случае толпа уже не имеет своего суждения; она судит только с голоса тех, которых считает более просвещенными» [6, с.408].

По мнению Руссо, если человек от природы добр, а значит и прекрасен, то настоящий хороший вкус коренится в его природе. Чем дальше человек удаляется от природы, т.е. стремится к техническому прогрессу и беспечной жизни, тем более искажаются вкусы. Средством воспитания эстетического вкуса может быть поэзия, музыка. Музыке Руссо уделил немало страниц, критикуя французскую музыку, не выражающей страсти народа «сердцем», как это умела делать итальянская музыка. Здесь он был также категоричен и не совсем прав в статье «Письмо о французской музыке».

Следует заметить, что идеалом просветителей было высокое искусство Древней Греции с культом гармонии, калокагатии, недостижимых, как полагал Руссо, в новой цивилизации. Он соглашался с тем, что искусство, в частности театральное, способно влиять на изменения вкуса, но отрицал его определенное благотворное воздействие на нравы людей. Насколько театральные спектакли полезны или вредны сами по себе, для Руссо это не простой вопрос, «слишком неопределенно», поскольку зрелища устраиваются для народа, судить о качествах зрелищ можно только по их воздействию на людей. Но тут важно понимать различие вкусов у разных народов, и автор, как пишет Руссо, согласно своему таланту, старается приспособиться к вкусам и нравам. Следует иметь в виду, что «театральное зрелище укрепляет национальный характер, усиливает естественные склонности и придает большую энергию всем страстям» [6, с.396]. Он подчеркивает, что воздействие театральным искусством «только усугубляет, но не изменяет установившиеся нравы, драматические представления благотворны для добрых и вредны для дурных людей» [6, с.396]. Театр для одних очищает страсти, а для других разжигает страсти, и куда они будут направлены неизвестно, возможно во зло.

Руссо рассматривает три источника, которые влияют на нравы народа: «сила закона, власть общественного мнения и привлекательность наслаждения» [6, с.397]. В частности, театр призван доставлять наслаждение, и в театре добродетель выглядит привлекательно, но вот в чем вопрос: «Ах, если бы красота добродетели зависела от искусства...», – восклицает Руссо. И он дает нам ответ на самый главный вопрос: делает ли людей искусство лучше? Нет, не от самого искусства нравственно совершенствуется человек: *«Источник нашего влечения ко всему порядочному и отвращение к злу находятся в нас самих, а не в пьесах»*. [6, с.398]. Значит, эстетическое воспитание посредством искусства зависит прежде всего от самого человека, его природы и от тех общественных условий, которые на него влияют, а не от самого искусства как такового.

Следует заметить, что в те времена, как и теперь, есть разные уровни театров, спектаклей, драматургов. Великие пьесы Бомарше, Шиллера, Мольера, последнего особенно высоко ценил Руссо, были драгоценными событиями среди множества каждодневных развлекательных зрелищ. Так что критика искусства той поры была оправданной, когда он писал, если бы «наши выпретенные авторы сообразовали немного спуститься со своих излюбленных высот и время от времени будили в нас жалость к простому страждущему человечеству» [6, с.404]. Искусства, культивируемые в народе, по мнению Руссо, должны быть «свободными и бескорыстными» и являть «достойное зрелище»[5, с.405].

Анализируя все вышесказанное, можно сделать вывод, что по Руссо воспитание с помощью искусства, в данном случае театра, музыки – это воспитание эстетического вкуса, которое в условиях его времени либеральной политики, связанной с прогрессом цивилизации, техники и науки не ставит своей целью нравственное воспитание. Подлинное высокое искусство, к примеру, Мольера, содержит истину, именно в нем воплощены природа и жизненные ценности народа, однако гении редкость. По словам эстетиков К.Гилберт и Г.Кун, Руссо подчеркивал значение «природы» как модели для искусства, выступал против того, что, «по его мнению, делало неестественным, развращало вкусы французов, будь то одежда, театр или музыка» [1, с.305]. Переосмысляя взгляды Руссо, скажем, что искусство выступает «ценностным взаимодействием человека с миром». Однако проблема, поднятая Руссо, для нас остается. Есть ценностный мир искусства, и есть ценностный мир человека (воспитателя и воспитуемого), причем у каждого он индивидуальный. Следовательно, в вопросе эстетического воспитания личности остается не ясным, что здесь является главной причиной, а что следствием: то ли человек, согласно своим ценностным ориентациям тянется к тому или иному искусству и черпает из него, то, что необходимо для его духовной жизни, то ли искусство оказывается первопричиной воздействия [3, с. 111]. Впрочем, Руссо ясно для себя определил – главной первопричиной является природа, естественная человеческая природа, сам человек, которому изначально присущи ценности красоты и добра, вступающие в противоречие в общественной жизни.

Резюмируя, отметим, что Руссо, используя метод парадоксальных сравнений, анализа состояния искусства зрелищных представлений и музыки для народа, поднял глубокую всечеловеческую проблему эстетического воспитания, следуя высокой гуманистической цели.

Список литературы

1. Гилберт К. Э., Кун Г. История эстетики. Глава девятая / Под общ. ред. В. П. Сальникова; пер. с англ. В. В. Кузнецова и И. С. Тихомировой. — СПб.: Алетей, 2000. С.285–306.

2. Идеи эстетического воспитания. Антология в двух томах. Сост. В.П. Шестаков. – М.: Искусство, 1973. Т.1, 376 с.
3. Коломиец, Г.Г. Музыкально-эстетическое воспитание (аксиологический подход): монография / Г.Г. Коломиец. – 2-е изд. стер. – Москва: ИНФРА-М, 2020. – 240 с.; Коломиец, Г.Г. Музыкально-эстетическое воспитание (аксиологический подход) – Монография. – Оренбург: изд-во ООИПКРО, 2001г. – 240 с.
4. Руссо, Ж.Ж. Письмо к Д'Аламберу. / Руссо. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли в 5-ти томах/ Гл. ред. М.Ф. Овсянников / Т2. М.: Искусство, 1964. Т.2. С. 390–404.
5. Руссо, Ж.Ж. Письмо о французской музыке. / Руссо. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли в 5-ти томах/ Гл. ред. М.Ф. Овсянников / Т2. М.: Искусство, 1964. Т.2. С. 404–407.
6. Руссо, Ж.Ж. Эмиль или о воспитании. / Руссо. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли в 5-ти томах/ Гл. ред. М.Ф. Овсянников / Т2. М.: Искусство, 1964. Т.2. С. 407–410.
7. Руссо, Ж.Ж. Новая Элоиза / Руссо. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли в 5-ти томах/ Гл. ред. М.Ф. Овсянников / Т2. М.: Искусство, 1964. Т.2. С. 409.
8. Эстетика: Словарь /Под общ. ред. А. А. Беляева. М.: Политиздат. 1989, 447с.

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО КАК ФАКТОР ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Кочек В.Ф. доцент, канд.пед.наук,
Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск,
Кочекова С.В. учитель ИЗО, МБОУ «Лицей № 11» (филиал),
г. Челябинск

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования четко прописано: «В учебный план входят следующие **обязательные** предметные области (учебные предметы)» [4, с. 15-16]. Далее следует перечень этих предметов, среди которых Искусство (изобразительное искусство, музыка).

В документе четко проводится мысль о базовых предметах, имеющих равноправное значение для всего учебного процесса, для формирования полноценной личности учащегося. К большому сожалению формальное и реальное отношение к утверждённому равноправию предметов, в значительной степени, не совпадают. Начиная с подготовки будущих учителей начальных классов в среднем специальном и высшем звене, уже происходят градации между «основными» и «неосновными» предметами. Если руководитель педагогической практике в Вузе, распределяя студентов по школам, говорит: «Основные предметы вы даёте тогда-то, а не основные тогда», тем самым уже закладывается основа неравноправия предметов, некая ущербность «неосновных» предметов, к которым относятся Изобразительное искусство, Музыка, Технология, Физическая культура. В отношении родителей к данному негативному противостоянию предметов это прослеживается повсеместно, но самое неприятное состоит в том, что значительная масса учителей начальных классов так же относится к разделению учебных предметов на «основные» и «неосновные».

Общеизвестно, что изобразительная деятельность тесно связана с познанием окружающего мира. Она играет существенную роль в развитии личности учащегося начального учебного звена. Это особый вид деятельности, обеспечивающий радость познания, оптимизирующий развитие креативности. Занятия изобразительной деятельностью формируют нравственно-волевые качества, способствуют эстетическому воспитанию: «Эстетическое воспитание детей происходит посредством развития у них чувства красоты, формы, цвета, яркости и насыщенности красок» [6, с. 68].

Но мы рассмотрим один из «неосновных» предметов – изобразительное искусство – в контексте одного из факторов, напрямую связанного с психическим развитием ребенка.

Обратимся к определению «Психомоторика» (греч. psychē душа, сознание + лат. motor приводящий в движение) совокупность сознательно регулируемых двигательных актов» [5, с. 421].

На современном этапе психология подходит к определению понятия психомоторики системно, широко, рассматривая данный денотат в единстве двигательного, эмоционального и познавательного компонентов. Сформулировать это понятие можно следующим образом: психомоторика является неразрывной связью движения и психических процессов, к которым относятся познавательные, речевые и эмоционально-волевые.

Советский учёный-психиатр, профессор, академик Академии наук СССР, специалист в области детской и подростковой психиатрии Николай Иванович Озерецкий впервые в своих работах в 30-х годах прошлого столетия отразил взаимосвязь психики и моторики. Именно, данный этап изысканий ученого считается начальным, в контексте научных представлений о психомоторике, ее природе содержания, направлении развития. Это позволило определить стратегию решения многих задач, связанной с этой глобальной проблемой в области психологии и педагогики. Н.И. Озерецкий обосновал и сформулировал важнейший фактор исследования проблемы, который являлся одним из фундаментальных: «... тесная взаимосвязь психической и двигательных сфер обеспечивает, при активизирующем воздействии на одну из сфер, активное положительное влияние на состояние и развитие другой» [3, с. 121]. В основе развития научных подходов сферы педагогики и психологии к решению вопросов, связанных с изучением, воспитанием, обучением детей дошкольного и младшего школьного возраста, используются базисные положения, разработанные И.И. Озерецким. На основе этих же положений строится работа, в контексте психотерапии, коррекционного и реабилитационного направленной с детьми, имеющими определённые отклонения в развитии.

В числе главенствующих категорий общей и специальной детской психологии и педагогики современности особое место занимает понятие психомоторики: «Именно оно в наиболее полной мере отражает главную особенность развития ребенка – его целостность, когда психика и моторика находятся в неразрывном единстве» [1, с. 162]. Движение является не только важным средством развития ребенка, но и его воспитания. Именно оно способствует формированию личности ребенка. Это отмечали многие известные авторитетные педагоги, среди которых Э.С. Вильчковский, М.Д. Маханева и др.

Тесная взаимосвязь двигательной и речевой функции однозначно утверждалась и подтверждалась в работах всех исследователей, работавших над данной проблемой. Ребенок именно через движение и слово познает окружающий мир, таким образом, взаимодействуя с ним, выражая свое отношение к нему. Это способствует развитию и совершенствованию самого ребенка. В комплексе с органами чувств движение и речь являются важнейшими факторами среди многих, которые формируют личность ребенка и обеспечивают овладение им предметным миром.

То, что процесс рисования самым положительным образом воздействует на центральную нервную систему ребенка, однозначно

подтверждается врачами, психотерапевтами. Помимо всего, создается психокоррекционный эффект. При данном виде деятельности образуется тесная связь с анализаторами. К ним относятся – зрительные, мускульно-осязательные и двигательные анализаторами. Это все связано с тактильным чувством, энергичной мышечно-суставной работой, как руки, так и пальцев. При этом многократно активизируется механизм координации: зрительной и двигательной. Именно благодаря осязанию, через восприятие ребенком таких факторов, как положение предмета в пространстве, форма, цвет, величина, познается фактура, объем. В тех случаях: «... когда предмет нельзя взять в руки включается мускульное чувство: обведение в воздухе контура предмета помогает в дальнейшем при его изображении, так как данное движение сохраняется в памяти» [2, с. 64].

Все исследователи, занимающиеся разработкой этой очень важной проблемой, подчеркивают неразрывную взаимосвязь, диалектическое единство психического и моторного развития. Двигательная активность обуславливает развитие психики формирующейся личности ребенка. В то же время, наличие хорошо развитых различных двигательных способностей – координация движения, мекая двигательная моторики, мимика, ориентация в пространстве – находится в прямой, непосредственной зависимости от психического развития ребенка.

Если мы проанализируем содержание учебного предмета «Технология», то однозначно сделаем вывод о том, что все вышесказанное напрямую коррелирует с данным предметом, в контексте взаимосвязи движения с развитием психики ребенка. Изготовление плоскостных и объемных моделей и макетов, сборка изделий, отделка изделий, сшивание, аппликация, вышивка. Использование самых различных материалов – твердых, мягких, пластичных. В данных видах деятельности ребенок использует множество разнообразных видов движения, что самым позитивным образом влияет на развитие целого ряда его психических свойств.

Сложилась парадоксальная ситуация, когда изобразительная деятельность, наряду с некоторыми предметами, относится к «неосновным» предметам, хотя с научной точки зрения давно доказана эффективность, много значимость этого вида деятельности в плане формирования личности ребенка. Реалии сегодняшнего дня настоятельно требуют изменения этого порочного отношения к существующему искусственному соотношению учебных предметов. Чем раньше придет осознание этого в учительском сообществе, родительской среде, административных органах, тем эффективнее будет осуществляться процесс формирования личности учащего среднего школьного звена, развитие всех необходимых качеств ребенка.

Список литературы

1. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 224 с

2. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду [Текст] / Т.С. Комарова – Москва: Мозаика-Синтез, 2014.
3. Озерецкий, Н. И., Гуревич, М. О. Психомоторика [Текст] / Н. И. Озерецкий, М.О. Гуревич. – Москва-Ленинград : Гос. мед. из-во, 1930. – Ч. 2. – 174 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/>
5. Федосеев, Г.Б Современная медицинская энциклопедия [Текст] / Г.Б. Федосеев. – Санкт-Петербург : Норинт, 2001. – 1236 с.
6. Яковлева, Е. В. Как влияет изобразительная деятельность на всестороннее развитие ребенка [Текст] / Е.В. Яковлева // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2016 г.). – Чита : Молодой ученый, 2016. – С. 67-70.

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Крюкова Н.В., канд. философ.наук, доцент,
Макаренко Г.И., канд.ист.наук,
Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И.
Вернадского»**

Актуальность исследования определяет тот факт, что трансформации в системе образования в целом, и новые подходы в процессе подготовки магистров в частности, обуславливают необходимость разработки передовой стратегии профессиональной подготовки обучающихся магистратуры, которая включит в себя как мировой опыт в области высшего образования, так и уникальные отечественные традиции. В этой связи переход к новой образовательной парадигме предполагает, что субъект-объектные отношения участников образовательного процесса должны перейти на уровень субъект-субъектных, что в свою очередь ведет к индивидуализации в обучении и практической подготовке магистрантов.

Анализ данной проблемы показывает, что идеи индивидуализации исследовались с философской и педагогической точки зрения (Аристотель, Платон, Сократ, С. Кьеркегор, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо). Зарубежная педагогическая наука и отечественная педагогика также внесли свой вклад в изучение вопроса индивидуализации, однако стоит отметить, что детальную проработку эта проблема получила лишь в 90-е годы XX века. В этой связи в ряду отечественных исследований стоит отметить работы Т.В. Бурлаковой [1].

Теоретический анализ исследований проблемы индивидуализации позволяет сделать вывод, что подготовка магистра в высшем учебном заведении является динамичным, интериоризированным личностью процессом педагогического взаимодействия, который соответствует как индивидуально-образовательному потенциалу магистранта, так и системе социальных ценностей, требований и целей, и который, в свою очередь, обеспечивает овладение магистрантом способами познания мира, профессии и себя как личности для дальнейшей самореализации в жизни и профессиональной деятельности.

В этой связи стоит отметить, что индивидуализация подготовки магистранта характеризуется взаимосвязью её внутренней и внешней составляющих. Внешняя индивидуализация – это направленное действие внешнего образовательного пространства, которое включает в себя адаптацию содержания и формы учебного процесса к индивидуальным особенностям магистранта, оказание педагогической помощи и поддержки с целью развития его индивидуальности. Внутренней индивидуализацией можно назвать нацеленность магистранта на реализацию его личных,

индивидуальных стремлений, выработку жизненных стратегий, формирование индивидуально-профессионального стиля деятельности. Применяв системный подход при анализе компонентов феномена «индивидуализация профессиональной подготовки магистранта», можно сделать вывод, что вышеназванные структурные компоненты (внешняя и внутренняя индивидуализация) тесно взаимосвязаны.

Основная особенность внешней индивидуализации заключается в её обращенности к каждому магистранту, что способствует процессу восприятия и освоения внешнего образовательного пространства обучающимся магистратуры. Освоение и осмысление полученной информации происходит во внутреннем пространстве личности обучающегося, что и способствует профессиональному становлению. Целостное восприятие новой информации расширяет внутреннее пространство личности, наполняет его смыслом и содержанием и становится источником дальнейшего развития. В свою очередь внутренняя индивидуализация обеспечивается личностным ростом обучающегося, она представляет собой естественный процесс качественных изменений, направленных на реализацию уникальной сущности человека. Организованный соответствующим образом процесс обучения в сочетании с индивидуализированной профессиональной средой становятся внешними регуляторами внутренней индивидуализации магистранта.

Опираясь на собственный опыт подготовки магистрантов по направлениям подготовки 43.04.02 Туризм и 40.04.01 Юриспруденция, можно обосновать применение в процессе обучения концепции индивидуализации профессиональной подготовки, основанной на вариативно-рефлексивном подходе. Именно такой подход и отражает единство и взаимосвязь внешней и внутренней составляющих индивидуализации обучения: внешняя связана с понятием «вариативность», а внутренняя – с понятием «рефлексия».

Реализация идей вариативности, связанная с внешней индивидуализацией, характеризуется способностью образовательной системы данного конкретного вуза предлагать магистрантам разнообразие полноценных образовательных траекторий, которые учитывали бы как интересы магистранта, так и специфику его будущей специальности. Эта тенденция может быть реализована посредством создания и развития разнообразных моделей индивидуализации образовательных технологий, разработки индивидуальных заданий с учетом различного уровня и темпа усвоения учебного материала.

Тенденция внутренней индивидуализации, связанная с понятием «рефлексия», направлена на стимулирование, развитие, обогащение профессиональных качеств будущего специалиста в своей области. Данная тенденция реализуется с помощью таких факторов, как

- 1) формирование рефлексивных умений магистрантов, что является основным механизмом воплощения результатов рефлексии и

необходимым условием развития личности, что, в свою очередь, способствует повышению профессионального, интеллектуального и личностного уровня магистранта, а также выработке умений внутреннего контроля;

- 2) использование рефлексивных методик, которые учитывают актуальные образовательные потребности магистранта, его субъективный и личностный опыт в профессиональной сфере;
- 3) применение тренинговых технологий и других методов формирования профессионально-значимых качеств.

Интеграция факторов вариативного и рефлексивного подходов обеспечивает обучающемуся магистратуры возможность стать реальным субъектом своего образования и достичь нового качества в профессиональной подготовке. Следует подчеркнуть, что одним из важнейших условий является обеспечение вариативности содержания деятельности магистранта и возможности выбора им образовательного маршрута, который и позволит ему сознательно формировать индивидуальное образовательное пространство на основе социального заказа и возможностей конкретного вуза с обязательным учетом внутреннего потенциала каждого магистранта.

В этой связи для реализации вариативно-рефлексивного подхода необходимо наличие соответствующих педагогических кадров, которые готовы к использованию в учебном процессе информационных, модульных, индивидуально-ориентированных образовательных технологий. Особое значение приобретает в данном контексте способность педагогов к взаимодействию, которое осуществляется посредством формирования гибких организационных структур и неформальных связей, развитию которых способствует образование творческих объединений, коллективное обсуждение возникающих проблем, участие в конференциях, транслирование передового педагогического опыта.

В качестве примеров применения принципов индивидуализации образования в собственной практике, авторы могут привести использование в ходе преподавания таких форм как ролевая игра, лекция-эвристическая беседа, веб-квест, индивидуальные задания. Реализация данных форм и способов подготовки магистрантов способствует повышению профессионального уровня обучающихся, росту их мотивации, качественному усвоению образовательных программ.

Список литературы

1. Бурлакова, Т.В. Индивидуализация как методологическая основа профессионального образования / Т.В. Бурлакова // Образование как интегративный фактор цивилизационного развития: материалы Междунар. научно-практической конференции 28-30 августа 2005 г. в

- 5 частях. Часть 1. – Москва-Казань: Изд-во «Таглитат» ИЭУП (г. Казань), 2005. – С. 73-76.
2. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. - М.- Высшая школа, 1991. - 207с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Онучина А.В.

МОУ СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 1
г. Советск Советского района Кировской области

Современная школа выполняет свою миссию – воспитание и образование подрастающего поколения – в условиях нестабильной геополитической и экономической ситуации, сложных отношений России с Западом и США, санкций, разрушающих экономические и политические связи с другими народами. Насильственное понуждение государств к перестройке общественной жизни на западный лад порождает терроризм, приводящий к ослаблению национальной безопасности. Миграция, считавшаяся в европейских странах показателем торжества демократии и толерантности, порождает столкновение культур Запада и Востока на почве непонимания традиций, обычаев и нравов не своей культуры, создаёт социальное и нравственное напряжение [4].

Информационное пространство насыщено различного рода призывами к свержению «недемократических режимов», рекомендациями по изготовлению самодельных взрывных устройств, по проведению террористических актов. В таком пространстве наряду с антироссийской пропагандой идет пропаганда таких «демократических ценностей», как однополая любовь и однополые браки, что подрывает основы семейно-брачных отношений; пропагандируются различные формы маргинальности и описываются способы ухода из жизни. Всё это противоречит стремлению молодых людей утверждать себя в социуме, в меняющемся мире. Как следствие – моральное одиночество, нравственная апатия [4].

«Речь идёт о конфликте ценностей, когда мораль теряет очевидность, не может поддерживаться силой традиции, и люди, раздираемые противоречивыми мотивами, перестают понимать, что есть добро и что есть зло. Такое, как правило, происходит тогда, когда сталкиваются различные культуры и культурные эпохи, когда, например, новые поколения резко порывают с традиционными устоями» (А.А. Гусейнов).

В ситуации глобальных угроз человечеству на фоне утраты моралью своей очевидности востребуется такой учитель, который воспитывает «человека Человечества, чья жизнь резонирует миру, обуславливает, способствует его благу» (Б.С. Братусь). «Человек Человечества» есть человек мира. Он не только противостоит злу, но, борясь с ним, способствует достижению Мира на Земле, благу других людей. Такой человек определяет нравственные, гуманистические идеалы.

Изменения, произошедшие в российском обществе на протяжении последних 25 лет, затронули все сферы жизни человека. По своей значительности и глубине они могут быть сравнимы с послереволюционным

периодом нашей истории. 1920-е г. XX века – период государственного и общенационального кризиса, период глубочайших преобразований в социальной жизни страны. Старые социальные установки, нормы, ценности подвергаются коренной ломке. «В первые ряды жизни выдвигается новый, энергичный слой, прошедший школу на войне, жадный к жизни, завистливый и злобный, перенесший все приёмы войны в управление страной» (Бердяев Н.А.).

Человек становится придатком коллектива, теряет свою уникальность. Личность рассматривается не как цель, а как средство. В поведении граждан преобладает конформизм, так как декларируется направленность личности не на нравственное поведение и культуру, а на классово одобряемое поведение с преобладанием понятий пользы и целесообразности. Происходит девальвация ценностей дореволюционной культуры, что приводит к карьеризму, подсиживанию друг друга, рвачеству, злоупотреблению служебным положением, раболепству перед вышестоящими и презрению к слабым. Одной из главных задач педагогики становится воспитание нового человека. «Воспитывать – значит планомерно воздействовать на подрастающее поколение с целью получить определенные типы человека», привить желаемые качества, внедрить определенное мировоззрение, выработать необходимые черты характера, вкусы и нравственные качества».

Особый интерес для нашего исследования представляет работа Эриха Фромма. Он четко характеризует человека 30-х г.г. XX века «В результате усиления социальной фрустрации у него сформировалось чувство изоляции, одиночества, ощущение собственной ничтожности и бессилия, чувство страха, тревоги и незащищенности. «Складывается такая ситуация, при которой рушатся старые связи, которые давали человеку уверенность в себе и в завтрашнем дне, при которой человек начинает воспринимать окружающий мир как нечто совершенно враждебное ему и чужое, когда человеку необходимо преодолевать невыносимое чувство собственного бессилия и одиночества». Чувственные и эмоциональные потребности человека подавляются. Чтобы исключить, преодолеть создавшийся дисбаланс, человек начинает стремиться к успеху и власти, которые становятся главным источником самоуважения личности. У человека постепенно исчезают потребность и возможность критически мыслить. За него уже все решено, всё преподносится готовым, при этом ему кажется, что это его собственные решения. Он отдаёт себе отчет в том, чего от него ждут окружающие люди, то есть каких проявлений эмоциональных, чувственных, какого образа мыслей и желаний; и он начинает действовать в соответствии с заданными параметрами, отрекаясь от своего «Я»». Появляется новое понятие «социальный характер», которое включает в себя совокупность черт, присущих большинству представителей определенной социальной группы, характеризующейся общностью культуры, интересов, образа жизни». Появляется «автоматизированная личность», которая готова принять любого

вождя за обещание волнующей жизни и новых впечатлений, дающей хотя бы видимость порядка и смысла их жизнь.

В русле универсального подхода к пониманию сущности профессиональной компетентности труд и личность педагога рассматриваются в неразрывном единстве (Ю.Ф. Абрамов, Ф.Г. Зиятдинова, В.Н. Кудашов, Н.П. Пахомов, Н.С. Розов, Г.С. Сухобская, Ю.И. Турчанинова). Таким образом, профессиональную педагогическую компетентность педагога отнесём к разряду личностно-деятельностных. Согласно словарю С.И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как осведомленный, авторитетный в какой-либо области специалист [3].

По мнению В.А. Адольфа, профессиональная компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность построения учебно-воспитательного процесса [2].

В своём монографическом исследовании Р.О. Агавелян особо отмечает, что «... профессионально компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя и достигаются результаты в обученности и воспитанности школьников. При этом компетентность учителя определяется соотношением в его реальном труде профессиональных знаний и умений, с одной, и профессиональных позиций, психологических качеств – с другой» [1].

Педагогическое призвание традиционно рассматривается как склонность, вырастающая из осознания личностью своей способности к педагогической деятельности. При этом педагог не решает смысложизненных задач. Согласно иному пониманию педагогической действительности, призвание основывается на традиции, согласно которой человек, если он стремится полностью реализовать себя в профессии и обрести в ней смысл своей жизни, должен прислушаться к своему внутреннему голосу, зову, осознать своё истинное предназначение.

Призвание выступает как задача в определенном виде деятельности, решению которой человек посвящает свою жизнь. Это универсальная задача, осознание которой означает постижение человеком основополагающего аспекта смысла собственной жизни, решение смысложизненной задачи.

По мнению В.И. Винокурова, призвание обретается человеком при неразрывном взаимодействии двух факторов: 1) фундаментальной настроенности человека, его первичной предрасположенности; 2) постоянная поисковая активность. Благодаря призванию – и в этом состоит его личностный смысл – человек воспринимает себя в качестве единственного, неповторимого, значимого, обретает опыт, который заключается в осознании своей личной ценности, уникальности и вместе с тем своего единства [5].

Призвание формирует у человека чувство личной свободы. «Быть свободным – это значит быть верным самому себе, не изменять своему назначению» (Н. Аббаньяно).

Не менее важным является ценностное отношение к своему профессиональному труду:

- педагогическому труду (глубокая заинтересованность в её результатах, увлеченность преподаваемым предметам);

- личности учащегося (безусловное принятие и направленность на развитие личности);

- личности учителя и к самому себе как педагогу (наличие профессионального идеала и позитивного представления о самом себе – о личностных профессиональных качествах) [5].

Смыслообразующим является отношение к личности ученика. Ведущая ценность педагогической деятельности – личность ребёнка, её развитие и становление (ориентация на интересы и потребности ребёнка, на уважение к нему и безусловное принятие, на его личностное развитие, взаимодействие и сотрудничество с детьми).

Эмоциональную составляющую – увлеченность педагогическим трудом: общением с учениками и коллегами, самим творческим процессом обучения и воспитания, наукой, основы которой преподает учитель.

«Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай её, и ученики полюбят и тебя и науку, и ты воспитаешь их, но ежели ты сам не любишь её, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного воздействия» (Л.Н. Толстой).

Комплекс требований общества к уровню профессионально-этической культуры педагога, к нравственным качествам его личности, определяющим характер профессионального общения и деятельности, закреплён в педагогической этике.

Любовь к детям – одно из самых главных нравственных требований педагогической этики и, по мнению большинства педагогов, самое необходимое качество учителя. Однако зачастую любовь к детям воспринимается педагогом очень абстрактно и не отражается в его реальных взаимоотношениях с учениками. «Легко любить всё человечество, значительно труднее – конкретного человека». Любовь к детям – не только чувство, но и характеристика такого уровня педагогического сознания учителя, которому свойственно безусловное принятие ребенка со всеми его достоинствами и недостатками [5].

Называя качества, которые дети более всего ценят в учителе, ученики прежде всего включают в данный список следующие: отзывчивость, доброжелательность, человечность, уважение к их личности и только потом знание предмета и умение объяснять учебный материал. Не менее значимыми и такие качества педагога, как терпение, уравновешенность, выдержка, которые являются важной составляющей и условием проявления истинной любви к детям. Недаром лучшие педагогические книги всех времен – это книги о любви воспитателя к своим воспитанникам: «Как любить ребенка» Я. Корчака, «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинского,

«Любимые мои ученики» В.А. Караковского, «Педагогика как любовь» О.А. Казанского [5].

Из любви к детям вырастает педагогический оптимизм учителя – вера в возможности ребенка, умение видеть в нем лучшее и опираться на это лучшее в воспитании, а также вера в собственные возможности и успех своего дела.

Из этого же сосуда изливаются и другие лучшие качества учителя: профессиональный долг и ответственность, педагогическая совесть, профессиональная самоотверженность.

Источником профессионального долга и ответственности являются не только социальная ответственность учителя, но прежде всего ответственность перед каждым конкретным ребенком.

Профессиональная совесть учителя – это субъективное осознание педагогом своего долга и ответственности перед учениками, пробуждающее внутреннюю потребность поступать в соответствии с ценностями и нормами педагогической этики.

Профессиональная честь педагога, которая предписывает нормативные требования к его поведению и побуждает в различных ситуациях вести себя в соответствии с социальным статусом его профессии. В педагогическом такте сочетается уважение к личности ребенка с разумной требовательностью к нему. Учитель имеет право на возмущение, но выраженный способами, адекватными требованиям педагогической культуры и этики, не унижающими достоинство личности. «Педагогический такт – это умение нигде не переборщить» А.С. Макаренко. Добрый юмор, а не злая насмешка или ирония даёт возможность подчас найти наиболее эффективный и тактичный способ педагогического взаимодействия.

Как мы видим, анализ представленной ситуации позволяет сделать вывод о том, что в условиях глубокого социального кризиса, когда человек лишен привычных норм и правил жизни, когда утрачиваются традиционные ценностные ориентации и представления, он впадает в состояние фрустрации, которое характеризуется чувством изоляции, одиночества, ощущением собственной ничтожности и бессилия, страха, тревоги и незащитности. Результатом этого становится рождение определенных типов личности, «личностей автоматов», готовых подчиняться любой силе, лишь бы сохранить видимость уверенности в завтрашнем дне.

Список литературы

1. Агавелян, Р.О. Социально-перцептивные особенности личности педагога специальной школы в профессиональной деятельности: Монографическое исследование / Р.О. Агавелян. – Новосибирск, 1999.
2. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф. – Министерство общего и профессионального

образования РФ. Красноярский государственный университет. – Красноярск: КГУ, 1998. – 309с.

3. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. Л. И. Скворцова. – 26-е изд., испр. и доп. – М. : Оникс, 2009. – 1359 с.

4. Салов, А. И. Концепция и модель формирования этического мировоззрения учителя в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Салов Александр Игоревич. – Самара, 2018. – 50 с.

5. Самоукина, Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – Санкт-Петербург: Питер, 2004 г. – 198 с.

СТЕПЕНЬ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

**Паварина А.В., студент,
Оренбургский государственный университет**

Осуществление вузами образовательной и научной деятельности в условиях рыночной экономики, предъявляет серьезные требования к их организационной структуре. Прежде всего, вузы столкнулись с необходимостью обеспечения быстрого и гибкого реагирования на изменения рынка и повышения инвестиционной привлекательности сферы образования. Это обусловило появление в большинстве вузов новых подразделений, отвечающих современным реалиям рынка образовательных услуг (например, отделы содействия трудоустройству студентов и выпускников, ассоциации выпускников, отделы маркетинга, центры социологических исследований и т.п.).

Важным фактором повышения инвестиционной привлекательности является внедрение в деятельность вуза оптимизированной системы менеджмента качества.

Проблема качества высшего образования, прямо связано с подготовкой специалистов и формированием рынков труда. Высшее образование с 1990-х годов испытывает влияние процессов глобализации. Интернационализация образования становится одной из главных проблем в условиях экономической и геополитической интеграции. Изменяются взаимоотношения общества и высшего образования. Проблемы взаимосвязи высших учебных заведений и рынка труда становятся постоянной темой для обсуждения. Рынок формулирует требование конкурентоспособности специалистов, а значит качества их подготовки. Актуальность данной темы заключается в том, что получаемое образование интересует и волнует все слои населения: родителей, абитуриентов, студентов, выпускников ВУЗа, работодателей. Важно чтобы уровень образования повышалось с каждым годом. Образование способствует повышению уровня знаний населения

Согласно статье 2 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия ФГОС, образовательным стандартам и (или) потребностям физического лица или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

В условиях современного рынка образовательных услуг все большую актуальность приобретает проблема управления качеством подготовки специалистов. Успех в управлении учебной деятельностью, как отдельных кафедр, так и вузов в целом, определяется как наличием информации о состоянии современного рынка высшего образования, так и знанием особенностей контингента обучающихся в ВУЗе. От наличия такой

информации зависит эффективность вузовской системы менеджмента качества, которая, в свою очередь, определяется регулярностью, точностью и валидностью измерений основных параметров качества научно-образовательных процессов. Это требует подбора надежных методов, в том числе статистических, для создания в вузе комплексной системы планирования и осуществления мониторинга, которая включала бы систематический сбор, анализ и оценку всех компонентов образовательной, научно-исследовательской, консультационной и других видов деятельности, которыми может заниматься вуз. Важным направлением данной деятельности является определение удовлетворенности студентов по различным аспектам деятельности вуза, позволяющее выявлять слабые стороны деятельности вуза и целенаправленно осуществлять меры по их усовершенствованию. Под удовлетворенностью студентов авторы понимают субъективную, эмоционально-окрашенную оценку качества тех или иных объектов, условий учебной деятельности, в том числе межличностных отношений.

Образование, в том числе и высшее - это процесс изменения и воспитания человека, придания ему новых качеств и свойств, которых не было ранее. Основной задачей высшего образования является формирование специалистов, не только способных разрабатывать и использовать методы и средства труда в определенных областях деятельности, но и людей, умеющих действовать и применять полученные знания в новых условиях - условиях конкурентной рыночной экономики. Конкурентоспособность человека на рынке труда определяется отношением его качества и стоимости (потребляемыми ресурсами). Качество специалиста связано с его свойствами, относящимися к способности удовлетворять имеющиеся или предполагаемые потребности социально-экономической системы. Законы конкуренции требуют высокой адаптивности к требованиям рынка и непрерывного совершенствования человека во всех областях деятельности в разрезе идей и принципов всеобщего (полного) качества. Таких новых людей (специалистов) призван готовить вуз. Может ли вуз с его традиционной внутренней средой, явно отстающей от темпов изменения внешней среды, готовить таких специалистов?

Симптомы, которые указывают на проблемы и недостатки в области качества образовательной деятельности, в общем, следующие:

1) нарушение принципа "точно в срок" (задолженности, неявки на экзамены и зачеты, нарушение сроков сдачи курсовых проектов и работ и т. п. Подобное может наблюдаться и со стороны преподавателей вуза);

2) низкая удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых студентам преподавателями вуза (в среднем на уровне 50 %);

3) высокий процент результатов, оцениваемых как "удовлетворительные" и "неудовлетворительные" (может превышать 50 %) и явно недостаточный процент повышенных оценок ("хорошо" и "отлично");

4) стабильность перечисленных факторов во времени или наличие тенденции их усугубления [1].

Это свидетельствует о низкой эффективности существующей системы обеспечения качества и о воспроизводстве (иногда расширенном) этих недостатков. К этому следует добавить:

1) о качестве вспоминают в основном на заключительном этапе, когда работа завершается, хотя качество связано и с более ранними стадиями: планированием, организацией исполнения, мотивацией;

2) исполнители работ часто в полной мере не понимают, в чем нуждается потребитель и что означает его удовлетворенность для достижения высоких результатов в работе и обучении; они не в полной мере понимают, что такое качество и каково его значение для достижения успеха;

3) низкая мотивация преподавателя к совершенствованию учебного курса;

4) на недостатки качества обращают внимание только тогда, когда они становятся явными и очевидными проблемами;

5) исполнители работ обычно ощущают недостаток обучения приемам качественной работы;

6) поставщики свои проблемы качества передают через поставляемые продукты и услуги потребителю;

7) когда качество вступает в противоречие с затратами, то обычно жертвуют качеством;

8) высокому качеству обычно сопутствуют высокие затраты [2].

Эти проявления свидетельствуют о непонимании роли качества в достижении долговременных успехов организации, сокращении затрат и повышении производительности труда в целом.

Первая проблема внутренней среды вуза - это рутинность системы обеспечения качества. Система качества в вузах была и есть. Вопрос в том какая она? В основном это система, построенная на старых принципах Ф. Тейлора, датируемых 1905 г., в основе которых лежит сплошная проверка результатов деятельности с целью отбраковки и исправления дефектных (сравнение дано, чтобы подчеркнуть рутинность этой системы). Цель такой системы - это обеспечение качества проверкой каждого результата. Именно такая система, претерпевшая косметические изменения, диктуемые временем, и существует в вузах. Каждого студента два раза в год проверяют на пригодность в форме зачетов и экзаменов. Часть отправляют в отходы (отчисляют), часть на исправление (ставят неуд), часть пропускают на дальнейшие стадии учебного процесса, поставив оценки 3, 4 или 5. Поскольку это делают преподаватели и в силу системы Тейлора, качество фактически рассматривается как соответствие требованиям преподавателей, которые должны (что редко проверяется) отражать требования ГОС.

Непонимание качества образования в современном его толковании - это серьезная проблема всего вуза: руководства, преподавателей, сотрудников и студентов. Правомерным будет следующее определение:

Высокое качество образования - это:

соответствие содержания образовательных программ требованиям заказчиков (государство, бизнес, личность) и образовательных стандартов;

высокая удовлетворенность заинтересованных сторон (учащихся, работодателей и др.) качеством образовательных услуг;

высокая удовлетворенность преподавателей и сотрудников образовательного учреждения своей работой;

положительное влияние на общество, повышение общей культуры и образованности его членов.

Вторая проблема внутренней среды вуза состоит в том, что преподаватель не понимает своей роли менеджера по отношению к студентам и не обучен, как ее исполнять. Одно из определений менеджмента гласит: "Менеджмент - это умение добиваться целей организации, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей". Эта формулировка как нельзя лучше подходит для определения задач преподавателя, перед которым поставлена цель научения группы учащихся сущности и методам конкретной дисциплины, которую он преподаёт. На время ведения учебного процесса преподаватель превращается в менеджера, который должен превращать учащихся в эффективную и целенаправленную группу - рабочую команду.

Для этого в его распоряжении инструменты менеджмента и, прежде всего: определение целей и планирование их достижения, организация деятельности, вовлечение и мотивация, контроль, оценка результатов и корректирующие действия. Сюда же следует отнести и связующие процессы: коммуникации (обмен информацией со студентами) и принятие решений, а также стиль всей руководящей деятельности, способы влияния на людей - учащихся. Применение перечисленных средств - это намного более сложная задача, чем глубокие знания своей предметной области, хотя последнее является важнейшим фактором и непременным атрибутом любого преподавателя.

Преподаватель - это специалист своего дела и эффективный менеджер образовательного процесса. Именно последнего качества и не хватает преподавателям вузов, да и преподавателям вообще. Рассмотрим более подробно проблему "преподаватель как менеджер" в разрезе инструментов менеджмента.

Цели. Главная цель преподавания - это обучить учащихся сущности и методам своей дисциплины, выработать определенный комплекс представлений и умений, нужное поведение (делать правильно с первого раза и точно в срок), обеспечить мотивацию к совершенствованию (самостоятельная работа). Цели должны быть реальными и достижимыми для студента, не мешать достижению целей по другим дисциплинам. В противном случае они не будут ими восприняты. Преподаватель и обучаемые - это единая команда, работающая на достижение общей цели. Цели должны быть доведены до студента в ясной и четкой форме.

Планирование - это определение процесса достижения целей во времени с использованием определенных технологий. Технологии достижения целей должны быть просты и понятны студентам.

При невысоком уровне мотивации студента акцент нужно делать не на самостоятельную работу, а, наоборот, на работу в аудитории.

Организация процесса обучения во времени требует оптимизации.

Очень важно, чтобы каждый студент имел план и выполнял график освоения дисциплины или выполнения проекта во времени: что делать, как и в какой срок. Вопросу выполнения поставленных задач по принципу "точно в срок" и "правильно с первого раза" следует уделять особое внимание. Этому надо учить, это надо воспитывать в студентах. Целью организационной работы должно стать выполнение всех планируемых заданий точно в срок всеми студентами с нужным уровнем качества.

Мотивация. Является важным элементом успешности процесса обучения. К сожалению, этот фактор плохо учитывается и анализируется. Очевидно одно, что в большинстве случаев мы имеем студента, слабо мотивированного на изучение большинства дисциплин учебного плана и, тем более, выполнение в срок всевозможных заданий и проектов. Преподавателю, как менеджеру образовательного процесса, необходимо знать основные теории мотивации, способы влияния на людей, их сильные и слабые стороны.

Основная задача преподавателя - это вовлечь студента в учебный процесс, а не заставлять его участвовать в нем. Принуждения и угрозы порождают равнодушие и неудовлетворенность, формируют низкую производительность труда, нежелание учиться вообще. Учеба - это лишь часть жизни студента, а не вся жизнь.

Удовлетворенность студента образовательным процессом открывает студента для положительного и эффективного восприятия преподаваемого и изучаемого материала. Поэтому преподаватель должен знать и понимать те факторы и то поведение, которые ожидают от него студенты, и которые вызывают их положительное восприятие учебного процесса.

Есть три группы показателей качества, которые формируют удовлетворенность покупателя, в том числе и студента, качеством получаемого продукта (образовательных услуг): 1) базовые, 2) ожидаемые, 3) восхищающие. Если базовые показатели формируются, главным образом, программой курса и знаниями преподавателя по конкретной дисциплине, то ожидаемые и восхищающие формируются личностью преподавателя, умением заинтересовать студента и вовлечь его в процесс обучения. Две последние группы показателей являются наиболее важными для того, чтобы сформировать положительное восприятие дисциплины, ее полезность и важность для будущего и для формирования учащегося как специалиста.

Контроль. Является неотъемлемой частью любого вида деятельности, так как используется для оценки правильности развития процесса, его движения в направлении поставленных целей. Контроль должен

способствовать вскрытию причин недостатков, а не быть просто способом обнаружения ошибок и наказания виновных. Контроль - это, прежде всего, обратная связь для выработки корректирующих действий. Данные контроля должны ответить на следующий вопрос: воспринимают и понимают ли студенты тот материал, который преподается. Если этого нет, то следует срочно принимать корректирующие действия по улучшению процесса преподавания.

Постоянный контроль с целью хода процесса обучения (мониторинг) и своевременные корректирующие действия - это и есть управление образовательным процессом. Если управление отсутствовало, то итоговый контроль становится непредсказуемым и в значительной степени неэффективным: он оценит лишь то, что смог воспринять студент при пассивной роли преподавателя. Если управление было эффективным, то в группе будут преобладать повышенные оценки и сформируется высокая удовлетворенность изученной дисциплиной.

Коммуникации или обмен информацией - это главный инструмент преподавателя. Им преподаватель должен владеть безупречно. Он должен уметь слушать студентов, учитывать их пожелания, помогать понять изучаемую дисциплину. Без эффективного обмена информацией студента ничему не научить.

Преподаватель и студент - главные фигуры в вузе. Преподаватель является работником вуза и владельцем интенсивной технологии обучения, которую эксплуатирует и потребляет вуз для того, чтобы обучать студентов. Вуз во многом является посредником между студентом и преподавателем, помогая удовлетворять им свои потребности [3].

Все изложенное выше должны отчетливо понимать вузовские руководители: заведующие кафедрами, деканы и их замы, ректор и проректоры. Их задача создавать климат, рабочую среду, которая бы обучала и поддерживала преподавателя как менеджера, мотивировала бы его на улучшение своей работы. Тогда и студенты и преподаватели будут удовлетворены качеством образования.

Список литературы

1. Король Л. Г. Удовлетворенность студентов условиями обучения в вузе как компонент системы менеджмента качества высшего образования [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.) / Л. Г. Король, И. В. Малимонов, Д. В. Рахинский. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 103-105.

2. Ситникова, М. И. Модель обеспечения системы гарантии качества преподавания в вузе на основе компетентного подхода: критерии и показатели / М. И. Ситникова, Л. В. Верзунова // Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. №18, 2012. С. 180-188.

3. Степанов, С. А. Всеобщий менеджмент качества: учебное пособие / С. А. Степанов. – СПб.: ЛЭТИ, 2001. – 164 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Перминова М.С., студент,
Перминов С.Н., студент,
Оренбургский государственный университет**

В последние годы, как в России, так и за рубежом исследователи и практики все больше внимания уделяют проблеме профессионального становления молодых учителей. Молодые учителя, являясь особой категорией специалистов, обладая своими особенностями и дефицитами, в будущем будут составлять основу кадрового состава школы. По мнению многих специалистов, процесс профессионального становления молодого учителя является наиболее уязвимым с точки зрения формирования профессиональной карьеры. Вопросы соответствия профессиональных компетенций молодых учителей требованиям в современных школах, их личностные характеристики, адаптационные стратегии и проблемы удержания молодых кадров в школе – это лишь небольшой спектр вопросов, актуальных для изучения.

Во многих российских исследованиях отмечается тенденция старения педагогических кадров в школе. Как на федеральном, так и на региональном уровне разрабатываются программы, направленные на поддержку молодых учителей, на повышение их уровня дохода, на их профессиональное развитие. Так, например, в 2019 г. в ходе обращения к Федеральному собранию В. В. Путин предложил реализовать программу «Земский учитель» для поддержки педагогов в небольших населенных пунктах. В соответствии с данной программой учителя за переезд в небольшие города и села будут получать единовременную выплату в размере 1 млн. рублей. Данные денежные средства можно использовать как для покупки жилья, так и в качестве выплат по ипотеке или приобретения материалов для строительства дома [1].

В рамках изучения проблематики молодых учителей, анализируется множество факторов. К ним можно отнести такие, как уровень образования, стаж работы по специальности, квалификация, уровень удовлетворенности педагогическим трудом, мотивация, личностные характеристики и т.д. Как отмечает А. А. Куликова в работе «Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях» большое количество исследований посвящено анализу форм обучения и методов повышения квалификации молодых учителей, дающих наибольший эффект [2].

В странах Западной и Центральной Европы существует ряд крупных исследовательских проектов, направленных на изучение проблем учителей. Например, проект TALIS (Teaching and Learning International Survey), в исследованиях которого подчеркивается важность понимания учителей как «профессионалов». На них руководство образовательных учреждений

возлагает большие надежды, как на продвинутых работников умственного труда. Современные учителя должны не только эффективно выполнять свою работу, но и стремиться совершенствовать свои навыки на протяжении всей своей карьеры [3].

Результаты исследований показывают наличие связи между достижениями учащихся и профессиональными компетенциями учителей. Например, существует международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA, в рамках которой оцениваются знания и навыки учащихся школ в возрасте до 15-ти лет. В России подобное исследование проводится на базе ФГБУ «Федерального института оценки качества образования» [4]. Подобные исследования дают возможность утверждать, что достижения учащихся детерминированы деятельностью учителя.

Данным фактом нам хотелось бы еще раз показать значимость изучения проблематики учителей в России, особенно в свете внедрения новых образовательных стандартов. Любые реформы затрагивают не только содержание программ обучения, но и практики их преподавания детям. Поэтому фактор профессиональной деятельности учителя, на наш взгляд, будет во многом определять успешность проведения реформ в системе российского образования.

В 2015 году в России было проведено масштабное исследование, направленное на изучение вопросов адаптации и профессионального развития молодых педагогов [5]. В данном исследовании приняло участие 16 тысяч молодых учителей из всех субъектов Российской Федерации в возрасте до 35 лет и стажем педагогической деятельности до 3 лет. Особенностью данного исследования было рассмотрение вопроса профессионализации учителей с точки зрения разных участников образовательного процесса – учителей, директоров образовательных учреждений и органов управления образованием.

Одним из основных выводов исследования является то, что профессиональное становление молодых учителей – это сложный и многофакторный процесс. Но наиболее сложным этапом является переход от учебной ситуации к реальному преподаванию в школе. Для преодоления «адаптационного шока» в Англии и США существуют программы наставничества для молодых учителей, которые облегчают процесс становления профессиональной идентичности [3, с. 85].

Е. Г. Черникова в статье «Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей» [6] на основе опроса учителей г. Челябинска со стажем педагогической деятельности менее 3 лет подчеркивала важность позитивной профессиональной адаптации молодых учителей. Так, 64,7% опрошенных педагогов отметили, что их доброжелательно встретили в школе, что свидетельствует о позитивной адаптивной ситуации. Однако менее 50% учителей удовлетворены своей профессией, и еще меньше (32%) хотели бы продолжить карьеру учителя в будущем. Как предполагает автор,

молодые учителя ориентированы на операциональную составляющую деятельности.

И если от школы требуется помощь молодому учителю в профессиональной адаптации, то работодатель ожидает высокий уровень компетенции учителей в педагогической деятельности.

А.Ю. Сергиенко в статье «Требования работодателей к содержанию педагогического образования в различных регионах России» отмечает, что развитие педагогического образования сегодня выступает одной из актуальных проблем. Это связано с изменениями в образовательных стандартах, и как следствие, с изменениями в технологиях и масштабах подготовки педагогов [7, с. 130]. Особую актуальность в такой ситуации приобретают обоснованные решения в отношении изменений в педагогическом образовании. Данные решения должны учитывать не только характер профессиональной деятельности педагога, но и требования на рынке труда со стороны директоров общеобразовательных организаций. Нужно четко понимать, какого именно учителя сегодня ждут в школах, что их не удовлетворяет работодателей в подготовке учителей и какие используются методы для оценки профессиональных компетенций молодых учителей.

Для анализа требований работодателей к содержанию педагогического образования у будущих учителей лабораторией методологии и прогностики развития педагогического образования ФГНУ ИПООВ РАО был проведен мониторинг в 20 регионах России [8]. Мониторинг предполагал опрос молодых учителей и анкетирование руководителей общеобразовательных учреждений.

В странах Европы готовность выпускников к профессиональной деятельности определяется с учетом двух аспектов: отбор абитуриентов на этапе поступления в педагогические вузы и отбор выпускников на этапе поиска ими работы. Профессия учителя имеет высокий социальный статус, поэтому недобора абитуриентов вузы не испытывают. Особенностью такого отбора является выявление наиболее мотивированных абитуриентов, желающих связать свою будущую профессию с педагогической деятельностью. Для России подобный отбор мог бы решить многие проблемы. Например, по результатам опросов более 50% директоров школ отмечают отсутствие мотивации у выпускников педагогических вузов; 64% директоров - случайность выбора профессии учителя. В качестве причин данной ситуации можно назвать низкий социальный статус профессии учителя в России, специфика работы с детьми, большая нагрузка учителей.

А. Ю. Сергиенко на основе опросов, проведенных в школах [8], отмечает, что 60% учителей имеют стаж педагогической деятельности менее 2 лет, стаж от 4 до 5 лет только 16% учителей. Данные демонстрируют распространенную ситуацию во многих российских школах. Для директоров школ важным становится не только привлечь выпускников педагогических вузов в школу, но и создать такие условия, чтобы удержать молодых

учителей. Однако здесь есть и обратная сторона проблемы. Часть директоров стремятся сохранить тех педагогов, которые уже вышли на пенсию, но продолжают работать учителем в школе, в ущерб возможности набора молодых специалистов. Это происходит потому, что, оценивая динамику подготовки молодых учителей, более 50% работодателей отмечают снижения качества образования в педагогических вузах.

Приведем рейтинг проблем, с которыми сталкиваются директора школ при приеме молодых учителей:

1. отсутствие профессиональной мотивации вплоть до нежелания работать учителем;
2. отсутствие навыков коммуникации и взаимодействия с детьми, родителями и педагогическим коллективом школы;
3. низкий уровень предметной подготовки молодых учителей.

Для молодых учителей трудностями являются поддержание дисциплины в классе, взаимодействие с детьми и их родителями, организация образовательного процесса с учетом особенностей детей.

Для решения проблем, связанных с приемом на работу молодых специалистов, предлагается наряду с традиционным собеседованием добавить сдачу экзамена на должность учителя, как, например, в странах Европы. Однако необходимость введения подобного экзамена в России еще обсуждается. Часть работодателей считают, что весьма эффективным является собеседование с кандидатом на должность учителя. Другие предлагают оценивать будущего специалиста в реальных условиях образовательного процесса при взаимодействии с учениками. Третьи отмечают, что наличие портфолио у соискателя является преимуществом при приеме на работу. Кроме этого учитываются и факторы. Например, 67,5% опрошенных директоров школ оценивают уровень образования соискателя; 62,7% - стаж работы; 61,1% - квалификацию соискателя; 50% - уровень предметной подготовки. Базовое образование выпускника также имеет большое значение при приеме на работу. Так, 86,6% работодателей предпочтут взять выпускника педагогического вуза; 57,7% - выпускника педагогического колледжа; и только 3,9% директоров школ взяли бы выпускника непедагогического вуза [7, с. 135].

Таким образом, для современных школ необходимы высокопрофессиональные учителя. В результате к молодым специалистам предъявляют достаточно высокие требования, пытаясь оценить не только профессиональные знания и умения, но и профессиональные компетенции. Однако более половины директоров школ не удовлетворены качеством подготовки выпускников педагогических вузов. По мнению М.М. Кодзоевой [9] для решения данной проблемы необходимо в образовательном пространстве вуза создать такие условия, которые бы способствовали профессиональному развитию будущих учителей. Это означает, прежде всего, стремление к саморазвитию и самосовершенствованию; желание стать

профессионалом в своей деятельности; осознание и развитие в себе необходимых для этого личностных и профессиональных качеств.

По мнению Н. И. Глушковой удовлетворенность выбором профессии учителя на этапе обучения в вузе будет детерминирована ожиданиями успеха в будущей педагогической деятельности. Однако успеха могут достичь лишь те студенты, которые демонстрируют адекватную самооценку, позитивное мышление и высокий уровень профессиональной компетенции [10]. Если выбор профессии учителя был случайным и не ориентирован на педагогическое призвание, то, скорее всего, такой специалист в профессиональном поведении будет руководствоваться бессистемной мотивацией. Работа для него будет выступать лишь как источник материального дохода, эмоциональная сфера будет подвержена фрустрации и как результат работодатель получает пассивного, безынициативного учителя. Однако если выбор будущей специальности был осознанный, то учитель будет высоко мотивирован, способен к профессиональному развитию и самосовершенствованию. В педагогическом труде такого учителя будут проявляться устойчивые педагогические мотивы [9, с. 182].

Подводя итог, отметим, что для современной российской системы образования проблема учительства является достаточно актуальной. На сегодняшний день существует большое количество международных и российских исследований, направленных на изучение разных аспектов данной проблемы. На наш взгляд, молодые учителя требуют отдельного изучения. Здесь можно говорить о разных направлениях для изучения – вопросы адаптации к образовательному процессу в школе; уровень профессиональных компетенций молодых учителей; личностные характеристики. Как российские, так и зарубежные исследователи отмечают важность профессиональной поддержки учителей на ранних этапах развития карьеры. Факторами, которые будут способствовать эффективной профессиональной деятельности молодых учителей, являются осознанность в выборе профессии; высокий уровень мотивации к педагогической деятельности; профессиональные ценности; условия образовательной среды в педагогических вузах; уровень профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Программа «Земский учитель». – Режим доступа: <http://rabotnik-info.ru/sodejstvie-zanyatosti-naseleniya/programma-zemskij-uchitel/>. – (дата обращения: 22.04.2020).

2. Куликова, А.А. Образ молодого учителя в современных российских и зарубежных исследованиях / А. А. Куликова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2018. - №1 (46). – С. 81-93. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-molodogo-uchitelya-v-sovremennyh-rossijskih-i-zarubezhnyh-issledovaniyah>. - (дата обращения: 23.04.2020).

3. ТАЛИС - Публикации и документы. – Режим доступа: <http://www.oecd.org/education/school/talis-publications-and-documents.htm>. – (дата обращения: 22.04.2020).
4. PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). – Режим доступа: <https://fioco.ru/pisa>. - (дата обращения: 23.04.2020).
5. Результаты общероссийского исследования эффективных условий адаптации, закрепления и профессионального развития молодых педагогов и обсуждение механизма распространения данных условий. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/483038>. - (дата обращения: 23.04.2020).
6. Черникова, Е. Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей / Е. Г. Черникова // Вестник Челябинского государственного университета. - 2008. - № 10. - С. 171–179.
7. Сергиенко, А. Ю. Требования работодателей к содержанию педагогического образования в различных регионах России / А. Ю. Сергиенко // ЧиО. - 2014. - №2 (39). – С. 130-136. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/trebovaniya-rabotodateley-k-soderzhaniyu-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-razlichnyh-regionah-rossii>. - (дата обращения: 23.04.2020).
8. Сергиенко, А. Ю. Исследование проблемного поля образования в контексте требований работодателей / А. Ю. Сергиенко // Экспериментальные исследования педагогического образования : науч. докл. / под общ. ред. И. И. Соколовой. – СПб.: ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. – С. 9–20.
9. Кодзоева, М. М. Формирование профессиональных качеств будущих педагогов в условиях образовательной среды вуза / Кодзоева М. М. // МНКО. - 2020. - №1 (80). – С. 180-182. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kachestv-buduschih-pedagogov-v-usloviyah-obrazovatelnoy-sredy-vuza>. - (дата обращения: 23.04.2020).
10. Глушкова, Н.И. Деструктивное влияние эндогенных и экзогенных факторов на профессионализм учителя / Н. И. Глушкова // Успехи современного естествознания. – 2004. - № 9. – С. 102.

ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПРИЕМУЩЕСТВА, НЕДОСТАТКИ, ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

**Пигорева В. А., студент,
Белгородский государственный национальный исследовательский
университет НИУ «БелГУ»**

В связи в связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией в стране и в мире в 2020 году, а также с переходом образования на новый уровень технологического развития и активным внедрением онлайн-технологий в современный процесс образования – дистанционное обучение становится остроактуальным и необходимым.

Дистанционная форма образования представляется комплексом образовательных услуг, осуществляемых с помощью цифровых систем и электронных ресурсов (компьютерная связь, спутниковое телевидение, радио и т.п.). Система дистанционного обучения позволяет приобрести необходимые навыки и новые знания с помощью персонального компьютера и выхода в сеть Интернет, обеспечивает получение и передачу информации в удобное время в удобной для восприятия форме. Важнейшим преимуществом данной формы перед традиционными формами обучения является то, что учиться можно в любом месте, где есть доступ в интернет и в любое время (если уроки остаются в записи) [5].

На основании этого можно выделить три типа обучения: синхронное (учитель и ученик находятся в онлайн), асинхронное (не требует одновременного участия обучаемых и педагога), смешанное (используются элементы как синхронных, так и асинхронных систем) [3].

Дистанционный способ организации учебного процесса значительно упрощает получение достойного образования для детей, в том числе и для детей-инвалидов, которые, в силу ограничений по состоянию здоровья, чаще всего не могут посещать школу и обучаются на дому по особому индивидуальному учебному плану.

Рассматривая преимущества дистанционного обучения можно выделить такие как:

- Индивидуализация образования в зависимости от психо-физических особенностей, индивидуальных возможностей и состояния здоровья каждого учащегося.
- Свободный доступ учащихся и их родителей к базам данных, библиотечным каталогам и другим информационным ресурсам.
- Возможность учащихся самостоятельно управлять временным ресурсом (выполнять задания в индивидуальном темпе и при необходимости добавить дополнительные часы для изучения и повторения материала).

- Расширение круга взаимодействия учащихся с педагогами и сверстниками (возможность привлечения иных специалистов вне зависимости от географического положения).
- Усовершенствование навыков пользования Интернет-ресурсами и компьютерными программами родителей и детей.
- Возможность обдумать реплику, справиться с эмоциями, отредактировать стиль (из-за замедления передачи сообщения).
- Возможность включить родителей в коррекционно-образовательный процесс и онлайн-консультирование по возникшим вопросам.
- Возможность выстроить эффективное интерактивное взаимодействие всех специалистов для достижения максимального результата.
- Экономия материальных средств преподавателей и родителей на печать пособий, карточек, картинного материала и обучающих рабочих тетрадей.

Существуют также и недостатки данной формы обучения, среди которых:

- Отсутствие единой образовательной платформы, которая в полной мере соответствующая требованиям ФГОС разного уровня.
- Не все учащиеся имеют возможность обладать устройствами и доступом в интернет, позволяющими качественно организовать учебный процесс дистанционно.
- Недостаточное качество видео- и аудиосвязи образовательных платформ. Достаточно длительное получение обратной связи, отставание передачи изображения и звука.
- Недостаточное владение всех преподавателей цифровыми технологиями. Необходимость проведения дополнительных обучающих мастер-классов.
- Отсутствие частой возможности изложить свои знания в словесной форме, превалирующее влияние письменной основы обучения.
- Недостаточное наличие качественно и детально разработанных образовательных программ.
- Затрудняется контроль преподавателя за выполнением заданий учениками.
- Необходимость наличия у учеников целого ряда индивидуально-психологических условий (жёсткой самодисциплины).
- Трудность регулирования зрительной нагрузки и времени работы с компьютером (чаще всего, учащиеся и преподаватели вынуждены проводить перед экраном гораздо больше времени, чем рекомендовано офтальмологами).

- Отсутствие частой возможности изложить свои знания в словесной форме, превалирующее влияние письменной основы обучения, что затрудняет развитие коммуникативно-речевой активности и развития речи.
- Отсутствия визуального контакта, благодаря которому формируются доверительные отношения между преподавателем и учеником, ограниченность искреннего межличностного контакта «лицом к лицу».
- Трудности в восприятии информации для некоторых нозологических групп лиц с ОВЗ.

Главным существенным недостатком дистанционной системы образования, на наш взгляд, является существенное снижение совместных игр детей, сужается их круг речевого общения, что не способствует успешной социализации учащихся в будущем. Именно поэтому необходимо чередовать разные формы обучения и виды деятельности для повышения качества усвоения изучаемого материала.

Основной пласт школьников, обучающихся в дистанционном формате – это дети с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря использованию дистанционного обучения детей с ОВЗ, особенно проживающих в отдалённой местности, решается одна из значимых задач – систематические занятия со специалистами узкого профиля, а именно: психологом, дефектологом, социальным педагогом и логопедом.

Остановимся более подробно на рассмотрении особенностей работы учителя-логопеда в дистанционном образовании с ребёнком с ОВЗ.

Организовать дистанционное взаимодействие с учащимися помогают программы: «Whats app», «Viber», «Google Hangouts», «Skype» и одна из наиболее популярных в последнее время программа проведения видеоконференций (с несколькими учащимися) и онлайн-встреч – «Zoom».

Благодаря использованию перечисленных программ становится возможным бесплатное общение в режиме видео- и аудиосвязи, обмен мгновенными сообщениями, файлами, контактами, обеспечение группового взаимодействия, а также становится возможным продемонстрировать собеседнику свой экран и увидеть экран собеседника. Кроме того, можно разнообразить диалог, придать ему дополнительную эмоциональную окраску и избавиться от излишней официальности текста с помощью специальных изображений – «смайликов», а также придумать различные игры с зашифровкой предложений и фраз в виде ряда «смайликов». Для детей такой формат общения становится понятным и интересным.

Используя программы дистанционного обучения, логопед может проводить диагностическое обследование состояния устной и письменной речи учащегося, проводить пальчиковую, артикуляционную и дыхательную гимнастики, показывать правильный артикуляционный уклад звуков, осуществлять постановку нарушенных звуков (кроме механического

способа) и автоматизацию их в речи, тем самым осуществляя коррекцию и развитие устной речи учащихся.

Однако кроме коррекции речевых нарушений на логопедических занятиях с детьми, необходимо формировать у них заинтересованное отношение к чтению, к процессу овладения орфографическими навыками и умениями, развивать у них познавательный интерес. С детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, это может вызвать некие сложности. Известно, что дети данной категории имеют трудности в концентрации внимания, также имеет место быть задержка психических функций, мелкой моторики, сенсорных ощущений и т.д. Все это требует непосредственного участия и включенности родителей в образовательный процесс [3].

Родители должны не только систематически оказывать помощь ребёнку с ОВЗ в установление контакта с сетевым учителем, в случае возникновения вопросов и проблем, а также: помогать в восприятии необходимых знаний, контролировать своевременное выполнение ребёнком самостоятельных заданий, помогать в организации режима дня с учётом психофизических особенностей ребёнка и большим объёмом зрительной нагрузки. Для эффективности работы с речью необходимо участие и вовлеченность родителей в подготовке артикуляционного аппарата учащихся к постановке звуков, а также, благодаря дополнительным консультациям учителя-логопеда, родители могут самостоятельно помочь ребёнку в постановке, автоматизация, дифференциация звуков под контролем специалиста.

Учитель-логопед, в свою очередь, должен максимально постараться учесть все общедидактические и коррекционные принципы организации занятий, поддерживать заинтересованность и развивать мотивацию ребёнка на дистанционных занятиях, благодаря использованию различных интерактивных методов, уметь адаптировать игры и задания под особенности восприятия конкретного ребёнка и создавать для него «ситуацию успеха».

Существует множество вариантов для создания насыщенного и продуктивного логопедического занятия в онлайн-формате. Одними из популярных являются *презентации*, которые дают почву для творческого потенциала учителя-логопеда, тем самым повышают интерес и запоминаемость материала учащимися. Создавать презентации можно на любую тему, используя сюжеты с путешествием сказочных героев, поиском предметов, «играми-бродилками», выбором лишнего, собиранием разрезной картинки и распределением объектов, не только для работы над звукопроизношением, а и развитием всех психически функций.

Не теряют свою актуальность и различные *компьютерные тренажёры*, которые логопед может создавать сам или же пользоваться уже готовыми разработками. Одной из таких программ является специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» (автор Л.Р.

Лизунова, г. Пермь, 2004). В зависимости от целей конкретного урока «Тренажёр» можно использовать по-разному [6].

Для помощи логопедам в разработке дидактического материала и игровых пособий на базе Интернет-ресурсов существуют интерактивные модули *LearningApps.org* (создание различных упражнений, игр, викторин, тестов) и программы «Просмотр», «ПервоЛого», «OpenOffice» и др.

Многие логопеды используют в своих занятиях *интерактивные рабочие листы, созданные в «GoogleDocs»*. Идею, использования предложили авторы М. Смирнова и Л. Рождественская. Такая форма помогает организовать как совместную деятельность логопеда и учащегося, так и самостоятельную работу учащегося при выполнении заданий на классификацию, дифференциацию, одиночный или множественный выбор, разгадывание кроссворда, работу с деформированным словом, предложением, текстом. При этом логопед имеет возможность видеть, как ребёнок выполняет задание, и, в случае необходимости, оказывать ему помощь. Преимущество такого метода работы заключается в том, что это достаточно просто в изготовлении и применении. Рабочие листы можно использовать на любых этапах занятия – как при объяснении нового материала, повторении и закреплении полученных знаний, так и на этапе контроля и проверки знаний [1].

Для самостоятельного повторения и дополнительной отработки заданий с ребёнком, логопед может предложить воспользоваться родителям необходимыми *электронными учебными пособиями* или записать дополнительные *видео-консультации*.

Красочное оформление заданий, разнообразие структуры и содержания, а также возможность активных действий ребёнка повышают познавательную активность учащихся.

Использование дистанционных логопедических занятий детей с ОВЗ может помочь развивать положительную учебную мотивацию, самостоятельность и совершенствовать навыки владения информационно-коммуникационными технологиями. Таким образом, при желании, в совокупности использования имеющихся компьютерных технологий процесс логопедической коррекции в условиях дистанционного обучения становится намного более продуктивным, интересным, методически оснащённым и, соответственно, эффективным, чем в условиях традиционной школы. А также обеспечивает качественно новый уровень деятельности логопеда, значительно увеличивая её дидактические, информационные, методические и технологические возможности.

Список литературы

1. Интерактивный рабочий лист в GoogleDocs – <https://sites.google.com/site/intelworksheets/>

2. Королевская Т.К. Компьютерные интерактивные технологии устная речь как средство коммуникации: достижения и поиски./ Т.К. Королевская // Дефектология. – 1998, № 1. С. 47–55;
3. Кукушкина О. И. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы // Дефектология, 1994, № 5;
4. Лизунова Л.Р. Компьютерная технология коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. – Пермь, 2005;
5. Полат Е.С. «Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты». – М.: ИНФО, 2006;
6. Репина З.А. Новые информационные технологии: специализированная компьютерная логопедическая программа «Игры для Тигры» / З.А. Репина, Л.Р. Лизунова// Вопросы гуманитарных наук. 2004, № 5(14). С. 285–287.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОМБИНИРОВАННОЙ (ИНКЛЮЗИВНОЙ) ГРУППЕ КРАТКОВРЕМЕННОГО ПРЕБЫВАНИЯ

**Самарцева Е.Г., канд.пед.наук, доцент,
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева»**

**Руденская О.Н., заместитель заведующей
по воспитательно-методической работе,
МБДОУ Детский сад №17 комбинированного вида, г. Орел**

Инклюзивное образование как одна из важнейших стратегий модернизации системы образования требует от дошкольной образовательной организации переосмысления подходов к отбору содержания образования, которое должно отвечать потребностям всех детей, условиям, которые необходимо обеспечить каждому из воспитанников, несмотря на возможные трудности и проблемы в развитии, целевые ориентиры образования. Включение дошкольного образовательного учреждения в процесс реализации инклюзии редко протекает без проблем и сложностей и от коллектива требуется приложить определенные усилия, чтобы процесс трансформации прошел быстро и мягко. И важной проблемой на этапе перехода к инклюзивному образованию является выбор образовательной программы, которая могла бы быть успешно реализована в инклюзивной среде.

Наше учреждение в течение последних лет участвует в инновационной деятельности по апробации вариативных моделей инклюзивного дошкольного образования, в рамках которого была инициирована трансформация традиционно существовавшей в ДОУ группы кратковременного пребывания в инклюзивную [1, с. 77]. С включением в группу детей с проблемами в развитии коллектив столкнулся с необходимостью пересмотра программно-методического обеспечения деятельности группы, с проблемой поиска такой программы, которая была бы оптимальна при организации работы с детьми с разным уровнем развития, позволяла бы достичь хороших образовательных результатов в отношении всех детей. Кроме того, специфика функционирования группы – это режим посещения ее детьми 3 раза в неделю по 3 часа, существенно ограничивает спектр применяемых технологий, арсенал средств, доступных педагогу. Все используемые методы и формы работы должны иметь высокую эффективность, так как на достижение образовательных результатов отводится значительно меньшее количество часов. В этой связи нами было принято решение об участии в инновационной деятельности по апробации образовательной программы «Ступеньки к школе», так как программа предполагает возможность её использования в разных организационных формах дошкольного образования с учётом образовательных потребностей,

способностей и состояния здоровья детей, в том числе в группах кратковременного пребывания [3, с. 4].

Программа предусматривает создание вокруг ребенка положительной эмоциональной атмосферы (комфортной образовательной среды), способствующей раскрепощению детей, активизирующей их творческий потенциал, что является важным для всех категорий детей. В работе с дошкольниками необходимо учитывать то, что умственные процессы (восприятие, наглядно-образное мышление, продуктивное воображение и др.), определяющие готовность детей к школе, должны формироваться в свойственных для них привычных видах деятельности: игре, рисовании, конструировании, которые позволяют детям почувствовать себя активными, самостоятельными, способными решать постоянно усложняющиеся задачи и быстро адаптироваться к школе, к учебной деятельности. Программа носит ярко выраженный развивающий характер, а новые понятия и представления дети приобретают в различных видах деятельности. Большим достоинством является то, что программа позволяет учитывать индивидуальные особенности развития и потребности ребёнка, а также индивидуальные возможности её усвоения.

Контингент комбинированной (инклюзивной) группы кратковременного пребывания это типично развивающиеся дети, дети с парциальной несформированностью высших психических функций, расстройствами аутистического спектра, тяжелыми нарушениями речи, нарушением слуха. Возраст воспитанников возраст варьирует от 4 до 8 лет. Так как для детей с ОВЗ в соответствии с требованиями существующих нормативных документов разрабатываются индивидуальные маршруты и программы, от коллектива требовалось их гармонично объединить с программой «Ступеньки к школе», реализуемой в группе. В этой связи нами была оценена определенная универсальность Программы, которая выражена в том, что мы смогли успешно комплексировать ее с другими комплексными, парциальными и адаптированными программами, исходя из особых образовательных потребностей детей. Среди таких программ были: программа Н.В. Нищевой, примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи под редакцией Л.В. Лопатиной, ПрАООП ДО для детей с умственной отсталостью, расстройствами аутистического спектра, Образовательная программа дошкольного образования «Диалог» под ред. О.Л. Соболевой, О.Г. Приходько и т.д.

Разнообразие воспитанников потребовало от коллектива особого внимания при составлении плана работы и отборе методов и форм, так как уровень развития детей очень вариативен. Оптимальной формой работы, как показывает наш опыт, является подгрупповая – в малых подгруппах – и индивидуальная, но мы всячески стараемся максимальное количество времени отводить групповым формам работы, так как именно в них реализуется основной принцип инклюзии – совместная деятельность детей в

едином образовательном пространстве. При планировании работы группы за основу нами был взят вариант примерного расписания образовательной деятельности в группах кратковременного пребывания для детей, представленный в Программе. В реально существующих условиях функционирования нашей группы в расписание были внесены некоторые коррективы, касающиеся времени организации образовательной деятельности – в нашем случае это вторая половина дня. Кроме того, планируя работу, необходимо было учесть наличие в группе детей разных возрастов и детей, нуждающихся в силу имеющихся у них нарушений в посещении занятий узких специалистов – дефектолога, логопеда, психолога. Мы в целом использовали планирование, предложенное авторами программы, включив в него индивидуальную работу с теми детьми, которым она была необходима: так, когда воспитатель реализовывал область «Познавательное развитие» с типично развивающимися детьми, учитель-дефектолог организовывал работу с подгруппой детей с ОВЗ. Тоже касалось и области социально-коммуникативного и речевого развития: дети дробились на малые группы, одна из которых была занята с воспитателем, вторая – с педагогом-психологом или учителем-логопедом в зависимости от содержания деятельности. Содержание (тематика) фронтальной, подгрупповой и индивидуальной деятельности для всех категорий детей было единым и соответствовало программе, варьировалась сложность материала и его объем. Физическое и художественно-эстетическое развитие осуществлялось в полной группе, естественно при обеспечении тьюторского (ассистирующего) сопровождения тех детей, которым это было необходимо. В рамках индивидуальной работы был реализован коррекционный компонент индивидуального маршрута каждого из детей с ОВЗ. Но даже в рамках индивидуальной коррекционной работы мы старались обеспечивать общность ее тематики с групповой деятельностью. Организуя работу с детьми с ОВЗ, к формам работы и методам, рекомендованным программой, нами были добавлены коррекционно-развивающие техники и приемы: элементы нейропсихологических методик, элементы прикладного анализа поведения, альтернативная коммуникация, методика структурирования пространства. Указанные техники в какой-то степени были успешно интегрированы и приносили пользу как детям в ОВЗ, так и типично развивающимся.

В недельное планирование по каждой образовательной области были добавлены темы и содержание работы по каждой возрастной группе и для детей с ОВЗ. С учетом такого планирования становится понятно, какую деятельность можно организовать совместно для всех детей, а когда требуется разделить детей на подгруппы. Например, в рамках темы «Дикие животные» (область «речевое развитие») содержание деятельности отбиралось с учетом условно выделенных 4 групп детей: 4-5 лет, 5-6 лет, 6-7 лет и детей с ОВЗ. При этом учитывался уровень интеллектуального развития детей с ОВЗ – соответствие или несоответствие его возрастным

нормативам. Продуктивные виды деятельности реализовать в группе, где есть дети с разным уровнем развития, с методической точки зрения легче, так как можно предложить детям разные по уровню сложности образцы работ, оказать помощь тому ребенку, которому она необходима. Руководство познавательной деятельностью требует больших организационных усилий, так как интеллектуальный потенциал детей различен в силу возраста или наличия проблем в развитии. Однако, всегда можно предложить деятельность, доступную каждому ребенку: так, например, в рамках развития математических способностей типично развивающиеся дети осуществляют действия сложения, а дети с ментальными нарушениями осуществляют складывание разрезной картинки, раскрашивание, срисовывание или классификацию предметов по образцу и т.п., но осуществляться эта деятельность будет на материале одной сказки или в процессе работы с одним пособием. Например, одни рисуют по представлению, другие – обводят по трафарету, одни составляют описательный рассказ сами, другие по опорным словам, а третьи отвечают на вопросы и т.д.

Педагогический состав, привлеченный к работе в группе, обсуждал каждую следующую неделю с точки зрения выбора оптимальных форм совместной деятельности, отбора содержания и т.д. Педагоги продумывали различные варианты проведения игр и заданий, предложенных в программе, так, чтобы все категории детей могли быть включены в активную деятельность. Удобством программы является то, что в ней представлено планирование для всех возрастов, позволяющее выбрать доступное содержание для каждой категории детей и с учетом потребностей каждого.

Опираясь на представленное в работе планирование и целевые ориентиры для разных возрастов, мы отбирали содержание деятельности исходя из уровня развития детей, выводы о котором были сделаны после проведения диагностического обследования по предложенному в программе алгоритму. Сделанные выводы помогли нам грамотно выстроить траектории развития детей, оценить их возможности участия в совместной деятельности. При этом в отношении детей с ОВЗ при проведении обследования основным для нас было не выявление проблем и дефицитов, а оценка потенциала и компенсаторных механизмов.

Решая проблему включения детей в общую, совместную организованную деятельность, мы пришли к пониманию необходимости объединения знаний и опыта педагогов общего и дефектологического профилей. Так появилась идея проведения бинарных занятий – совместное ведение занятия двумя педагогами: воспитателем и учителем-дефектологом в рамках области познавательного развития, воспитателем и учителем-логопедом – в аспекте развития речи, логопедом и дефектологом – для комплексного решения коррекционно-развивающих задач, воспитателем и психологом или тьютором – для решения задач социально-коммуникативного развития. Таким образом, осуществлялась и интеграция образовательных областей, и одновременное достижение разных

образовательных результатов – были реализованы принципы модульности и комплексности. Бинарные занятия позволили экономить время, что весьма полезно при условии кратковременного пребывания детей, позволили расширить профессиональную компетентность педагогов за счет взаимопроникновения общепедагогических и специальных (дефектологических) подходов, что, в конечном счете, положительно сказывается на эффективности образовательного процесса. Проведение бинарных занятий помогает достичь образовательных целей каждого воспитанника с учетом его индивидуальных особенностей [2, с. 113].

Говоря о результатах апробации программы, отметим удобство ее применения в работе с разновозрастным контингентом с учетом выявленных индивидуальных особенностей воспитанников. Проведение предварительной диагностики, представленной в программе, позволило нам выделить и составить индивидуальные траектории для всех детей с учетом слабых сторон с опорой на сильные стороны и с учётом индивидуального темпа деятельности. Сравнительная диагностика на конец года позволяет отследить результативность работы с каждым их воспитанников. Отдельно следует отметить включенное в программу описание возрастных показателей развития детей, изучая которые можно понять по каким направлениям у ребенка есть проблемы и начать необходимую работу преемственности, предупреждению их углубления и усугубления. В то же время наблюдение появления у ребенка новообразований, характерных для того или иного возраста, может свидетельствовать о выборе правильного подхода к работе, об эффективности выбранного механизма взаимодействия. Описанные на страницах пособия факторы риска могут помочь вовремя избежать воспитательных и образовательных ошибок.

Обобщая вышесказанное, отметим, что программа «Ступеньки к школе» может быть применена в условиях группы кратковременного пребывания комбинированной направленности.

Как показывает наш опыт, организация работы в разновозрастной комбинированной группе кратковременного пребывания весьма сложный с точки зрения управления процесс, требующий от педагогов, участвующих в нем, как мобилизации уже имеющихся у них знаний и навыков, так и интеграции их с постоянно осваиваемыми новыми компетенциями. Главной характерной особенностью инклюзивной образовательной среды является ее вариативность, которая выражается в выборе из множества вариантов программ, форм, методов, средств и технологий организации работы с детьми, исходя из целевых ориентиров, качественного состава группы, функциональных особенностей среды учреждения и т.д. Педагогам следует ответственно подходить как к выбору реализуемых программ, их комплексированию с учетом потребностей всех детей группы, так и к отбору и трансформации традиционных и инновационных форм и форматов организации взаимодействия с детьми, родителями, коллегами.

Список литературы

1. Акимова Н.Л., Руденская О.Н., Самарцева Е.Г. Функционирование инклюзивной группы кратковременного пребывания в ДОО // Акимова Н.Л., Руденская О.Н., Самарцева Е.Г. / Управление дошкольным образовательным учреждением – Москва ООО «ТЦ Сфера», - 2017, № 5 (130). – С. 78-86.
2. Алехина С. В. Игра в четыре руки: технология бинарного урока / Инклюзивное образование / сост.: М. Р. Битянова; М.: «Классное руководство и воспитание школьников», 2015. – С. 113 – 115.
3. Безруких М. М. Ступеньки к школе. Образовательная программа дошкольного образования / М. М. Безруких, Т. А. Филиппова. — М. : Дрофа, 2018. — 100, [4] с. : ил. — (Российский учебник : Ступеньки к школе).

ТРЕБОВАНИЯ СТУДЕНТОВ К ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Талицких А.А., студент,
Оренбургский государственный университет

Преобразования, происходящие в современной России, ставят новые ценностно – смысловые ориентиры и предъявляют иные требования к поведению и личности людей. Формирование положительного образа личности становится актуальной проблемой абсолютно во всех сферах жизнедеятельности деловой, политической сфере, так и в деятельности педагогов. В настоящее время, общество предъявляет высокие требования к деятельности преподавателей, так как именно они ответственны за подготовку высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов.

Одно из основополагающих положений педагогики состоит в том, что «интеллект оттачивается интеллектом, характер воспитывается характером, личность формируется личностью». Исходя из этой аксиомы, мы можем сделать вывод, что яркая, неординарная, привлекательная личность преподавателя выступает важнейшим условием и средством достижения успеха в сложной педагогической деятельности. Для того, чтобы отточить, воспитать и сформировать личность, нужны не только знания и эрудиция, но и гибкость мышления, умение творчески подходить к решению познавательных и практических задач.

Исходя из этого, качество подготовки будущих специалистов, и их образование в целом, приобретает огромную роль и зависит не только от профессионализма преподавателя и коммуникативной культуры студентов, но и от того какие требования предъявляют студенты к личности преподавателя, какой образ о педагоге сложился в сознании студентов.

Помимо этого, одним из важнейших аспектов влияющим на качество образовательного процесса являются ценностные ориентации студентов, которые составляют основу выбора личностью жизненного пути, профессии, служат базисом самоопределения человека в познании, общении, деятельности [5, с. 93].

Отечественным исследователем А.А. Бодалевым были выделены факторы, определяющие основные черты восприятия другого индивида:

1. Характеристики внешнего вида: восприятие другой личности не только внешне, но и по социальному оформлению внешнего вида (причёска, одежда и т.д.).

2. Личностные качества воспринимаемой личности, включают в себя уже сформированный в далёком прошлом «идеал красоты», половозрастные особенности и многое другое.

3. Ситуация, во время которой познаётся человек. Получение впечатлений об отдельной личности зависит во многом от ситуации, в условиях которой происходит знакомство [1, с. 53].

Выделенные факторы в реальном процессе межличностного восприятия взаимодействуют в единстве.

На сегодняшний день качествами, которыми должен обладать преподаватель ВУЗа, являются: эрудиция, высокий уровень интеллекта, сформированная база профессиональных знаний. Но одни только эти качества преподавателя не помогут развить и тем более не сохранят устойчивую мотивацию к обучению у студентов [2, с. 151].

По мнению студентов так же важными составляющими личности преподавателя считается умение заинтересовать своим предметом, коммуникативные навыки, проявление уважения к личности обучающегося [3, с. 215]. Качество преподавания во многом зависит от мнения студентов, их заинтересованности к занятиям, формы подачи учебного материала. В образовательном процессе применяется субъект - субъектное взаимодействие, при котором студенты являются такими же участниками образовательного процесса.

Исследование требований студентов к личности преподавателя является актуальным на сегодняшний день.

Нами было проведено исследование на базе Оренбургского государственного университета, ОГУ. В исследовании приняли участие магистранты 1 курса института социально-гуманитарных инноваций и массмедиа в количестве 10 человек (20-30 лет).

Для определения качеств успешного преподавателя, магистранты вуза прошли модифицированную методику Н.Б. Шлыковой, состоящую из анкетирования [4, с. 120].

Целью использования анкеты «Оценка качеств личности преподавателя вуза» (модификация анкеты Н. Б. Шлыковой) было выявление оценочного суждения о личностных и профессиональных качествах успешного преподавателя и последующая интерпретации требований студентов к личности преподавателя. Респондентов из 20 качеств идеального преподавателя попросили выбрать 5, отсутствующих у неуспешного.

В ходе анализа результатов, было выявлено, что опрошенные респонденты отмечают следующие качества успешного преподавателя: способность понятно преподать материал (75%), справедливость (65%), педагогический такт (55%), умение поддерживать дисциплину и порядок во время занятия (55%), умение общаться (25%), а также умение установить контакт со студентами (25%).

К явным качествам неуспешного преподавателя респонденты относят следующие качества: несправедливость (70%), неумение поддерживать дисциплину и порядок во время занятия (60%), отсутствие педагогического такта (55%), неумение общаться (55 %).

Помимо всего вышесказанного в современном образовательном процессе одним из основополагающих требований студентов к преподавателю, выступает умение использовать в образовательном процессе современные информационные технологии.

Новейшие информационные технологии позволяют наладить контакт со студентами, привлечь их интерес к изучаемому материалу, тем самым повысить качество подготовки будущих специалистов.

Интерпретируя результаты анкетирования, можно сделать вывод, о том, какие основные требования предъявляются студентами к личности преподавателя. По мнению опрошенных респондентов преподаватель должен уметь преподнести свой предмет, быть справедливым, тактичным, быть дисциплинированным и уметь прививать дисциплину своим студентам, уметь грамотно общаться и устанавливать контакт с аудиторией. Если эти качества отсутствуют, то педагогическая деятельность не может быть эффективной и результативной.

Таким образом, требования студентов к личности преподавателя обширны в силу многогранности самой профессиональной деятельности. И только овладение всей совокупностью комплекса психолого – педагогических знаний, умений и навыков поможет достичь преподавателю высокого уровня мастерства и оказывать наиболее продуктивное и эффективное влияние на личность студента, формировать в нем, все необходимые будущему специалисту компетенции.

Список литературы

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. Учебник для студентов вузов — Изд 6-е., перераб. и доп.— М : Академический Проект, 2018. — 480с.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2017.—288с.
3. Горбов С. Д., Новиков М. А. Краткий психологический словарь хрестоматия. — М., 2016.— 350 с.
4. Зими́на М.А. Образ успешного преподавателя в представлении студентов старших курсов вуза // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/09/72309> (дата обращения: 31.03.2020).
5. Мелекесов Г.А. Аксиологизация педагогического образования студентов. Монография. – Челябинск: ИПК ОГУ, 2000 – 170 с.
6. Перелыгина Е.Б. Психология имиджа: учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2012. – 223 с.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ОБУЧАЮЩИХ ПРАКТИК ОРЕНБУРЖЬЯ

**Чернова А.А., студент,
Оренбургский государственный университет**

Отечественная педагогическая наука находится в статусе постоянного саморазвития, так как предполагает исследование воспитательных и образовательных аспектов в контексте появления новых социальных тенденций и процессов. Рассматривая в рамках данной точки зрения процесс интернетизации, как востребованный и популярный способ обучения и самообучения, создается необходимость подчеркнуть не только его педагогический потенциал, но и соответствующие риски, возникающие на фоне бесконтрольного использования (деструктивная социализация, отсутствие критического мышления и медиаграмотности, психологические изменения). Однако современный образовательный процесс уже нельзя представить без применения возможностей и ресурсов интернет-среды, отсюда возникают абсолютно закономерные трансформации во многих методологических системах – появление принципиально новых или усовершенствованных приемов, педагогических условий и технологий, приобретающих статус «медиа».

Обращаясь к терминологии медиаобразовательных технологий, сущность которых достаточно подробно описана в отечественной педагогике, мы будем рассматривать данную дефиницию как комплексную систему, состоящую из вариативного набора методов и средств, реализующих медиаобразовательные функции и обеспечивающих формирование адаптационных навыков личности для существования в медиасреде. По нашему мнению, наиболее объемными и вместе с тем содержательными являются две технологии, выделенные В.Н. Фатеевым – «медиаобразовательный курс/программа» и «медиаобразовательный проект» [5]. Обе находят свое отражение на уровне регионального медиаобразования, однако, программы и курсы в виду своей автономности осуществляются пока только в рамках ВУЗа. Мониторинг высших учебных заведений Оренбургской области на 2020 год показал полное отсутствие направлений подготовки бакалавриата и магистратуры по медиаобразованию. Между тем, стоит упомянуть, что в Оренбурге на базе Оренбургского государственного педагогического университета в 2015 году была реализована магистерская программа по медиаобразованию, но период ее существования продлился всего три года. Несмотря на достаточно короткий срок деятельности программы, стоит признать тот факт, что Оренбуржье инициировало попытку продвижения медиаобразования в регионе, тем самым, создав фундамент для научно-исследовательской деятельности.

Если программы пока не нашли своего полноценного отражения в обучающих практиках Оренбуржья, то технология медиаобразовательных проектов стремительно набирает обороты. Здесь же существует необходимость сразу разграничить такие коррелирующие понятия как «медиапроект» и «медиаобразовательный проект», руководствуясь мнением о том, что первый не является «специально созданным в учебных целях (независимо от учредителя, аудитории и ареала распространения и масштаба предприятия)» [6], следовательно, не считает образовательную функцию первостепенной. Тем временем как медиаобразовательный проект направлен на синтезирование теории и практики с целью формирования у обучающихся знаний, умений и навыков в области медиа и с помощью медиа. Рассматривая сущность выделенной технологии, мы будем придерживаться мнения о том, что медиаобразовательный проект – это «уникальная медиаобразовательная деятельность активного типа, <...> направленная на создание определенного, уникального медиапродукта» [5], созданная в образовательных целях. Наиболее распространенным примером медиаобразовательных проектов являются школьные факультативы по созданию газет, так на базе «Средней общеобразовательной школы №3» города Бузулука Оренбургской области функционирует кружок по изготовлению и выпуску ежемесячного периодического издания «ШИГ». Также в Оренбургской области проходят фестивали и мероприятия по основам медиа и созданию ученических проектов: «Тужурка» (ежегодный областной фестиваль юных журналистов), «Кибер-школа 14+» (проект реализован на базе детского оздоровительного центра «Город детства», в основе которого лежит обучение старших школьников видео-блогингу и работе в интернет-сети). Вместе с тем представляется очевидным, признать тот факт, что медиаобразовательные проекты в Оренбуржье имеют факультативный характер. Вместе с тем в школах активно используют технологию проектирования с применением различных медиа, к чему в предметных результатах освоения дисциплин нас призывает ФГОС («овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности» [7]. Но, по нашему мнению, используемую технологию нельзя в полной мере назвать медиаобразовательной, несмотря на то, что она реализуется в рамках учебной среды, ее прямая цель направлена не на формирование знаний и навыков в области медиа, не на создание «уникального продукта», а на изучение школьного предмета через призму медиавозможностей. Медиаобразовательные технологии обладают большим педагогическим потенциалом, но на данном этапе в системе регионального образования существует большое количество сложностей по их внедрению.

В ходе проведенного нами анализа медиаобразовательных практик Оренбуржья, можно выделить ряд проблем, связанных с их применением:

- Одной из основных трудностей использования выделенных технологий в обучающих практиках Оренбургской области, как и других регионов, остается отсутствие кадровой подготовки специалистов,

способных не только дать теоретический базис о структуре медиа, истории, содержании, но и сформировать практический пласт навыков по созданию медиапродукта и работе в сети. Мы наблюдаем серьезные структурные изменения в образовательной системе такие, как возникновение магистерской медиаобразовательной программы ОГПУ, реструктуризация факультета гуманитарных и социальных наук в институт социально-гуманитарных инноваций и массмедиа ОГУ, появление отдельных медиашкол, кружков, факультативов, использование медиаобразовательных технологий, но эти модификации сегодня являются недостаточными, так как на данном этапе не предполагают перекавалификацию педагогического состава. Нехватка компетентных в вопросах медиа специалистов в значительной мере тормозит процесс обучения, создавая новые трудности для педагогической сферы. Здесь же следует отметить и положительную тенденцию, которая в перспективе может стать одним из решений выделенной проблемы. В 2018 году в Оренбурге на базе ОО ООДТДМ им. В.П. Поляничко состоялось открытие медиашколы методиста «с целью повышения уровня квалификации методистов организаций дополнительного образования региона» [3], где «ключевыми стали следующие темы: «Создание и реализация медиапроекта», «Особенности медиаобразовательной подготовки в системе дополнительного образования» [3]. Безусловно, результат проекта пока неизвестен, но нельзя не отметить позитивную динамику в сторону медиаобразования в регионе.

- Следующая проблема связана со сложностью внедрения медиаобразовательных программ на ступени начального и среднего образования, пока совершенно не готового к реструктуризации своего содержания. Отсутствие предметного медиаобразования в школе объясняется, как недостатком наработанной методологической базы на этом уровне, так и его «немассовым» характером применения.

- На ресурсно-технологическом уровне во многих учебных заведениях Оренбургской области отмечается дефицит технического и программного обеспечения, так как применение медиаобразовательных технологий требует необходимости специально оборудованных аудиторий с доступом к виртуальной сети. Однако в перспективе, а именно к концу 2021 года в рамках регионального проекта «Информационная инфраструктура (Оренбургская область)» планируется частичное решение проблемы путем «обеспечения подключения к сети «Интернет» 403 государственных (муниципальных) образовательных организаций (52 городских и 351 сельских)» [2].

Осознавая необходимость и значимость медиаобразования, включения его структурных компонентов в процесс обучения, уже сейчас создаются планы и перспективы на будущее. Подробно рассмотрев и проанализировав состояние медиавопроса в Оренбургской области, мы пришли к выводу о том, что на данном этапе предпринимаются попытки в сторону решения проблем. Благодаря национальному проекту «Образование» в Оренбуржье в

течение нескольких лет планируется реализация целого ряда проектов [4], направленных на обеспечение области такими важнейшими аспектами, как:

- скоростное интернет-соединение в учебных учреждениях (проект «Информационная инфраструктура»);

- подготовка кадрового состава, который пройдет курсы повышения квалификации («Новые возможности для каждого», «Учитель будущего»);

- гранатовая поддержка университетов для внедрения и реализации современных программ (проект «Новые возможности для каждого»);

- увеличение «количества подготовленных специалистов по образовательным программам в области информационной безопасности с использованием в образовательном процессе отечественных высокотехнологических комплексов и средств защиты информации» [1].

Успешное осуществление региональных образовательных проектов, за ходом которых можно следить в режиме онлайн <http://56np.ru/project/obrazovanie/>, даст возможность выйти медиаобразованию на новый уровень развития, тем самым создав необходимые интерактивные условия для эффективного обучения информационно-грамотного пользователя.

Список литературы

1. Паспорт государственной программы «Цифровая экономика Оренбургской области» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/550336336>

2. Паспорт проекта «Информационная инфраструктура (Оренбургская область)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cutt.us/WQ7MW>

3. Портал Оренбургского областного Дворца творчества детей и молодежи имени В.П. Поляничко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bitly.su/JQ05IU0v>

4. Распоряжение о мерах по реализации национальных проектов в городе Оренбурге [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.orenburg.ru/activities/natsionalnye-proekty/1-%D1%80%20%D0%BE%D1%82%2021.01.2019%20\(%D0%B2%20%D1%80%D0%B5%D0%B4.%2028-%D1%80\).pdf](http://www.orenburg.ru/activities/natsionalnye-proekty/1-%D1%80%20%D0%BE%D1%82%2021.01.2019%20(%D0%B2%20%D1%80%D0%B5%D0%B4.%2028-%D1%80).pdf)

5. Фатеев В.Н. Медиаобразовательные технологии в профессиональном обучении менеджеров // Знак: проблемное поле медиаобразования. – Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2010. – Т.2. – №6. – С.27-34.

6. Фатеева И.А. Новые технологические форматы медиаобразовательных проектов // Вестник ЧелГУ. – Челябинск: Изд-во ЧелГУ, 2015. – №5 (360). – С. 40-46.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (в ред. от 29.12.2014г. № 1644) [Электронный ресурс] – Режим доступа: file:///C:/Users/User/Downloads/fgos_ru_osnov.pdf

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЯХ

Чигинцева И.И., студент,
Оренбургский государственный университет

Согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования в результате освоения программы бакалавриата у выпускников должны быть сформированы соответствующие направлению подготовки общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, тем самым бакалавры ориентированы на последующее выполнение определенных видов профессиональной деятельности [1]. Способность и готовность решать встающие перед выпускником задачи его профессионально-практической деятельности напрямую зависят от полученных в процессе образования профессиональных знаний, практического опыта и имеющегося творческого мышления, психологической готовности и профессионального интереса.

Поиск новых средств и методов формирования творческой личности, способной к самостоятельному поведению и действию, саморазвитию, самопроектированию – актуальная задача современной педагогической науки. В связи с этим наибольшее значение приобретает поиск новых подходов в обучении и воспитании, интегрирующих теоретические и эмпирические исследования всестороннего развития личности школьников в образовательном процессе.

В настоящее время постоянно растущий интерес к дистанционной форме образовательной деятельности, зачастую является важным мотивационным фактором, так как для обучающихся привлекательна виртуальная форма общения.

По мнению психолога Джона К. Равена: «Личная некомпетентность редко возникает из-за отсутствия формальных знаний или навыков, но, скорее, из-за отсутствия соответствующей мотивации, на привнесение в деятельность имеющихся знаний и навыков». Таким образом, не создавая для личности условий, где будут учитываться интересы и потребности личности, не будет происходить процесс мотивации и развития как личности, так и преподавателя [2].

В условиях дистанционного занятия преподаватель может удовлетворить разнообразные образовательные потребности, интересы и запросы обучающихся, развить самостоятельную познавательную деятельность учащихся с различными источниками информации, учебными материалами, специально разработанными по данному курсу; оперативного и систематического взаимодействия с ведущим преподавателем курса; консультантом-координатором проекта; групповую работу по типу обучения в сотрудничестве с остальными участниками проекта» [3].

Таким образом, дистанционные занятия открывают новые возможности, значительно расширяют и информационное пространство, и информационную сферу обучения.

Для того чтобы дистанционные занятия сделать универсальными для каждого участника образовательного процесса, сейчас внедряются инновационные педагогические технологии. Одним из популярных видов инновационных педагогических технологий используется проектная деятельность.

Метод проектов в мировой практике обучения применяется с начала XX века. Однако он не теряет своей актуальности и в настоящее время, получив распространение в системе высшего технического образования университетов, входящих во Всемирную инициативу CDIO («Задумай – Спроектируй – Реализуй – Управляй»). Вопросы организации проектной деятельности студентов в университете вызывают интерес у отечественных исследователей, что обусловлено, прежде всего, модернизацией системы высшего образования на основе деятельностного и компетентностного подходов. Изменилась основная образовательная цель, которая заключается не в приобретении готовой суммы знаний, а в создании условий для саморазвития и самореализации личности, способной к инновационной профессиональной деятельности [1].

В современной школе проектная деятельность включена в практику обучения сравнительно недавно. Она осуществляется в рамках личностно-ориентированной развивающей концепции, призвана сформировать у школьников ориентиры для будущего развития общества, техносферы и человека и выполнить роль связующего звена между естественнонаучным и общественно-гуманитарным знанием. Проектная деятельность личности, необходимой обществу будущего и уже сегодняшнего дня, вырабатывается в процессе выполнения учебных творческих проектов. В процессе проектной деятельности учащиеся изучают не только средства, но и способы конкретной деятельности [5].

Основоположник метода проектов, американский педагог, ученик и последователь Джона Дьюи - У.Х. Килпатрик считал, что проектом является любая деятельность, выполненная «от всего сердца», с высокой степенью самостоятельности группой детей, объединенных в данный момент общим интересом. Использование этих проектов, по мнению американского педагога, не только подготавливает ребенка к жизни в будущем, но и помогает организовать жизнь в настоящем [4].

Достижение положительных результатов при использовании метода проектов возможно, если проектная деятельность с самого начала правильно организована, выбрана удачная тематика проектных заданий, эффективные методы и организационные формы их реализации, определены реальные сроки выполнения, создана необходимая учебно-материальная база, осуществляется систематический контроль над выполнением проектов со стороны педагога.

Дистанционные занятия позволяют обеспечить такое взаимодействие, которое позволит максимально индивидуализировать образовательный процесс. При освоении образовательных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, у обучающихся формируются навыки творческого, критического мышления, в значительной степени повышается ИКТ-компетентность. Это позволяет им рационализировать учебную деятельность, относиться к ней осмысленно, самостоятельно её организовывать и регулировать, что дает возможность достигнуть не только предметных результатов, но и метапредметных - регулятивных, познавательных, коммуникативных. В процессе обучения учащийся приобретает навык самостоятельного проектирования индивидуального образовательного маршрута, поэтому возможны варианты выполнения образовательных программ нескольких элективных курсов одновременно по выбору обучающегося.

Для успешной организации проектной деятельности студентов в процессе дистанционных занятий в вузе необходимо наличие площадки для поиска и постановки проектных задач (источниками могут служить научно-исследовательская деятельность преподавателей и студентов, практическая деятельность предприятий-заказчиков), интеграции проектной деятельности студентов и преподавателей, презентации, обсуждения и оценки конечных продуктов проектной деятельности.

Вовлечение студентов в проектную деятельность, по мнению исследователей в области профессионального образования, позволяет сформировать у них основные общекультурные и профессиональные компетенции специалиста. Для организации таких условий для студентов, преподаватель использует подготовленные теоретические справочные материалы, необходимые для работы над проектами, которые включают:

- авторские лекционные материалы, разработанные преподавателями, проводящими обучение;
- теоретические материалы из других источников, дополняющие авторские лекционные материалы;
- ссылки на источники, опубликованные в электронном виде; ссылки на дополнительные электронные образовательные ресурсы по данной теме;
- научно-популярные статьи по данной проблематике и ссылки на них [1].

Таким образом, проектная деятельность в условиях дистанционного занятия позволяет создать для студентов особую образовательную среду – максимально приближенную к среде будущей профессиональной деятельности, способствующую развитию творческого потенциала и обеспечивающую глубокое усвоение знаний и навыков.

Управление проектом состоит из трех основных этапов:

1. Формирование плана проекта;
2. Контроль за реализацией плана и его оперативная коррекция;
3. Завершение проекта.

На первом этапе осуществляется обоснование проекта, составляется перечень работ и имеющихся ресурсов, производится распределение ресурсов по работам и оптимизация плана по критериям времени завершения проекта, суммарной стоимости проекта, равномерного распределения ресурсов, минимизации рисков. Здесь же производится заключение всех необходимых договоров со сторонними исполнителями, подрядчиками и поставщиками.

Второй этап предполагает контроль выполнения проекта с целью своевременного выявления и устранения наметившихся отклонений от первоначального плана. При значительных отклонениях первоначальный план перерабатывается и составляется новый.

Завершение проекта означает выполнение определенных регламентированных действий, необходимых для завершения и прекращения работ по проекту. Например, подписание акта приемки/сдачи выполненных работ.

При этом взаимодействие педагога со студентами может проходить на современных площадках, к которым можно отнести:

- **Виртуальные комнаты**, где обучаемый как бы встречается с участниками и взаимодействия;

- **Виртуальный видеомаягнитофон**, позволяющий записывать все происходящее в комнате;

- **Виртуальная доска**, на которой можно записывать вопросы для обсуждения;

- **Телеконференция** – это процесс использования электронных каналов связи для организации общения между двумя и более группами участников. В процессе телеконференции передается звук, изображение или компьютерные данные. Сообщение, посылаемое в телеконференцию, становится доступно всем ее участникам, тем самым процесс напоминает общение за круглым столом. У каждой конференции есть координатор, который следит за тем, чтобы не нарушалась тематика, этикет и т.п.;

- **Аудиоконференция** – разновидность телеконференций, при которых происходит голосовая коммутация участников конференции. Аудиоконференции можно организовать как на цифровых, так и на аналоговых линиях связи;

- **Видеоконференции** – это способ обмена видеоизображениями, звуком и данными между двумя или более точками, оборудованными соответствующими аппаратно-программными комплексами. Ее участники могут видеть и слышать друг друга в реальном времени, а также обмениваться данными и совместно их обрабатывать.

- **Компьютерные конференции** – это конференции, когда на экране компьютеров участников отображаются высказывания и отклики всех участников. Как и на досках объявлений, в компьютерных телеконференциях информация сохраняется некоторое время, поэтому к ней можно вернуться и

просмотреть ее, даже когда участники физически не участвуют в процессе взаимодействия [3].

На основе закономерностей, характерных для информационных, дистанционных и коммуникационных технологий обучения, установлено, что формирование и развитие компетентностей у участников взаимодействия в образовательном процессе происходит в основном за счет самостоятельной работы обучаемых с различными учебно-методическими пособиями (электронные учебники, интерактивные обучающие программы, электронная база знаний), кроме того, при использовании коммуникационных сетей (Интернет), что в большей степени способствует постоянному обогащению опытом творческой деятельности, формированию механизма самоорганизации и самореализации личности обучаемого.

Таким образом, применение информационно-коммуникационных технологий при взаимодействии на дистанционном занятии позволяет:

- повысить эффективность учебного процесса; развить личностные качества обучаемых (способность к обучению, самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, творческие способности, умение применять полученные знания на практике, познавательный интерес, отношение к деятельности);

- развить коммуникативные и социальные способности обучаемых, особенно при работе в сети Интернет, за счет скэффолдинга, что позволяет участникам взаимодействия эффективно применять в самостоятельной работе информационные технологии, развивающие аналитический потенциал, активность, мотивацию, мыслительную деятельность обучаемых и навыки работы с электронными изданиями;

- существенно расширить возможности индивидуализации и дифференциации обучения за счет предоставления каждому обучаемому персонального педагога, тьютора, роль которого выполняет компьютер;

- определить обучаемого в качестве активного субъекта познания, признать его самоценность; учесть субъективный опыт участника взаимодействия, его индивидуальные особенности; осуществить самостоятельную учебную деятельность, в ходе которой обучаемый самообучается и саморазвивается;

- привить обучаемым навыки работы с информационными технологиями, что способствует их адаптации к быстро изменяющимся условиям для успешной реализации профессиональных целей;

- применение знаний для решения профессионально-практических задач;

- приобретению исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и анализ информации, выдвижение гипотез, обобщение, прогнозирование).

Список литературы

- 1 Байгушева И.А., Ермилов Н.О. Организация проектной деятельности студентов как фактор повышения качества математической подготовки в ВУЗе // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 10. – С. 79-83; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36832> (дата обращения: 04.05.2020).
- 2 Маматов, А. В. М22 Методика применения дистанционных образовательных технологий преподавателями вуза / А.В. Маматов, А.Н. Немцев, А.Г. Клепикова, А.И. Штифанов. - Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. - 206 с
- 3 Можаяева Г.В. Проектная деятельность в системе дистанционного образования // Теоретико - методологические проблемы исторического познания: Т.2. - Минск, 2001. - С. 114 - 117.
- 4 Мухаметзянова, Ф.Ш. Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса при использовании платформ дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Ф.Ш. Мухаметзянова, А.Р. Камалеева, С.Ю. Грузкова, Р.Р. Хадируллина // Открытое образование. – 2016. – №3. – С. 36-42. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-vzaimodeystviyasubektov-obrazovatel'nogo-protsessa-pri-ispolzovanii-platformdistantsionnogo-obucheniya>
- 5 Сараева, А. А. Проектная деятельность как необходимый компонент профессиональной подготовки будущего учителя / А. А. Сараева. — Текст : непосредственный, электронный // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). — Уфа : Лето, 2011. — С. 114-117. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/803/> (дата обращения: 04.05.2020).

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА ДШИ

**Жаглова Т.М., доктор филолог.наук,
Шейбак В.В.,
Оренбургский государственный университет**

Одной из самых сложных является профессия музыкального педагога. Это, с одной стороны, творческое занятие, а с другой – ответственная и скрупулёзная работа. Педагог-музыкант занимает особое место в педагогике, предполагающей возможность учителя не только обучить ученика азам профессии, но и самому совершенствоваться в её практической части. Сложно сразу после окончания учебного заведения стать отличным педагогом, который сможет дать каждому ученику полный комплекс знаний о музыке в целом и об инструменте, на котором проходит обучение. Несмотря на это, начинающий педагог должен стремиться к неуклонному накоплению собственного опыта. Для того, чтобы лучше это сделать, следует проанализировать те трудности, с которыми может столкнуться учитель в первый год своей практики. Урок является основной формой организации учебной и воспитательной работы. Урок специальности в музыкальной школе – это особый вид деятельности, не похожий на уроки в общеобразовательной школе. Это индивидуальное занятие учителя с учеником, целью которого является овладение игрой на музыкальном инструменте, воспитание любви к музыке, раскрытие творческих способностей, расширение кругозора и, как следствие, – повышение интеллекта учащегося. Этим целям подчинены задачи методики преподавания. Урок по специальности в музыкальной школе состоит из анализа, редактирования, овладения новыми навыками (приемами игры) и знаниями, проработкой сложных мест изучаемого материала, овладением целостности изучаемого материала или его части, а также указания, что необходимо сделать самостоятельно до следующего занятия (домашнее задание).

С одной из трудностей начинающий педагог может столкнуться уже на первом уроке, когда речь идёт о правильной посадке ученика за инструментом.

Так, педагогу важно сразу объяснить учащемуся, что от того, как он будет сидеть за инструментом, в дальнейшем может зависеть свобода исполнения произведения. Часто бывает, что опытные педагоги дают такую оценку юному пианисту: зажат, неестественно прижаты локти, малоподвижен за фортепиано. Всё это является следствием неправильной постановки рук и положения корпуса. Приучить ребёнка, особенно подвижного, сидеть за инструментом не сутулясь, в то время как большинство детей в общеобразовательной школе уже привыкли сутулиться, процесс довольно сложный. И здесь педагогу нужно запастись терпением, напоминая на каждом занятии о необходимости свободной и прямой спины,

без подъёма плеч во время игры, излишних движений руками вверх и в стороны. Также важно, чтобы ученик понимал, что сидя за инструментом, он должен хорошо опираться на ноги, поскольку об использовании педали пока речи не идёт. Это важно ещё и потому, как отмечал в своё время музыкальный критик В.В. Стасов, «что в музыкальном исполнении от изменения движения совершенно изменяется смысл и физиономия сочинения до такой степени, что самую знакомую вещь услышишь точно что-то чужое, незнакомое» [5].

Другой важный момент – это внимание ученика к инструменту. Педагогу не должно быть безразлично, как ученик относится к фортепиано. Поэтому нужно рассказать в игровой форме об устройстве пианино и рояля, затронув историю создания инструментов, заглянуть внутрь. Это повысит не только интерес ребёнка к фортепиано, но и внесёт большее понимание в технологию работы над произведениями, поскольку понимание того, что именно происходит с инструментом, когда ты нажимаешь на клавишу, для чего нужны молоточки и какую функцию выполняют педали, – дают более полное представление об извлечении звуков при игре на фортепиано. Ещё в 1939 году в своих дневниковых записях Николай Метнер писал: «Никогда не жаловаться на инструмент, но стараться во что бы то ни стало овладеть им...Инструмент никогда не уступает насилию! Контакт с инструментом достигается более ласковым и тонким обращением с ним!» [3]. Стоит также иметь в виду, что, может быть, в будущем ваш ученик не продолжит музыкальное образование, но технологический процесс извлечения звуков, о котором вы ему рассказывали, вызовет к жизни реализацию профессии инженера-изобретателя, акустика, настройщика. Сегодня в музыкальные школы приходят дети разной степени одарённости и с различными целями, поэтому для педагога важно найти подход именно к конкретному ученику. Ведь музыкальное образование – часть образования культурного человека, а не только его будущая профессия. Вот как писал об этом педагог и пианист Генрих Нейгауз: «Я убежден, что диалектически продуманная методика и школа должны охватывать все степени одаренности – от музыкально дефективного (ибо и такой должен учиться музыке, музыка – орудие культуры наравне с другими) до стихийно гениального» [3]. Таким образом, понятно, что обучение должно доставлять радость и быть полезным и ученику, и педагогу. Нейгауз разделял педагогов на педагогов-исполнителей и «чистых» педагогов, никогда не выступающих на концертных площадках. Конечно, у каждого из этих категорий педагогов есть свои преимущества. Так, концертирующий педагог-пианист может с большей степенью вероятности понять волнение ученика на сцене и дать ценные советы. Педагогу-исполнителю легче играть вместе с учеником в ансамбле, так они учатся ещё лучше понимать друг друга. С другой стороны, педагог, не выходящий на сцену, не отвлекается на изучение новой программы для концертного выступления и имеет больше времени на педагогическую подготовку. В любом случае, всегда есть положительные моменты, дающие

педагогу возможность использовать их в своей деятельности: «Полное взаимопонимание учителя и ученика – одно из важных условий плодотворности педагогического процесса» [3]. И это третья трудность, с которой может столкнуться начинающий педагог. Нужно с первого урока наладить благоприятный контакт с учеником. Следует иметь в виду, что в работе начинающего педагога важно идти к главной цели – исполнению музыки, чтобы ученик не просто играл «голые» ноты. И здесь много зависит от педагога, от его исполнительского опыта, технологического мастерства, педагогической интуиции, культурной эрудиции. Неслучайно Нейгауз писал, что на педагога возлагается огромная ответственность за обучение пианиста, а именно «...развить его слуховые данные, широко знакомить его с музыкальной литературой ... развивать его фантазию удачными метафорами, поэтическими образами, аналогиями с явлениями природы... всемерно развивать в нем любовь к другим искусствам, особенно к поэзии, живописи и архитектуре...»[3]. Кроме того, учитель может воздействовать на душевные качества ученика, воспитывая его на примерах классических произведений и биографических данных жизни великих исполнителей и композиторов разных эпох. Педагог должен ставить перед учеником задачи прослушивать отдельные фрагменты произведений дома и проигрывать ученику на уроке нужные для освоения тех или иных приёмов игры фрагменты из произведений.

Следующая трудность, подстерегающая начинающего педагога, это необходимость постановки конкретной задачи перед учеником. В ходе обучения педагог не только ставит целью изучение какого-либо произведения, но и разбивает процесс на более мелкие задачи. Главное, чтобы ученик чётко понимал каждую из них и видел средства достижения. Здесь, следуя совету Генриха Нейгауза, «для того чтобы «выходило», чтобы эта инструментально-техническая работа ... приносила действительно пользу, необходимо ставить ученику ясные и определенные цели и неукоснительно добиваться полного их достижения...»[3]. Ещё один важный момент: педагогу необходимо взаимодействие с родителями ученика, которые могут помочь своему ребёнку в достижении им поставленных педагогом задач. Если у родителей нет музыкального образования, учитель может пригласить их на урок, чтобы показать, чего следует добиваться ученику дома. Стоит периодически устраивать открытые для посещения родителей уроки и приглашать их на концертные выступления, рекомендовать им посетить вместе с ребёнком концерт того или иного исполнителя. Конечно, если родители заинтересованы в музыкальном развитии своего ребёнка, они сами будут рады такому взаимодействию. Полагаю, что только при активном участии трёх сторон – учитель, родитель и ученик – успех будет сопутствовать процессу обучения.

Резюмируя вышесказанное и принимая за образец советы выдающегося русского пианиста, педагога, дирижёра и общественного

деятеля В.И. Сафонова, выраженные им в пяти заповедях учащегося [4], выделяю свои пять правил для начинающего педагога-пианиста:

1. Всегда следить за посадкой ученика и постановкой его рук, ног, корпуса.
2. Выбирая произведение, понимать, для чего и как оно может быть использовано в работе с учеником. Делить крупную задачу на более мелкие и конкретные и чётко ставить их перед учеником.
3. Больше показывать самому, чаще исполнять ансамблевые произведения вместе с учеником, даже если это будет просто читка с листа на уроке.
4. Рассказывать ученику о строении инструмента. Уделять внимание рассказу об истории создания изучаемого произведения, его авторе, эпохе, в которую он жил.
5. Всегда находиться во взаимодействии с родителями, чаще приглашать их на уроки, сделать их соавторами успеха ребёнка и педагога.

Педагогическая стезя в музыкальной школе часто пересекается с другой ипостасью пианиста – концертмейстерским искусством. Почему-то среди пианистов-солистов распространено мнение, что быть концертмейстером хореографии – не только простое, но и заурядное дело, подчас ведущее к профессиональной деградации. Но в биографии выдающихся музыкантов-исполнителей, дирижёров и будущих композиторов были периоды, когда они получали именно такой опыт. Достаточно вспомнить дирижёра с мировым именем Е.А. Мравинского, работавшего концертмейстером Ленинградского хореографического училища. Именно после этой работы он отмечал, что получил большой пласт знаний о классическом балете, что позже помогло ему в его дирижёрской практике. Вопреки распространённому мнению, работа концертмейстера хореографии достаточно сложна, ведь репертуар должен включать огромное количество зарубежных и русских классических произведений. А балетные клавиры Чайковского, Прокофьева и Стравинского довольно сложны с технической точки зрения. Причём, концертмейстер хореографии исполняет всё произведение, а не только партию аккомпанемента, как, например, концертмейстер вокалиста. Здесь можно привести в пример фортепианные произведения разных композиторов, которые используются балетмейстерами и хореографами для осуществления постановок. Это «Карнавал» Роберта Шумана, «Шахерезада» Николая Римского-Корсакова или составленная из разных произведений Фредерика Шопена «Шопениана». Концертмейстерская балетная специализация является специфической разновидностью ансамблевого исполнительства, где «сольная» партия воплощается хореографическими средствами [1]. Как подчёркивает пианистка и музыковед Г.А. Безуглая, «концертмейстер балета – особая профессия, им может стать не каждый, даже самый талантливый, пианист. Кроме владения совершенной техникой исполнения, концертмейстер балета должен знать и понимать технологию движения, помочь артистам услышать

музыку и, прочувствовав ее мышцами, перевести в пластику, создать эмоциональную атмосферу урока или репетиции. Концертмейстер – не тапер, он полноправный участник творческого процесса, коллега, соавтор педагога» [1].

Концертмейстер помогает создавать художественный образ. Движения под музыку способствуют усилению эмоционального воздействия музыки, помогают проследить развитие художественного образа. Когда начинающий педагог-концертмейстер приходит в детскую школу искусств, ему кажется, что он вполне адекватно представляет себе всё, что будет делать, ведь во время учёбы он посещает концертмейстерский и камерный класс. Но на практике оказывается, что не так всё легко! Чаще всего студенты аккомпанируют вокалистам. Но быть концертмейстером хореографии – это совершенно другое дело. И очень жаль, что во время студенчества редко у кого бывает такая практика, потому что трудности подстерегают новичка уже в первую неделю работы. Ему приходится не просто заниматься дополнительно поиском нот, а переиграть огромное количество мазурок, менуэтов, вальсов, полек и других произведений, чтобы выбрать подходящую программу, меняющуюся довольно часто в соответствии с задачами, поставленными балетмейстером или хореографом. Такой огромный объём нотного материала нужно проработать в кратчайшие сроки. И здесь выручает умение хорошо читать с листа, которое очень важно для концертмейстера. Также следует иметь в виду, что работа начинающего концертмейстера хореографии делится на две части: освоение музыкального материала, связанного с конкретной танцевальной дисциплиной и её хореографической спецификой; и изучение специфики самого хореографического искусства.

Другая трудность в начале работы концертмейстера хореографии заключается и в том, чтобы хорошо знать танцевальную терминологию, понимать, о каком упражнении говорит педагог-хореограф. Нужно понимать, что музыкальные термины, как правило, имеют итальянское происхождение, а хореографические – французское. После этого следует понять, как исполняется конкретное упражнение, чтобы сделать верный акцент, динамическими оттенками помогать движению детей на уроке. На первых порах бывает сложно грамотно в музыкальном отношении оформить сопровождение, причём оно совершенно разное в классическом и историко-бытовом танце. Важно понимать, что в балетном зале ты не солист, ведь концертмейстер работает в ансамбле с танцорами. И поэтому правильная работа в таком ансамбле – необходимое в концертмейстерской практике качество.

Особенная трудность на первом этапе работы заключается во внимании. Внимание концертмейстера распределяется не только между его собственными руками, но и относительно танцоров. В каждый момент исполнения важно не только то, как работают концертмейстерские пальцы или педали фортепиано, но и то, что в это же время делают дети.

Одновременно с этим нужно понимать, чего требует педагог и где концертмейстер может помочь движению танцующих детей темпом исполнения, акцентом, динамическими оттенками. Поэтому очень важно поскорее привыкнуть постоянно держать в поле зрения весь класс. А значит, напряжение у концертмейстера хореографии в течение всего рабочего дня очень высокое. И особенно это проявляется на открытых уроках в конце четверти, на которых присутствуют администрация школы и родители. Таким образом, как отмечал в своё время пианист, педагог и композитор, Заслуженный артист РСФСР, профессор Московской государственной консерватории, Иерусалимской и Тель-Авивской академий музыки имени С. Рубина Е.М. Шендерович, «плохой пианист никогда не сможет стать хорошим аккомпаниатором, впрочем, и не всякий хороший пианист достигнет хороших результатов в аккомпанементе. ... в деятельности концертмейстера объединяются педагогические, психологические, творческие функции. Отделить одно от другого и понять, что превалирует в экстремальных концертных или конкурсных ситуациях, трудно» [6]. Именно по этой причине очень ценятся опытные и талантливые концертмейстеры хореографии, которые становятся причастны ко всему творческому процессу в создании хореографической композиции.

Хотелось бы отдельно выделить те знания и навыки, над которыми необходимо работать начинающему концертмейстеру хореографии. Это хорошее чтение с листа; знание основ хореографии и музыкальной литературы; умение концентрировать внимание на всём классе и элементах урока; мобильность в смене и разучивании нового репертуара в кратчайшие сроки; накопление репертуара для разных классов. Таким образом, от мастерства и вдохновения концертмейстера многое зависит в творческом состоянии хореографического коллектива.

Подводя итоги, хочется отметить, что первые шаги молодого музыканта на педагогическом и концертмейстерском поприще должны быть сделаны с полным осознанием значимости и ответственности своего дела. Тогда и творческая работа будет доставлять удовольствие, приносить удовлетворение.

Список литературы

1. Безуглая Г. Концертмейстер балета: музыкальное сопровождение урока классического танца. Работа с репертуаром. – СПб. 2005. – 215 с.
2. Метнер Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора: Страницы из записных книжек. – М.: Музыка, 1979. – 71 с.
3. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога: Учебное пособие. – СПб.: Издательство «Планета музыки», 2015. – 256 с.
4. Путь к совершенству. Диалоги, статьи и материалы о фортепианной технике//под ред. С.М. Стуколкиной. СПб.: Издательство «Композитор», 2007. – 392 с.

5. Стасов В.В. Мученица нашего времени. Избранные статьи о музыке. – М.: Музыка, 1949. – 325 с.

6. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе. Размышления педагога. – М.: Музыка, 1996. – 206 с.