

СЕКЦИЯ 4

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА СТУДЕНТА Алиева Т.И.	304
К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ КИНЕЗИОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Белякова И.И.	309
О ПРОБЛЕМЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОТНОШЕНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ Будницкая Н.К.	312
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА Гараева Е.А.	316
АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА Гиндер М.В., Талицких А.А.	322
РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ Гиндер М.В., Кудашева К.В., Талицких А.А.	325
РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ В МЕДИЦИНЕ Гиндер М.В., Талицких А.А.	329
СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Гиндер М.В., Кудашева К.В., Талицких А.А.	332
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ Гладких В.Г.	335
РОЛЬ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ Григорьева О.Н., Нагишева М.В.	341
СИСТЕМНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ Данилова Т.В.	344
УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Елеуова А. А.	348
РОЛЬ ВУЗА В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ Жуйков С. О.	355
ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Карташева В.В.	360
ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО МИРА СТУДЕНТА-АРХИТЕКТОРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ОРЕНБУРГА Кобер О.И.	364
МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИНФОГРАФИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД) Курьянович А.В.	370

СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ МОУ «СРЕДНЯЯ ШКОЛА №44» Г. ЯРОСЛАВЛЯ Ларина А. Ю.	376
ПОНЯТИЕ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Лухтина С.А., Гараева Е.А.	381
АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОИСКА Мажитова Д.З.	386
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА Межирицкая А.С., Синчило Д. Н., Беляцкий В. Н.	391
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СПО К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Мусина Р.Р.	393
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Никитина Н.Ю.	397
ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЛЮДЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Николаева В.В.	402
РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА МОНТЕССОРИ-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА Каргапольцева Н.А., Озтюрк Д.С.	406
ЦЕННОСТНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА Ольховая Т.А., Парамонов В.Б.	410
МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ Отарбаева А. Б.	417
СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ Паварина А.В.	420
ОТРАЖЕНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В НАУЧНЫХ РАБОТАХ ПО КАЗАХСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ Пахарь В.В., Пахарь Е.И., Пахарь В.А.,	423
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СЕЛЬСКИХ ПОДРОСТКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА Пахарь В.В.	431
ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ Перминова М.С., Перминов С.Н.,	438
ИСТОРИЧЕСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ Петров В. И.	442
РЕПЕТИТОРСТВО КАК МАЛЫЙ БИЗНЕС В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ Постольник А.А.	447

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ Пояркова Е.В., Гаврилов А.А., Дырдина Е.В., Фролова О.А.	450
ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Садова В.А.	457
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ Сапугольцев В.Ю., Сапугольцева М.А.,	462
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА Семенова Е.Е.	467
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА Сергеева Е. Н., Черашева Е. В.	472
АКСИОЛОГИЯ И ИННОВАТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ Талицких А.А., Гиндер М.В.	478
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНСАЛТИНГ В СОПРОВОЖДЕНИИ ИННОВАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Уйманова Н. А.	482
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА Урузгалиева А.Г.	488
ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ Урузгалиева А.Г.	494
ПОНЯТИЕ «ДИСКУРС» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ Машкина Н.П., Чаплыгина А.В.	499
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТА Чигинцева И.И., 503 «ОНЛАЙН» И «ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ» - СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЯ Шатуновская Е.А., Шатуновский В.Л.	507
СРЕДСТВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ Швецова Т.С., Захарова К.Э.	510
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ЮРИСПРУДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА Штукарев Н. А.	515
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ Эвоян А.А.,	522
ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВОМ МИРЕ: СОЦИАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ Южанинова Е.Р.	525

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ КАК ФАКТОРА ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА СТУДЕНТА

**Алиева Т.И., студент группы 19ПО(м)ВО
«Оренбургский государственный университет»**

Понятие «самоорганизация» – одно из фундаментальных понятий естественных и гуманитарных наук, за которым «скрывается обширная область исследований, интересующая представителей самых различных дисциплин» [51, с. 3]. В самом общем смысле под самоорганизацией понимается «процесс, в ходе которого создаётся, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы» [2].

Возникнув в рамках естественных наук, с течением времени понятие «самоорганизация» проникло в область гуманитарных исследований (менеджмент, педагогика, психология). К концу XX века, функционируя в различных отраслях науки, оно вышло за пределы определенной научной дисциплины, обнаружив свою интегративную природу [5].

Получив своё развитие в естественных и гуманитарных науках, к началу XXI века оно вновь появляется в работах философов (А.К. Астафьев, Г.Г. Вдовиченко, А.А. Горелов, И.И. Гришкин, К.Г. Дзугаев, Н.И. Жуков, П.В. Копнин, Э.С. Маркарян и др.), в исследованиях, изучающих развитие социальных (Т.З. Адамьянц, А.К. Дзугаев, А.П. Назаретян, В.В. Тузов, Н.Н. Ярушкин и др.), экономических (А.И. Бардаков, Т.Ю. Прокофьева и др.) и других систем.

В.Н. Келасьев отмечает, что, несмотря на широкую распространённость термина «самоорганизация», исследование данного понятия до сих пор не подкреплено глубокими философскими обобщениями и принципами и поэтому сталкивается с неизбежной проблемой: разработка вопросов самоорганизации приводит исследователей к «сумме разобщённых подходов, методов, воззрений» [1].

К настоящему времени сложился ряд подходов к исследованию сущности самоорганизации личности: психолого-педагогический, культурологический, системный, объективационный, уровневый [12].

В рамках психолого-педагогического подхода самоорганизация изучается в связи с различными феноменами учебной и трудовой деятельности (Ю.К. Бабанский, Д.Н. Ишков, В.А. Кан-Калик, С.В. Кульневич, Н.Д. Никандров, В.А. Сластёнин и др.).

В рамках объективационного подхода, самоорганизация рассматривается сквозь призму процессов самоопределения, самореализации, самоосуществления, самосовершенствования (Л.П. Басов, Г.А. Волковицкий, В.И. Селиванов и др.).

С позиций уровневого подхода – как один из уровней регуляции активности живых систем (Р.А. Абдурахманов, В.Д. Булавцев, М.Ф. Секач и др.).

В рамках культурологического подхода В. Графом, И.И. Ильясовым и В.Я. Ляудис была разработана модель самоорганизации жизнедеятельности личности.

Системный подход объединяет исследования, посвящённые взаимосвязи

самосознания личности и её самоорганизации (И.Н. Семёнов и др.).

Рассмотрим, как понятие «самоорганизация» представлено в психологических и педагогических исследованиях.

В психологии вопросы самоорганизации личности рассматриваются в тесной взаимосвязи с процессами профессионального саморазвития, самообразования, самосовершенствования, саморегуляции, а также в связи с проблемами общих и специальных способностей (Т.И. Артемьева, С.Г. Геллерштейн, Д.Н. Завалишина, Н.П. Нечаев, В.Д. Шадриков и др.). Психологические основы формирования самоорганизации личности изучались К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович и др. Концепция психической самоорганизации разрабатывалась группой исследователей (Г.Ш. Габдреева, М.Н. Шевцов и др.) в лаборатории психологических проблем высшей школы КГУ под руководством Н.М. Пейсахова.

А.Д. Ишковым выделены и классифицированы четыре подхода к определению сущности понятия «самоорганизация личности»: личностный, деятельностный, интегральный (личностно-деятельностный) и технический [10]. В качестве классификационного признака он выделяет различные объекты, которые, по мнению исследователей, являются субстратами самоорганизации (личность, деятельность, приёмы и навыки).

Сторонники личностного подхода рассматривают самоорганизацию как личностное образование. Соответственно, личностные свойства выступают предпосылкой возникновения такого интегративного психологического качества как организованность (личностная самоорганизация).

В рамках деятельностного подхода самоорганизация рассматривается как процесс, состоящий из совокупности операций, функций, умений, навыков, действий (Н.С. Костромина, Н.В. Кузьмина, Н.М. Пейсахов, Ю.А. Цагарелли и др.). Целью данного направления исследований является изучение структуры процесса самоорганизации, связей между компонентами (функциями) структуры и их влияния на успешность деятельности.

В работах Н.В. Кузьминой употребляется понятие «самоорганизация обучаемых», предполагающая не только использование ими правил научной организации труда, но и определённые умения, направленные на оптимизацию учебного труда с учётом собственных личностных качеств [6].

Н.М. Пейсахов считает, что системе психических явлений присуща самоорганизация как «сознательное упорядочение состава и структуры, нахождение и выстраивание подсистем и элементов в наилучшем порядке, возможном для данных условий, нахождение оптимальной силы связи между подсистемами, то есть поиск оптимальной структуры» [8].

Самоорганизация – «процесс структурирования субъектом своей активности, проявляющийся через создание (или воспроизведение) системы самостоятельных действий (функциональных компонентов), каждое из которых имеет свою функциональную нагрузку, и вносит вклад в успешное самостоятельное достижение» [4].

Представители интегрального подхода (С.С. Амирова, Н.А. Заенутдинова,

М.А. Пахмутова Н.П. Попова и др.) при рассмотрении самоорганизации деятельности учитывают ещё и личностные качества субъекта, способные сыграть свою роль в результатах деятельности, его психологические ресурсы (А.Г. Асмолов, Г.А. Виноградова, Д.А. Леонтьев и др.).

В рамках технического подхода к самоорганизации разрабатываются приёмы и техники, повышающие эффективность организации человеком собственной деятельности: методы научной организации труда (В. Джилберт, Ф. Тейлор, В.И. Терещенко, А. Файоль, Г. Форд, Г. Эмерсон и др.), методы самоменеджмента (персонального менеджмента) (Л. Зайверт, С.Д. Резник, Ф.М. Русинов, Н.П. Лукашевич и др.), методы тайм-менеджмента – управления своим временем (Г.А. Архангельский, П. Берд, Н.М. Варшавский, А.К. Гастев, Н.П. Ерастов, Б.Г. Иоганзен, С.Ю. Ключников, А.Н. Лук, Дж. Моргенстерн, Г.Х. Попов и др.), личностного менеджмента (Э. Берн, В. Зигерт, Л. Ланг и др.).

Таким образом, в психологических и педагогических исследованиях смысл того, что есть «самоорганизация личности», трактуется довольно широко, феномен самоорганизации рассматривается с различных точек зрения: как свойство, как процесс, как явление. Каждый исследователь в определении этого понятия подчеркивает те особенности самоорганизации личности, которые, с его точки зрения, являются наиболее значимыми.

Современные представления об особенностях самоорганизации времени как фактора формирования образа студента.

В науке функционирует понятие «культура самоорганизации», которое понимается как «часть самовоспитательной культуры личности, включающей в себя установление режима и правил, регламентацию жизнедеятельности, самообеспечение условий для выполнения планов» [8]; как «деятельность и способность личности, связанные с умением организовать себя, проявляющиеся в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга» [13].

В рамках исследования, касающегося культуры самоорганизации, в основном посвящены изучению самоорганизации учебной деятельности школьников и студентов. Это обуславливает существование семейства понятий: «культура учебной деятельности учащихся» (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Л.В. Жарова, Л.В. Занков, Е.Н. Кабанова-Меллер, В.А. Кулько, А.К. Маркова, Т.Д. Цехмистрова, Г.И. Щукина, Д.Б. Эльконин и др.), «культура учебно-познавательной деятельности студента», «культура учебного труда студента» (В.Н. Косырев и др.).

Учебная деятельность студента – деятельность, подлежащая, в первую очередь, самоорганизации, поскольку студенту принадлежит ведущая роль в процессе обучения, он не обучаемый, а обучающийся, субъект учебной деятельности. Студент играет ведущую роль в формировании мотивации, цели и задач обучения, в приобретении умений самостоятельной работы, способности самоорганизации и саморегуляции, в совершенствовании профессиональных и

интеллектуальных способностей. Учебный процесс «сопряжён со значительной психофизиологической нагрузкой, связанной с необходимостью овладения большим объёмом новых знаний и практических навыков, требующий длительной умственной работы большой сложности и интенсивности» [7].

В процессе обучения в вузе студент расширяет мир своей внутренней культуры через усвоение достижения всей человеческой культуры (науки, языка, морали и т.д.), делает накопленный культурный опыт, в том числе - опыт по самоорганизации личности. О.А. Конопкин самоорганизацию учебной деятельности рассматривает как «умение учащегося без систематического внешнего контроля, без помощи и стимуляции учителя, самостоятельно и рационально организовать и провести свою учебную деятельность по осуществлению принятых целей обучения» [8].

Личностная самоорганизация студента в учебной деятельности, по мнению Н.А. Афанасьевой, – это «упорядоченная совокупность целей и мотивов саморазвития, навыков самоконтроля и саморегуляции психических состояний, способностей к самоанализу и адекватной самооценке, преимущественно самостоятельно и целенаправленно сформированную и развиваемую в процессе обучения в вузе» [9].

Исследователь Л.В. Фалеева культуру самоорганизации студентов определяет как «готовность студентов осознать и выполнить трудовые действия, применяя целесообразные способы и средства выполнения деятельности» [9].

Г.П. Щедровицкий характеризует культуру самоорганизации личности как средства, методы мышления и деятельности, а также форму организации и в этом смысле «рамку» всей мыследеятельности и жизнедеятельности личности. По мнению исследователя, культуру самоорганизации личности «нельзя транслировать как знание и набор инструментов от одного человека к другому, а можно лишь выращивать, включая людей в новую для них сферу методологической мыследеятельности и обеспечивая им там полную и целостную жизнедеятельность» [9].

Формирование культуры самоорганизации студента, составной частью которой является культура учебной деятельности, – условие его самореализации как личности в настоящем, и как профессионала в будущем. Поэтому «овладение способами самоорганизации учебной деятельности обретает колоссальную важность, их наличие гарантирует будущую приемлемость и эффективность, в отличие от ситуативности и переменчивости требований к объему знаний».

Список литературы

1 Алехин, И.В. Изменение условий подготовки студентов высших учебных заведений и их адаптации в условия трансформации Российского общества / И.В. Алехин // Вестник психотерапии. – 2018. - № 2.

2 Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности индивидуальность / Б. Г. Ананьев. – М.: Директ-Медиа, 2018.

3 Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2013.

4 Бисалиев, Р.В. Психологические и социальные аспекты адаптации студентов / Р.В. Бисалиев, О.А. Куц, И.Ф. Деманова // Современные наукоёмкие технологии. – 2017. - № 5.

5 Жмыриков, А.И. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения / А.И. Жмыриков. – М., 1989.

6 Зинченко, В.П., Мещеряков, Б.Г. Психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – М.: Педагогика, 2017.

7 Кузнецова, С.А. Организация помощи студентам группы риска в преодолении трудностей социально-психологической адаптации / С.А. Кузнецова // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. – М., 2012.

8 Кузьмина, В.М. Особенности социально-психологической адаптации студентов в вузе / В.М. Кузьмина. – Курск, 2016.

9 Макаров, А.В. Основные факторы, влияющие на процесс адаптации первокурсников к роли студента вуза / А.В. Макаров // Актуальные вопросы модернизации российского образования. – М., 2014.

10 Мачурова, Н.Н. Адаптация студентов первого курса к новой образовательной среде / Н.Н. Мачурова // Февральские чтения. – М., 2013.

11 Метелев, В.Ж. Здоровый образ жизни как средство успешной адаптации студента в вузе / В.Ж. Метелев // Социальное развитие современного российского общества: достижения проблемы, перспективы. – 2012. - № 4.

12 Налчаджян, А.А. Личность, групповая социализация и психическая адаптация / А.А. Налчаджян. – Ереван, 1986.

К ВОПРОСУ ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ КИНЕЗИОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ - ЛОГОПЕДА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Белякова И.И.

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребёнка – детский сад № 51 «Солнышко», г. о. Подольск

В свете реализации Федерального государственного образовательного стандарта, инновационных педагогических технологий педагогическим работникам приходится быть в постоянном творческом поиске, находить что-то новое для своей работы с детьми, а, главное, - эффективное. Всё чаще в практике педагог дошкольной образовательной организации сталкивается с понятием «кинезиология», однако современный учитель-логопед зачастую не представляет, что это за явление и не знает, что обозначает данный термин. Рассмотрим кинезиологию с различных позиций, попробуем разобраться в актуальности её применения в работе учителя-логопеда.

Кинезиология – с греческого означает («кинез» - «движение», «логос» «знание»). Под кинезиологией понимают научную и практическую дисциплину, которая изучает движение мышц во всех его проявлениях. Ещё Аристотель в своих сочинениях описывал движения мышц, вслед за ним доказывали его гипотезу и развивали его идею ряд выдающихся учёных, таких как Гален, Галилей, Ньютон, Борели [2 с.167].

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что понятие «кинезиология» не имеет однозначной формулировки. Так, Р. Гранит связывает эту науку с биомеханикой, анатомическими и физиологическими основами движений, особенностями нервно-мышечной передачи, принципами основной мышечной деятельности, в то время как, В.Б. Коренберг, В.К. Бельсевич представляют интеграцию наук с кинезиологией (биомеханика, педагогика, психология и др.), которая помогает формировать и решать, анализировать, познавать, конструировать, планировать двигательные задачи [4]. Исходя из взглядов вышеуказанных исследователей, можно сделать вывод о том, что кинезиология – это синтетическая наука.

Кинезиология представлена следующими современными направлениями: *прикладная кинезиология* (Д. Гудхарт, П. Деннисон, Г. Деннисон и др.), *спортивная кинезиология* (Н.А. Бернштейн, В.Б. Коренберг, В.К. Бальсевич и др.), *образовательная кинезиология* (Х.Х. Гросс, Д. Гудхарт, П. Деннисон, Г. Деннисон, В.Н. Ирхин, О.В. Польщикова и др.), *онтокинезиология* (Н.А. Бернштейн, В.К. Бальсевич), *педагогическая кинезиология* (Х.Х. Гросс, С.В. Дмитриев, Д.Д. Донской, В.Л. Уткин). Исходя из вышеуказанного, мы понимаем, что сегодня наука кинезиология предлагает педагогам, специалистам различных областей широкий спектр направлений, в которых они могут осуществлять эффективную деятельность.

Для нас особый интерес представляет педагогическая кинезиология, которая тесно связана с работой учителя – логопеда дошкольной образовательной организации, так как в поле деятельности данного специалиста входят не только образовательные, воспитательные задачи, а главным образом, развивающие, корректирующие.

Результаты исследований Е.И. Исениной, М.М. Кольцовой и других доказывают, что уровень развития речи детей имеет прямую зависимость от степени сформированности тонких движений рук. Мы согласны с точкой зрения М.М. Кольцовой о том, что стартовой точкой совершенствования интеллектуальных и мыслительных процессов является развитие движения пальцев и тела.

На современном этапе продолжается изучение проблемы внедрения кинезиологии в работу учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста. Так, теоретические предпосылки использования кинезиологических техник в развитии моторной сферы детей с общим недоразвитием речи освещено в статье Т.Н. Головановой, Е.Ю. Медведевой, о значимости использования кинезиологических приёмов при нарушении речи пишет Ю.А. Шаройко, бинарная деятельность логопеда и психолога с элементами образовательной кинезиологии представлена в статье О.Ю. Баркиной, М.Н. Грачёвой.

Следует отметить, что практические педагоги дошкольной образовательной организации находятся в поиске новых кинезиологических форм, методов, средств, приёмов, активно разрабатывают проекты, методические пособия по использованию кинезиологических упражнений, создают всевозможные комплексы кинезиологических упражнений.

Анализ педагогической литературы, научных периодических изданий, учебно-методических пособий, в том числе, педагогическая практика дошкольной образовательной организации показывает, что проблема применения элементов кинезиологии в работе учителя-логопеда с детьми старшего дошкольного возраста постепенно набирает обороты и становится достаточно актуальной. Самое главное и ценное состоит в том, что сегодня учителю-логопеду необходима современная методика и технология проведения занятий с использованием элементов кинезиологии с целью оказания помощи детям не только с общим недоразвитием речи, но с тяжёлым нарушением речи.

Список литературы

1. Баркина О.Ю., Грачева М.Н. Бинарная деятельность логопеда и психолога с элементами образовательной кинезиологии// Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 399-401.
2. Голованова Т.Н., Медведева Е.Ю. Теоретические предпосылки использования кинезиологических техник в развитии моторной сферы детей с общим недоразвитием речи// Инновационная наука. 2019. № 12. С. 165-169.

3. Демидова Е.В. Использование кинезиологических упражнений «ГИМНАСТИКА МОЗГА» в работе с детьми дошкольного возраста. – г. Краснодар., 2014. – 25 с.

4. Загrevская А.И. Кинезиологический подход к физкультурно-спортивному образованию студентов//Вестник Томского государственного университета. 2013. - № 374.- С. 160-162.

5. Шаройко Ю.А. Значимость использования кинезиологических приёмов при нарушении речи//Вестник научных конференций. 2019. № 4-3 (44). С. 159-160.

О ПРОБЛЕМЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ОТНОШЕНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Будницкая Н.К.
МАОУ «СОШ №85», г. Кемерово

Изучение отношения к лицам с ограниченными возможностями, их взаимоотношений с другими людьми, определение влияния социокультурных факторов на формирование отношения общества и отдельных социальных групп к лицам с нарушениями в развитии признаны одними из актуальных вопросов специальной психологии и педагогики (Н.Н. Малофеев, Н.М. Назарова, Л.В. Кузнецова, Е.Р. Ярская-Смирнова, Л.М. Шипицына, И.П. Волкова, Н.В. Борисова, Н. Форман, О. Шпек и др.).

Толерантное отношение к лицам с ограниченными возможностями есть определенный этап развития представлений о человеке с ограниченными возможностями. Н.М. Назарова отмечает: «На протяжении всего периода развития цивилизации человеческое сообщество стояло перед необходимостью определять свое отношение к людям, отличающимся нетипичными формами физического или социального поведения, и в соответствии с ним поступать, взаимодействуя с такими людьми» [6, с. 11].

Одним из социальных институтов, определяющих и формирующих отношение к людям с ограниченными возможностями, является специальное образование.

В исследовании по истории становления и развития национальных систем специального образования Н.Н. Малофеев указывает на следующее, что каждый этап истории развития системы специального образования является институтом государства, возникает и развивается как особая форма отражения и реализации его ценностных ориентаций и культурных норм общества, соотносится с определенным периодом в эволюции отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии.

Качественные преобразования и переходы от одного этапа становления государственной системы специального образования к другому, как и преобразования, внутри каждого из этапов, определяются социокультурными факторами. Путь общества от ненависти и агрессии до терпимости, партнёрства и интеграции лиц с отклонениями в развитии охватывает временной отрезок в два с половиной тысячелетия [5, с. 87].

Особенности отношения современного общества к людям с нарушениями в развитии проявляются признанием их прав в провозглашенных и зафиксированных мировой общественностью ряде документов ООН «Всеобщая декларация прав человека» (1948 г.), «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971 г.), «Декларация о правах инвалидов» (1975 г.), Конвенция о правах ребенка» (1989 г.), «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993 г.), «Конвенция о защите и поощрении прав и достоинств

инвалидов» (2006г.). Во всех этих документах отражен основополагающий принцип равенства, заключенный в самом понятии прав человека, предоставляющий инвалидам и людям с ограниченными возможностями равные со всеми права, в том числе и право на образование – основополагающее право всех граждан.

Принципы уважения прав и свободы человека, отраженные в вышеуказанных документах, лежат в основе законодательства Российской Федерации о защите прав инвалидов и лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Однако, проведенный Н.М. Назаровой анализ государственно-правовых основ современной социальной политики Российской Федерации, позволяет считать, что права людей с ограниченными возможностями в нашей стране не приведены в соответствие с нормами международного права, что обусловлено рядом объективных причин [7, с. 118]. Данный факт позволяет сделать заключение об актуальности нормативно-правового обеспечения для защиты прав лиц с ограниченными возможностями в Российской Федерации на уровне различных социальных институтов.

Позитивно-ценностное отношение социума и его важнейших социальных институтов к людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности является необходимым условием воспитания и обучения детей с физическими и психическими нарушениями [7, с. 76].

В настоящее время процессом и результатом реализации права человека, независимо от вида и тяжести его ограничений, участвовать во всех доступных другим членам общества сферах социальной жизни наравне и вместе с ними является социальная интеграция. Интеграция подразумевает активное взаимодействие людей, имеющих ограничение жизнедеятельности, в единой социальной системе с людьми, таких ограничений не имеющих.

В основе интеграционных процессов лежит этика, опирающаяся на безоговорочное признание ценности всякой жизни, уважение к другому и согласие с безусловной принадлежностью этого другого (любого) к обществу [7, с. 76].

Ученые признают, что в нашей стране большинство людей пока не готовы воспринимать человека с психическими и физическими недостатками как равного члена общества. Негативное отношение общества к инвалидам, изолированная от опыта окружающей жизни система их обучения и воспитания, несформированность навыков общения со здоровыми детьми рассматриваются как причины, затрудняющие социальную адаптацию детей с отклонениями в развитии.

Недостаточный уровень толерантности общества по отношению к инвалидам, несформированность социальных установок позитивного характера относительно человека с ограниченными возможностями, широкое распространение неадекватных представлений и стереотипов восприятия являются существенными барьерами интеграции людей с ограниченными возможностями в общество [2].

Изменение общественного мнения, в том числе профессионалов, является самой трудоёмкой задачей. Без принятия ценностей интеграции на уровне профессионального самоопределения учителей, представляющих как общее, так и специальное образование, процесс внедрения интеграции будет носить формализованный или декларативный характер. Общественные стереотипы и предрассудки в отношении обучения детей-инвалидов, которые существуют в современном российском обществе, в том числе и среди профессионалов, выступают основным препятствием к их интеграции [1, с. 116].

К трудностям внедрения идей интеграции относится не только несформированность адекватного отношения общества к детям с нарушениями развития, но и отсутствие мотивированного желания большинства самих детей-инвалидов и их родителей участвовать в социальной и образовательной интеграции [3, с. 13].

Развитие интеграции – двухсторонний процесс формирования обоюдной активности социальной среды и ребенка, приложение совместных усилий, как со стороны ребенка, так и со стороны среды, в которую он входит, что обеспечивает не революционное, а эволюционное протекание интеграции [4].

Подводя итоги сказанному выше, отметим следующее, что толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями жизнедеятельности, признание их права быть «иными» лежит в основе интеграции, которая становится актуальной задачей построения открытого гражданского общества.

Проблема толерантного отношения к лицам с нарушениями в развитии в России должна решаться через нормативно-правовое урегулирование прав граждан, через формирование позитивного образа «особого» человека, разрушение стереотипов восприятия и негативных установок относительно лиц с ограниченными возможностями. Предоставление возможности осознано выбирать способы реализации права граждан на образование, создание психолого-педагогических условий для формирования уважительного отношения к людям с нарушениями в развитии в образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Борисова, Н.В. Социальная политика в области инклюзивного образования: контекст либерализации и российские реалии / Н.В. Борисова // Журнал исследований социальной политики. – 2006. – том 4. - № 1. – С. 103-120.

2. Волкова, И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.10 / И.П. Волкова; Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2010. – 43 с.

3. Зарубина, И.Н. Опыт и проблемы обучения детей с глубоким нарушением зрения в массовых школах / И.Н. Зарубина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2008. – №5. – с. 4-13

4. Кобрин, Л.М. Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы:

автореф. дис. ... доктора пед.наук: 13.00.03 / Л.М. Кобрина, Моск. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. – М., 2006. – 47 с.

5. Малофеев, Н.Н. История становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст) / Н.Н. Малофеев // Специальная педагогика/ под ред. Н.М. Назаровой.– М.: «Академия», 2000. – 87с.

6. Специальная педагогика: в 3 т./под ред. Н.М. Назаровой. – Т.1. История специальной педагогики / Н.М.Назарова, Г.Н. Пенин. – М.: «Академия», 2013. – 352 с.

7. Специальная педагогика: в 3 т./под ред. Н.М. Назаровой. – Т.2. Общие основы специальной педагогики / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Т.Г. Богданова, С.А. Морозов. – М.: «Академия, 2013. – 352 с.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА

**Гараева Е.А., кандидат педагогических наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Учет двойственной роли педагога в образовательном процессе (педагог одновременно выступает как в роли поставщика, так и в роли потребителя образовательных услуг) определяет специфику конструирования его персональной образовательной среды. По нашему мнению, специфика персональной образовательной среды преподавателя высшей школы состоит в том, что ее наполнение осуществляется средствами, обеспечивающими выполнение профессионально-педагогической деятельности (обучение студентов), а также средствами и инструментами, позволяющими осуществлять собственную образовательную деятельность, непрерывное повышение квалификации, переподготовку, развитие профессионального мастерства, совершенствование способностей решать возникающие задачи в рамках профессионально-педагогической деятельности.

Персональная образовательная среда преподавателя университета является частью образовательного пространства, специфической средой, обеспечивающей условия для создания и использования персональных информационных образовательных ресурсов, сообществ и платформ, интегрированных в единое информационное пространство образовательной организации и сети Интернет. Кроме объективно-признанных функциональных свойств персональной образовательной среды, таких как гибкость, вариативность, модифицируемость, многомерность, цикличность, реверсивность, коммуникационность, следует актуализировать такое важное свойство персональной образовательной среды, как адаптируемость под индивидуальные особенности и потребности преподавателя.

В исследовании О.П. Панкратовой отмечается, что персональная образовательная среда, которая конструируется преподавателем средствами информационно-коммуникационных технологий в рамках комплексной информационно-образовательной среды, становится инструментом, обеспечивающим одновременно организацию учебной и познавательной деятельности обучающихся в информационно наполненной образовательной среде [2].

Деятельность по конструированию собственной персональной образовательной среды вовлекает преподавателя в виртуальную среду глобального образовательного пространства, повышает его социально-коммуникационную компетентность, способствует личностному и профессиональному росту. Образовательная виртуальная среда представляет собой систему, которая состоит из информационного содержания и коммуникативных возможностей компьютерных сетей, формируемых и

используемых для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса.

В настоящее время в научной литературе представлены и охарактеризованы различные модели персональной образовательной среды преподавателя высшей школы. В целом современные исследователи едины во мнении, что наполнение персональной образовательной среды преподавателя осуществляется компонентами двух типов:

- базовые ресурсы – это учебные ресурсы, располагающиеся на сайте образовательной организации в соответствующей системе дистанционного обучения LMS (например, Moodle, Teachbase, Mirapolis и др.);

- дополнительные внешние ресурсы, которые используются преподавателями в зависимости от его предпочтений, интересов, решаемых задач (образовательные порталы, Online-платформы для видеоконференцсвязи, открытые образовательные ресурсы (ООР), массовые открытые онлайн-курсы (МООК), социальные сети, сетевые педагогические сообщества, например, Открытый класс, e-learningPRO и др.).

В своем исследовании мы выделяем в структуре персональной образовательной среды преподавателя учебно-методический, материально-технический и организационно-управленческий компоненты.

Учебно-методический компонент персональной образовательной среды преподавателя представлен электронными учебно-методическими комплексами дисциплин; электронными образовательными ресурсами, в том числе - электронными курсами в системе Moodle; электронными учебниками, учебно-методическими пособиями; образовательными порталами и сайтами; электронными библиотечными системами.

Материально-технический компонент персональной образовательной среды преподавателя составляют средства связи с Интернет (персональные компьютеры, ноутбуки, планшеты, мобильные телефоны, средства беспроводного доступа и др.); локальные и распределенные базы хранения образовательных материалов; программные средства создания образовательного контента; средства для обеспечения коммуникации (сайты, блоги, сообщества и др.).

Организационно-управленческий компонент персональной образовательной среды представлен различными методами и формами обучения, а также педагогическими технологиями, среди которых интерактивные технологии обучения, Интернет-ориентированные технологии, технологии дистанционного обучения, технологии медиа-образования, кейс-технологии, технологии электронного обучения (e-learning), технологии smart-образования (smart-education).

Важное значение в структуре персональной образовательной среды преподавателя университета имеют информационные образовательные ресурсы, как вид информационных ресурсов, представленных техническими, программными, телекоммуникационными, методическими средствами, обеспечивающими оптимальное использование новых информационных

технологий в сфере образования, внедрение их во все виды и формы образовательной деятельности.

В настоящее время одной из приоритетных задач высшего образования является создание цифровой образовательной среды. Данная задача реализуется в рамках федерального проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» и является стратегической, нацеленной на создание возможностей для получения качественного образования с использованием современных информационных технологий [3].

В условиях цифровой трансформации образования, предполагающей приведение образовательной системы в соответствие с вызовами и возможностями информационного общества и цифровой экономики, все более актуализируются цифровые образовательные ресурсы в персональной образовательной среде преподавателя.

Под цифровыми образовательными ресурсами мы понимаем информационные источники в цифровом виде, которые могут использоваться в образовательном процессе.

Отметим, что цифровая трансформация образования предполагает достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий, обеспечивающих возможность использовать новые педагогические практики, которые ранее не могли занять достойного места в массовом образовании из-за сложности их осуществления средствами традиционных технологий коммуникации и работы с информацией. Цифровая трансформация образования лежит в основе Стратегии социально-экономического развития России до 2024 года и с перспективой до 2035 года [1].

В исследовании О.А. Чекун отмечается, что созданная цифровая образовательная среда открывает доступ к самым современным ресурсам, среди которых:

- учебные интерактивные курсы на платформах MOOC (массовые открытые образовательные курсы), разработанные профессорами ведущих мировых университетов, доступные для широкой аудитории через Интернет;

- системы управления обучением (LMS), например, Moodle – представляет один из видов LMS в качестве модульной динамической учебной виртуальной образовательной среды, позволяющей создавать и размещать курсы для онлайн-обучения;

- цифровые инструменты для коммуникации: Facebook, Twitter, VKontakte – социальные сети создают возможности коммуникации со всеми участниками образовательного процесса; WhatsApp или Viber – быстрые мессенджеры, удобные для создания групп, для сообщений, загрузки аудио- и видеoinформации [9].

В своем исследовании мы выделяем в структуре персональной образовательной среды преподавателя университета следующие цифровые образовательные ресурсы:

- платформы LMS для запуска учебных курсов (Moodle; Teachbase; Mirapolis и др.);

- сетевые педагогические сообщества (Открытый класс; e-learningPRO; социальная сеть работников образования (nsportal.ru) и др.);
- электронные библиотечные системы (ЭБС «Университетская библиотека online»; РУКОНТ; образовательная платформа ЮРАЙТ; издательство «Лань» и др.);
- Online-платформы для видеоконференцсвязи (Teams; Zoom; Skype и др.);
- платформы для создания презентаций, видеопрезентаций, майнд-карт (Prezi.com; SmartDraw; PowerPointviewer и др.);
- образовательные порталы (window.edu; fcior.edu; ed.gov и др.);
- научные электронные библиотеки (Elibrary.Ru; КиберЛенинка; РГБ (Российская государственная библиотека); электронная библиотека диссертаций и др.);
- открытые образовательные ресурсы (ООР) и массовые открытые онлайн-курсы (МООК);
- социальные сети (Twitter; Facebook; ВКонтакте; Мой Мир и др.).

На рисунке 1 представлен один из возможных вариантов наполнения персональной образовательной среды преподавателя университета цифровыми образовательными ресурсами.

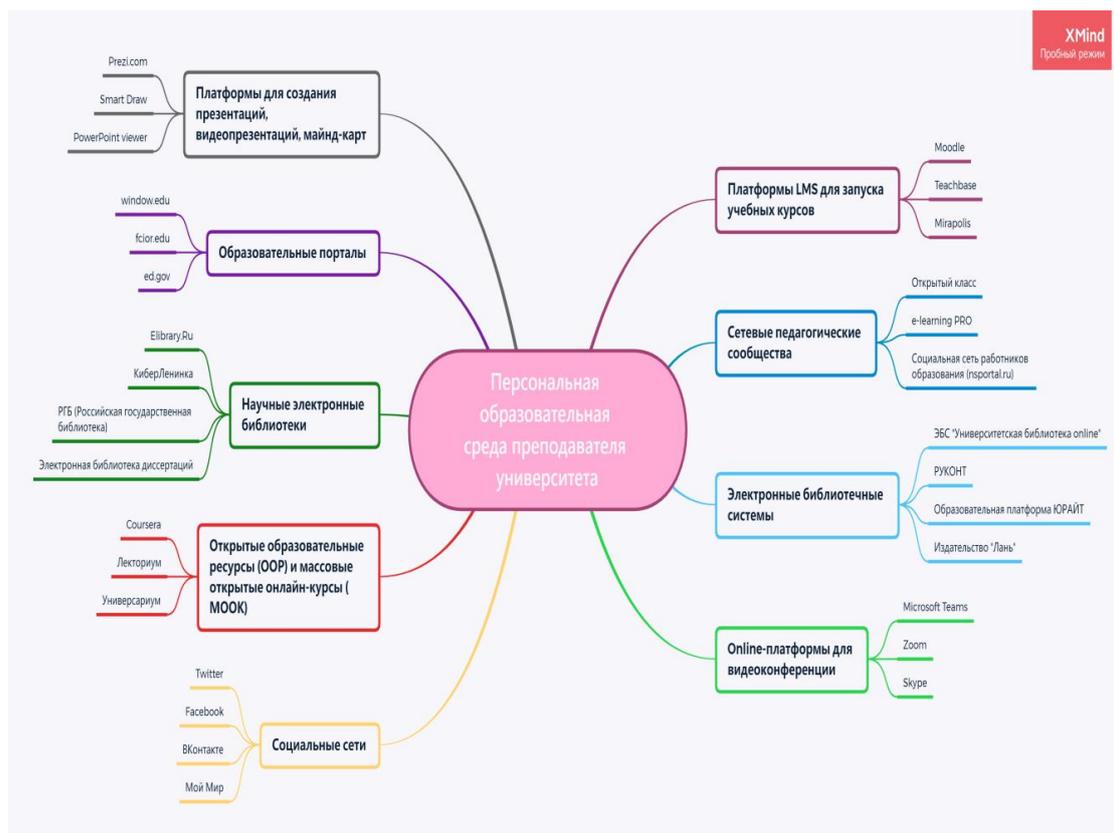


Рисунок 1 - Цифровые образовательные ресурсы в структуре персональной образовательной среды преподавателя университета

Отметим, что представленная модель наполнения персональной образовательной среды преподавателя университета цифровыми

образовательными ресурсами является динамичной, развивающейся и может дополняться различными элементами в зависимости от целей, содержания деятельности преподавателя, его возможностей, способностей, интересов и предпочтений в работе.

Таким образом, информационные образовательные ресурсы в структуре персональной образовательной среды преподавателя университета – это вид информационных ресурсов, представленных техническими, программными, телекоммуникационными, методическими средствами, обеспечивающими оптимальное использование новых информационных технологий в сфере образования, внедрение их во все виды и формы образовательной деятельности. Цифровые образовательные ресурсы – это информационные источники в цифровом виде, которые могут использоваться в образовательном процессе. Цифровые образовательные ресурсы в структуре персональной образовательной среды преподавателя университета представлены платформами для запуска учебных курсов, электронными библиотечными системами, научными электронными библиотеками, образовательными порталами, открытыми образовательными ресурсами (OOP) и массовыми открытыми онлайн-курсами (MOOK).

Список литературы

1 О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 (с изменениями и дополнениями) // Правовая система Гарант: [сайт]. — 2020. — URL: <https://www.ivo.garant.ru/#/document/71937200>

2 Панкратова, О.П. Информационные технологии в создании персональной образовательной среды преподавателя вуза / О.П. Панкратова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №56-2. – С. 191-198.

3 Паспорт приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам — протокол от 25 октября 2016 года № 9).

4 Петрова, Н.П. Цифровизация и цифровые технологии в образовании / Н.П. Петрова, Г.А. Бондарева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5(78). – С. 353-355.

5 Стародубцев, В.А. Создание персонализированных образовательных сред / В.А. Стародубцев // Образовательные технологии. – 2016. - № 2. – С. 35-50.

6 Цифровая трансформация и сценарии развития общего образования / А. Ю. Уваров; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2020. — 108 с.

7 Устюжанина, Е.В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е.В. Устюжанина, С.Г. Евсюков // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова. – 2018. - № 1 (97). – С. 3-12.

8 Худолей, Е.С. О готовности студентов профессиональных образовательных организаций к обучению в условиях цифровой трансформации образования / Е. С. Худолей // Инновационное развитие профессионального образования. — 2020. — № 3 (27). — С. 74–79.

9 Чекун, О.А. Цифровая образовательная среда в контексте подготовки студентов-лингвистов к межкультурной коммуникации / О.А. Чекун // Педагогика и психология образования. - 2020. - № 1. - С. 173–179.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

**Гиндер М.В., ассистент кафедры
Оренбургский государственный медицинский университет
Талицких А.А., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Целью Болонского процесса, вступившего в силу в 1999 г., является создание единого европейского пространства высшего образования. Создание европейского пространства знаний - один из главных приоритетов развития Европы. А основанием для этого должна быть свободная мобильность всех участников образовательного процесса. Развитие мобильности студентов, преподавателей, исследователей, управленцев - одно из главных условий повышения конкурентоспособности и привлекательности образования в университетах, развития единого рынка труда и конкурентоспособности экономики в целом. Вступление в 2003 году Российской Федерации в Болонский процесс положило начало интеграции России в мировое образовательное пространство.

В сложившихся современных образовательных условиях характер подготовки специалиста формируется не только, исходя из уровня его знаний, но и профессиональных умений и навыков, приобретаемых будущим специалистом в процессе его обучения, позволяющих ему по-новому мыслить и находить решение возникающим проблемам. В рамках высшей школы следует уделять особое внимание формированию данных умений и навыков, а также обладать широким набором педагогических средств, способствующих росту эффективности обучения, среди которых можно выделить академическую мобильность [1].

Академическая мобильность – это организованный процесс перемещения обучающихся и сотрудников ВУЗа, имеющих отношение к системе образования, научной деятельности, в другое образовательное или научное учреждение, где обучаются, преподают или проводят исследования по своему основному направлению деятельности, после чего возвращаются обратно к первоначальному месту учебы или учебы.

И.М. Микова трактует академическую мобильность как форму организации обучения учащихся, связанную с перемещением в другой ВУЗ на определенный по времени период и возвращением в базовый ВУЗ для завершения обучения [2]. В контексте Болонского процесса рассматривают два вида академической мобильности: вертикальную, под которой понимается полное обучение студента на степень в ВУЗе - полный курс обучения студента за рубежом, позволяющий ему получить диплом бакалавра, магистра, доктора; и горизонтальную, под которой понимается обучение в течение регламентированного периода.

Академическая мобильность - один из видов реализации сетевого обучения. Сетевая форма реализации образовательных программ дает возможность

студентам освоить образовательную программу с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе - зарубежных. Основными преимуществами мобильности являются повышение качества образования в результате совершенствования методов преподавания и оценивания, модернизации и гармонизации учебных программ, содержания преподаваемых дисциплин, расширения профессиональных контактов и возможностей участия в совместных международных проектах. Составной частью академической мобильности является интернационализация ВУЗа, которая дает представление о степени интеграции в мировое высшее образовательное пространство и является одним из важнейших критериев качества обучения.

В России академическая мобильность может быть организована не только за рубежом, но и внутри страны, поэтому выделяют внешнюю и внутреннюю мобильности. Внешняя мобильность - обучение студентов, проведение исследований и работа преподавателей и сотрудников российских университетов в ВУЗах и научных учреждениях, как правило, за рубежом. Внутренняя мобильность - обучение студентов, проведение исследовательских работ и работа преподавателей, сотрудников университета в ведущих отечественных ВУЗах и научных центрах. Так, в Российской Федерации реализуются двусторонние соглашения о научно-образовательном сотрудничестве, в рамках которых через Министерство образования и науки России ежегодно направляются студенты, докторанты преподаватели на стажировки в зарубежные ВУЗы 22 стран.

Большое значение придается академической мобильности студентов, преподавателей и руководителей ВУЗов в рамках Болонского процесса. Основная цель мобильности - дать студенту возможность получить диверсифицированное заграничное образование в выбранной сфере обучения, предоставить ему доступ к признанным центрам знаний, где традиционно проходят обучение основные научные школы, расширить кругозор знания студента во всех областях европейской культуры.

Очевидно, что академическая мобильность в ВУЗе - это один из важнейших механизмов получения дополнительных знаний, расширения профессионального кругозора и установления взаимовыгодных контактов с зарубежными исследовательскими коллективами и университетскими центрами. Академическая мобильность - один из аспектов интернационализации образования как интеграции международного, межкультурного и глобального измерений в высшем образовании.

А.Б. Платкова говорит, что для ВУЗов и исследовательских центров преимущества процесса академической мобильности неоспоримы, ведь мобильные студенты и преподаватели вносят новую перспективу и подход к существующим исследованиям, благодаря своим превосходным методам поиска и различным культурным традициям, обогащая свой личный опыт и знания новыми профессиональными успехами.

В настоящее время мобильность студентов не носит системного характера и не всегда приводит к повышению качества образования в целом. Вероятно, это

связано как с недостатками системы финансирования деятельности программ академической мобильности, так и с нежеланием большинства студентов нести дополнительные расходы, связанные с пребыванием в других ВУЗах. Необходимость интернационализации в образовательной деятельности вузов закреплена рядом нормативных документов. Российская Федерация содействует международной академической мобильности студентов, педагогических, научных работников системы образования. Необходимость интернационализации образовательной деятельности ВУЗов закреплена в ряде нормативных документов. Российская Федерация способствует международной академической мобильности студентов, преподавателей и ученых в системе образования. Участие студентов и преподавателей в программах мобильности вносит важный вклад в процесс интернационализации университетов, в формирование современного конкурентоспособного специалиста, а также в гармонизацию учебных программ, разработку нормативных, методических документов и другие вопросы по организации изменений в системе высшего образования.

Список литературы

1. Талицких, А. А. Аксиологические аспекты педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в образовательном пространстве высшей школы / А. А. Талицких, М. В. Гиндер // Управление качеством образования: проблемы и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ульяновск, 11 декабря 2020 года. – Ульяновск, 2021. – С. 95-98.
2. Микова И. М. Академическая мобильность студентов в вузах России//Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. № 26. 2010.

РОЛЬ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

**Гиндер М.В., ассистент кафедры
Оренбургский государственный медицинский университет
Кудашева К.В., магистрант
Оренбургский государственный университет
Талицких А.А., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Математика всегда являлась одной из самых трудных наук, собственно, что придавало ей интерес и привлекало внимание учёных. В настоящее время роль математики в мире не угасла, а только увеличилась. В своей работе Л.Д. Жулёва отмечает, что математика является наивысшим интеллектуальным достижением и оригинальным творением человеческого ума [1].

Главная задача изучения математики в школе – обеспечение учащихся крепкими знаниями по школьному курсу математики. Программа по математике достаточно обширна и соответствует разным направлениям современного образования. Исторически сформировались две стороны математического образования. Первая сторона – практическая, связанная с созданием использованием инструментария, значимого для человека в его продуктивной деятельности. Вторая сторона – духовная, связанная с мышлением человека, с овладением конкретным способом знания и переустройства мира математическим способом.

Без элементарной математической подготовки невыполнима постановка образования современного человека. В школе математика является базовым предметом для изучения смежных дисциплин. Величайший немецкий математик всех времен Карл Фридрих Гаусс назвал математику «царицей всех наук». Математика – это один из способов понять научную картину мира, который способствует развитию воображения, навыков рационального мышления. В данной науке скрыть ошибку невозможно, есть четкие критерии правильности результата. Это формирует честность, объективность, упорство у обучающихся. Математическая наука дает людям мощные методы изучения и понимания окружающего мира, а также возможность изучения теоретических и чисто практических проблем [2].

Наука без математики совершенно бессмысленная, так как химические реакции, научные теории и детали элементов подсчитываются только с помощью математики. Математика используется в большинстве приложений, таких как работа, энергия, движение, гравитация, магнетизм и другие. Рассмотрим связи математики с другими науками из школьного курса.

У учащегося должны быть достаточно богатые знания математики, чтобы понимать физику. Математические расчеты используются на каждом этапе физической науки. Например, закон разложения газов Шарля основан на математических расчетах, численных задачах о жидкости, давлении, силе трения,

законах движения, гравитации, импульсе и другие. Таким образом, математика участвует в физике при решении любых задач, в том числе - и с помощью графиков.

Молекулярные массы органических соединений вычисляются с использованием математических расчетов. Измерения составных частей смесей и химических соединений, расчет эмпирической или молекулярной формулы, уравнивание химических уравнений, электронная конфигурация атома элемента – основано на математике.

Математика имеет очень тесную связь с биологией: нормальный вес, калорийность, скорость дыхания, питательная ценность пищи, транспирация, рост веса, подсчитать костей у человека и других разных видов, измерение артериального давления и другие. Так же математика используется для решения задач по генетике.

Географические данные объясняются в терминах чисел только как сезонные условия: температура, влажность, измерение дождя и другие. Безусловно, математика используется для составления карты, формирования ночей и дней, солнечного и лунного затмения, долготы, максимальной и минимальной температуры и д.т. Особую значимость математика имеет в определении местоположения в декартовой и полярной системах координат.

В истории математика помогает в вычислении дат: продолжительность правления, продолжительность жизни кого-либо, продолжительность войны и другие. Всё это даёт новую информацию об историческом мире.

Конечно, математика используется и в других наука таких как: информатика (составление алгоритмов и программ), экономика (вычисление процентных соотношений), литература (даты и стихосложение), русский язык (произношение числительных), изобразительное искусство (пропорции, стереометрическое изображение тел и предметов), музыка (сопрано, сочинение мелодий с помощью электронных технических средств), физкультура (командные игры).

Выше сказанные связи математики с другими науками объясняют методические трудности, которые имеются у преподавателей математики. Перед учителем математики стоит сложная задача – преодолеть в сознании учащихся возникающее представление об оторванности математики от жизни и практики. Стоящая перед ним задача труднее, чем в большинстве других наук, так как математика – научная дисциплина, занятая изучением не самих вещей, а лишь отношений между ними.

Преподавание математики имеет достаточно много особенностей. Содержание урока математики не является автономным, оно разворачивается с опорой на ранее изученное, подготавливая базу для освоения новых знаний, что связано со строгой логикой построения курса математики. В процессе овладения системой математических знаний, в большей степени по сравнению с другими учебными предметами, уделяется внимание развитию у учащихся логического мышления, умение рассуждать и доказывать. При обучении математике должны быть созданы условия для того, чтобы каждый ученик мог усвоить на уроке

главное в изученном материале, поскольку без базовой математической подготовки невозможна постановка образования современного человека. Стремление к эффективному обучению школьников на уроке математики обусловлено и тем, что в школе математика служит опорным предметом для изучения других дисциплин. В процессе обучения математики теоретический материал осознаётся и усваивается преимущественно в процессе решения задач, потому на уроках математики чаще всего теория не изучается в отрыве от практики.

Изучение математики связано также с творческим развитием личности ребенка, то есть выполнением главной педагогической задачи. Действительно, математика развивает память, кругозор, логику, аналитическое мышление, пространственное мышление и воображение. Значит, математика в полной мере формирует будущего специалиста, причем в любой области применения накопленных знаний. Это означает, что уровень подготовки по математике в общеобразовательной школе должен соответствовать определенным критериям, которые стали бы отправной точкой дальнейшей подготовки специалиста. Основополагающей целью, определяющей целостность, связанность, направленность и результативность профессиональной деятельности, является совершенное владение педагогической техникой [3].

Таким образом, математика для учащихся является необходимой частью для ускорения научно-технического прогресса, от качества её знания непосредственно зависит научный, производственный, экономический потенциал. Математика имеет большие возможности для развития логического мышления учащихся, для применения логических приёмов мышления на практике. Изучая математику, учащиеся овладевают умениями анализировать рассматриваемые вопросы, обобщать, выделять необходимые и достаточные условия, находить поставленные пути решения. Изучение математики формирует мышление учащихся, способствует развитию их речи. Особая направленность современного школьного курса математики – реальная математика, которая позволяет решать задачи, возникающие в повседневной жизни.

Список литературы

1. Жулева, Л. Д. Математика как основа современного научного познания мира / Л. Д. Жулева // Инновации в гражданской авиации. – 2018. – Т. 3. – № 1. – С. 14-22.

2. Толоконников, С. В. Актуальные аспекты использования математических знаний в современном мире / С. В. Толоконников // Молодежный исследовательский потенциал : Сборник статей III Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 29 марта 2021 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2021. – С. 12-16.

3. Гиндер, М. В. Педагогическое мастерство преподавателя медицинского вуза / М. В. Гиндер, А. А. Талицких // Социально-гуманитарные инновации:

стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Оренбург, 14–15 мая 2020 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2020. – С. 321-323.

РОЛЬ ПЕДАГОГИКИ В МЕДИЦИНЕ

**Гиндер М.В., ассистент кафедры
Оренбургский государственный медицинский университет
Талицких А.А., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Педагогика играет важную роль в медицинской науке, являясь ее неотъемлемой частью, и врач, владеющий дидактикой, сможет найти подход к каждому пациенту. Образовательные идеи зародились в пятом веке до нашей эры, они развивались как наука, росли и укреплялись. Потребовалось много времени, чтобы образовательные знания нашли отражение в медицине. Только в 19 веке педагогика стала входить в сферу медицины. Например, Н.И. Пирогов был активным сторонником профилактического направления медицины и народного просвещения. Научные исследования и практическую деятельность ученого в области педагогики объединяет идея о необходимости обеспечения максимальных условий и возможностей для свободного развития природных способностей личности, в том числе - в периоды кризиса здоровья. К.Д. Ушинский часто проводил аналогии между педагогикой и медициной в деятельности врача и учителя, подчеркивая, что, если педагогика воспитывает людей во всех отношениях, они должны сначала познакомиться с ними во всех отношениях. С.П. Боткин считал профилактику болезни, а не ее лечение, основной задачей практической медицины и педагогики.

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 [1].

Известно, что терапевтический эффект зависит от степени доверия пациента к врачу, правильного выполнения его предписаний, а также уверенности пациента в принципиальной возможности решения своих личных проблем с помощью медицинской науки. Поэтому в последнее время все больше и больше людей говорят о медицинской педагогике, которая представляет собой совокупность знаний, которые помогают врачу объяснить пациенту свое состояние, объяснить его и убедить в необходимости конкретного метода лечения. В современных условиях медицинского образования педагогика как учебная дисциплина занимает особое место. Эта наука способствует оптимизации учебного процесса, методики которой используются при преподавании ряда дисциплин, связанных с профессиональным развитием будущего врача. В период обучения будущим врачам необходимо овладеть педагогическими знаниями для направления профессиональной деятельности, то есть в контексте особенностей взаимодействия «врач - пациент», «врач - врач-наставник», «врач - средний и младший медицинский персонал», а также «врач – доверенное лицо пациента».

Педагогические знания врачей должны включать умение выбирать правильный подход и стиль общения с пациентом, выявлять и применять на практике разумную степень эмпатии, а также способность предвидеть «педагогически» отрицательные ситуации и оценивать тот «педагогический уровень», на котором применение лечебных воздействий дает оптимальный эффект [2].

Педагогическая организация лечения основана на применении знаний об индивидуальных и личностных особенностях врачей и пациентов при оптимизации лечебного процесса. При организации врачебной работы опыт использования психолого-педагогических знаний реализуется врачом на основе собственного эмпирического понимания, мировоззрения и деонтологической позиции, которые формируются на всех этапах жизни и деятельности человека. Поэтому педагогика для врачей должна включать в себя основные принципы и методы обучения, особенно их применение в конкретных условиях, которые помогут научить население основам здорового образа жизни, вопросам гигиенического просвещения и мотивации к приверженности к терапии.

Повседневная деятельность врача строится на этических принципах, реализация которых возможна при соблюдении «педагогического такта», который сводится к эмпатическому отношению к пациенту, к бескорыстной помощи, к предоставлению объективной информации при учете общего состояния пациента. Таким образом, деятельность врача может рассматриваться как непосредственно лечебная, так и учебно-педагогическая работа при организации работы медицинского учреждения, его подразделений, например, работы операционной бригады, а также работы с пациентами. Лечебно-просветительская работа с населением, раскрытие в образовательных учреждениях навыков оказания первой помощи в различных ситуациях, педагогическая деятельность в медицинских учреждениях, педагогическое сопровождение в реабилитации и санаторно-курортном лечении - все это объединяет медицинская педагогика.

В большей степени врач должен уметь работать с пациентами разных возрастных групп и получать знания об их психических, физических и возрастных характеристиках, что отражается в знаниях психологии, физиологии и нарушается в той или иной форме. Педагогика в медицине позволяет достичь значительных высот в обучении и воспитании слепых, глухих и слепоглухих, в проведении компенсаторных тренировок в области очаговых травм головного мозга, в поддержании физической активности человека посредством лечебной физкультуры в ситуациях двигательной депривации. Следовательно, медицинская педагогика - неотъемлемая часть системы педагогических наук.

Педагогика - это самостоятельная научная дисциплина, которая не может развиваться отдельно от других наук. Медицинская наука предлагает широкое поле для применения педагогических знаний, ведь врач контактирует с сотнями пациентов в год, тысячами на протяжении своей профессиональной деятельности. Врач может провести с пациентом пятнадцать минут или подолгу наблюдать за ним, но в любом случае будет личностный контакт, и важно спровоцировать конфликт по какой-либо причине. Как правило, во время визита врач производит впечатление на пациента, после чего делает общий вывод о медицинской науке.

Таким образом, медицинская педагогика представляет собой междисциплинарную область теории и практики клинической психологии, которая была создана на основе эмпирически доказанной эффективности специальной педагогики для пациентов [3]. Основная цель воспитательной работы медицинского работника по укреплению и поддержанию здоровья - улучшение и развитие у пациента мышления на самосохраняющее поведение, которое включает в себя навыки и мотивы для самостоятельного принятия оптимальных решений в области здорового поведения и профилактики заболеваний на основе достоверной информации [4]. В современных социально-экономических условиях медико-педагогический подход, включающий профилактические мероприятия для всестороннего образования и развития здорового человека, актуален как в образовании, так и в медицине.

Список литературы

1. Гиндер, М. В. Педагогическое мастерство преподавателя медицинского вуза / М. В. Гиндер, А. А. Талицких // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Оренбург, 14–15 мая 2020 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2020. – С. 321-323.
2. Коржуев А., Землякова С. Медицинская педагогика // Высшее образование в России. 2003. №5. С. 119-121.
3. Афанасьев М.В. Идеи медицинской педагогики на этапе её становления в истории образования // Мир науки, культуры, образования. 2015. №2. С. 38-40.
4. Куликов, С. И. Педагогические аспекты профессиональной деятельности медицинского работника // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2009. № 11. С. 109-113.

СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Гиндер М.В., ассистент кафедры
Оренбургский государственный медицинский университет
Кудашева К.В., магистрант
Оренбургский государственный университет
Талицких А.А., магистрант
Оренбургский государственный университет

Роль методической работы значительно растёт в современном мире в связи с потребностью рационального и оперативного применения новых методик, способов и форм обучения и воспитания. В современном обществе, которое находится в процессе реформирования сфер жизнедеятельности, идет процесс повышения требований к личным качествам человека и профессиональным. Достижение данной цели зависит в основном от способности педагога реализовать свой внутренний потенциал в деятельности. Ключевое условие успеха методической работы в организации периодической и целенаправленной работы по поднятию уровня профессиональной компетенции педагогических кадров. Задача всякого педагога – завладеть системой более обоснованных в теории, испытанных практикой способов и методов изучения. На сегодняшний день преподаватель – это образованный человек с высочайшей методической культурой.

Успешной методической работы не есть сама по себе, она считается почвой успешности всего учебно-воспитательного процесса. Значимый показатель хорошей, действенной методической деятельности в образовательном учреждении – это организация методической работы, которая следует из запросов, интересов и реальных проблем, предоставленных педагогическим коллективом, содействует его развитию и разрешению возникающих вопросов. Основопологающей целью, определяющей целостность, связанность, направленность и результативность профессиональной деятельности, является совершенное владение педагогической техникой [1].

Методическую деятельность педагога невозможно наблюдать непосредственно. Анализу, наблюдению поддается лишь обучающая деятельность педагога. Методическая работа, способы и методы ее воплощения – это трудный мыслительный процесс. Для того чтобы разделить педагогический процесс и его составляющую - методическую работу, необходимо определить отличия в их предмете деятельности.

Высококачественный анализ эффективности методической работы позволяет выявить главные противоречия в её организации, спланировать её становление на базе настоящих запросов и интересов педагога. Любой вид деятельности завершается неким итогом, по которому оценивается проведённая работа. Методическая работа также выделяет те или же иные результаты. Она также оценивается по её эффективности.

Хотелось бы отметить и проблемы методической работы. Несмотря на то, что методическая деятельность уделяет большое внимание совершенствованию методики преподавания, активно идёт внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, ещё не все педагоги хорошо владеют современными образовательными технологиями, технологиями развивающего обучения, информационно-коммуникационными, здоровьесберегающими технологиями и используют их в своей практической деятельности. Недостаточно проводится работа по построению индивидуальной траектории профессионального совершенствования каждого учителя, овладения им технологией самопроектирования профессионального развития. Недостаточно хорошо организована научно-исследовательская работа с учащимися, опытно-экспериментальная работа с педагогами.

Безусловно, необходимо рассмотреть и перспективы развития методической деятельности:

- 1) расширение направлений методической деятельности, освоение технологий деятельного типа;
- 2) совершенствование информационно компетентности педагогов;
- 3) повышение качества разрабатываемых методических продуктов;
- 4) содействие созданию единого информационного образовательного пространства, использование ресурсов сети Интернет для совершенствования сетевого взаимодействия учителей;
- 5) расширение поля взаимодействия школьной методической службы;
- 6) разрабатывать программы (внеурочной деятельности, классного руководителя, педагога дополнительного образования) с чётким представлением о результате;
- 7) подбирать такие формы деятельности, которые гарантируют достижение результата определенного уровня;
- 8) выстраивать логику перехода от результатов одного уровня к другому.

Конечно, изначально работа молодого педагога состоит из поиска лучших приёмов, разработках по той или иной образовательной области, наглядных материалах, материально-техническом обеспечении занятия и т.д. И только с опытом работы педагог осознаёт значимость методической работы. Он начинает понимать всю необходимость обобщения и передачи методологического опыта. И с этого момента происходит переход с практического уровня на теоретический. Педагог начинает осознавать всю значимость методической работы в самостоятельный вид деятельности.

В настоящее время остаётся действующей структура методической работы, образовавшаяся ещё в 1970-е, но жизнь демонстрирует, собственно, что важна её модернизация в соответствии с модернизацией системы образования в целом. Отдельные изменения в работе методической уже отмечаются в определённых регионах. Методисты понимают, что работать в одиночку сейчас невозможно, эта работа не даёт действующих результатов, нужно объединение методических структур в общую сетевую компанию, где педагог может получить помощь в совершенствовании собственного профессионализма.

Специфика методической деятельности преподавателей состоит в овладении ими комплексом дидактических и методических условий, выполнение которых в учебном процессе будет наиболее близко соответствовать учебному процессу, отвечающему требованиям инновационной экономики нашей страны [2]. Ведь только по воле педагога наполняемость образовательного процесса, технические методы, средства и технологии обучения, воспитания приобретают необходимый смысл [3].

Таким образом, с уверенностью можно сказать, что на современном этапе развития образования методическая работа – это неотъемлемая часть деятельности педагога. Эта деятельность, которая помогает достичь наилучшего результата в деятельности субъектов образования. Благодаря методической работе, педагоги повышают свои профессиональные качества, а вследствие чего растёт и качество всего образования.

Список литературы

1. Гиндер, М. В. Педагогическое мастерство преподавателя медицинского вуза / М. В. Гиндер, А. А. Талицких // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Оренбург, 14–15 мая 2020 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2020. – С. 321-323.

2. Набатова, Л. Б. Специфика методической деятельности педагога в условиях среднего профессионального образования / Л. Б. Набатова // Вестник Димитровградского инженерно-технологического института. – 2018. – № 3 (17). – С. 129-134.

3. Талицких, А. А. Аксиологические аспекты педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в образовательном пространстве высшей школы / А. А. Талицких, М. В. Гиндер // Управление качеством образования: проблемы и перспективы : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Ульяновск, 11 декабря 2020 года. – Ульяновск, 2021. – С. 95-98.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ

**Гладких В.Г., доктор педагогических наук, профессор
Оренбургский государственный университет**

Как известно, ядром любой деятельности в её процессуальной многогранности является цель. Она пронизывает не только все виды осуществляемой человеком деятельности, но и, независимо от ее объекта, считается общенаучной категорией, наполняющей смысловым содержанием любую науку, невзирая на специфику. Помимо содержательного научного контента, цель определенно соотносится с процессом ее достижения. Иными словами, по своей сути цель аккумулирует определенное содержание ее объекта и процессы достижения искомой цели, связанные с характеристикой способов (методов, средств, организационных форм), необходимых для воплощения цели в ее результат, конкретный продукт. Таков в общем и целом характерный для человеческой деятельности маршрут цели от замысла до его воплощения в реальность, описанный Н.Н. Трубниковым в знаменитом философском трактате «Цель. Средство. Результат» [1]. Известна также из немецкой классической философии лаконичная характеристика цели, в которой она возводится в статус закона, подчиняющего ум и волю человека.

Данные воззрения на цель до настоящего времени не изменили представления о ней. Они позволили глубже проникнуть в деятельность человека, понять ее, объяснить, сделать рациональной и полезной, независимо от характера объекта, сферы и области - научной или практической. Поскольку цель безгранична в реальности, в одинаковой мере она характерна для педагогики в ее научном и практическом воплощении, однако в данной статье преимущественно рассматривается применительно к практике.

Принято считать, что движение от цели к результату составляет процесс целеполагания, интегрирующий содержательный и процессуальный аспекты, а организованная деятельность по достижению цели в ее продуктивном воплощении именуется целеполагающей: «По сути целеполагание представляет собой мыслительный процесс, характеризующийся формированием образа предстоящей деятельности, мыслительную деятельность» [2, с. 42], элемент содержания предстоящей деятельности, которое реализуется использованием средств и способов достижения на практике. В педагогической практике его зачастую ассоциируют с целереализацией, целедостижением. Исходя из предложенного контекста, цель педагогической деятельности представлена масштабно, поскольку затрагивает весь образовательный процесс как в целом, так и его многочисленные элементы.

В этой связи целеполагающая деятельность заявлена как ведущая на всех уровнях образования: федеральном (Закон «Об образовании в РФ», Конституция РФ, образовательные стандарты и пр.), региональном (целевые программы, разнонаправленные проекты и пр.), муниципальном и внутриорганизационном

(Устав образовательной организации, программы развития, локальные акты и пр.). Приведенные данные представлены областью менеджмента. Однако самая многочисленная иерархическая совокупность целей представлена предметным и дидактическим целеполаганием. Их достижение как процесс также составляет масштабный многоцелевой пласт, отличающийся, в первую очередь, соответствием поставленным целям. Наконец, результат как воплощенная цель нуждается в особом внимании, связанном с измерением и оценкой его качества.

Между тем повседневная практика убеждает в том, что, невзирая на очевидную потребность в достижении поставленных целей, понимание, осознание их значимости и необходимости для общества, личности, образовательной организации и ее субъектов целеполагающая деятельность является по-прежнему «проблемной зоной». В научной литературе анализируются трудности педагогического целеполагания, подчеркивается его трудоемкость, большая концентрация внимания. Психологи объясняют эти трудности тем, что для большинства педагогов в этой деятельности необходимы также наличие воли, привычки к самоорганизации, определенных интеллектуальных навыков и умений [3, с. 156]. Добавим, что непременным условием продуктивного целеполагания является качественное базовое профессиональное образование. Именно оно обеспечивает трансформацию мысленного образа цели в конкретный результат, поскольку замысел может воплотиться только в практической деятельности с применением необходимых и адекватных данной цели средств, как уже отмечалось ранее.

В педагогической деятельности усвоение специфики и назначения средств и способов (дидактических, технологических, организационных) составляет ресурс целереализации в целом, а для каждой конкретной цели – инструментарий ее достижения. Умение интегрировать замысел, задуманную цель, средства ее достижения в реальной практической деятельности, а затем оценивать качество продукта (результата) именуется профессионально-педагогическим целеполаганием. Оно составляет, по мнению М.А. Лямзина, компетенцию преподавателя, педагога [3, с. 150]. К замыкающему триаду целеполагающей деятельности – результату – предъявляются также определенные требования, в частности владения знаниями и умениями по качественной диагностике реализованной цели, использование измерительно-оценочного инструментария. Диагностика результата, как убеждает практика, является также энергозатратным и многотрудным делом. Объясняется ситуация необходимостью применения средств диагностики, соответствующих исключительно специфике данной реализованной цели.

Итак, педагогическое целеполагание, согласно научным исследованиям, объединяет три своеобразных процесса: мыследеятельность, связанную с построением «образа» цели; проектирование средств достижения цели и их применение на практике; диагностику результата, т.е. цели, воплощенной в продукт. Характерно, что, невзирая на их единство, целостность, взаимообусловленность в целеполагающей деятельности, каждый обладает отличительными характеристиками. Они, на первый взгляд, выглядят

противоречиво в общей логике целеполагания. Обратимся к их содержательной трактовке и комментарию, который позволит выделить дополнительно ряд обстоятельств, затрудняющих эффективное целеполагание.

Содержательный аспект целеполагания, как известно, составляет замысел цели, ее мысленное, воображаемое композиционное построение. Психологи считают, что построение образа желаемого объекта целеполагания является ответственной для педагога процедурой, определяющей, поскольку она задает характер предстоящей деятельности. В реальности речь идет о формулировке цели. Грамотно сформулированная цель урока, занятия четко очерчивает его границы, объем учебной информации и указывает на возможные источники. Однако наибольшая трудность формулировки цели находится преимущественно в зоне психологических возможностей педагога, ибо предстоит не только смоделировать воображаемую цель, ее образ. Необходимо сформулировать цель, вербально устно или письменно зафиксировав ее границы, придав ей форму жесткого конструкта, который не позволит отклоняться от него в практической деятельности. К примеру, И.Ю. Степанова утверждает, что наличие цели, предшествуя результату деятельности, делает ее целенаправленной: «Через цель происходит детерминация настоящего будущим» [4, с. 145].

Некоторые ученые склонны считать, что процедура построения образа цели и ее формулировка является своеобразным механизмом формирования и развития профессионального сознания педагога [6]. Работа над формулировкой цели требует четкого следования критериям построения (таксономии) цели. Во-первых, необходимо учитывать не только личный профессионально-педагогический опыт, но и уровень развития личности обучающихся. Такой точки зрения, разделяемой нами, придерживается Е.Г. Гуцу [4, с. 1449]. Во-вторых, этот критерий включается в совокупность других, обязательных в построении цели: конкретность, однозначность, лаконичность, диагностичность, реальность. Указанные критерии во взаимодействии друг с другом обеспечивают качественное построение цели, влияют на процессуальный, технологический аспект, а также в итоге составляет измерительно-оценочный инструментальный достигнутого результата.

Данная статья не предусматривает развернутую характеристику критериев, заметим лишь, что они, тем не менее, нуждаются в кратком пояснении. Их действие обеспечивается показателями, то есть такими признаками, достижения которых обязательно в целеосуществлении. К примеру, формулировка цели должна быть конкретной, фиксирующей желаемое состояние объекта целеполагания, представленного реальной действительностью, а не вымыслом, не способным к реализации. Помимо данных требований речь идет о краткости формулировки цели, не допускающей различных альтернативных толкований и значений. Наконец, критерий диагностичности имманентно характеризует сформулированную цель как диагностируемую и в процессе реализации, и по ее завершению. Показатели критериев ориентируют субъекта деятельности, как отмечалось, на достижение параметрических количественно-качественных характеристик, предусмотренных каждым критерием в отдельности. Если

характеристика цели предусматривает полноту ее содержания совокупностью критериев, то критерий включает присущие только ему показатели. Такая интеллектуальная мыследеятельность отличает не всякого педагога, поэтому многочисленны ситуации затруднений в указанной деятельности, ошибки и неточности, влияющие на реализацию цели.

Итак, воплощается цель исключительно в практической деятельности, когда замысел приводится в движение, приобретая необходимые признаки объекта целеполагания. Их легко зафиксировать, если речь идет об учебном занятии, в процессе наблюдения за действиями педагога и обучающихся. Однако простота это кажущаяся. Несмотря на привычность и обыденность практической деятельности для педагога, характеризуемый аспект обладает своеобразием. К примеру, все этапы учебного занятия необходимо тщательно продумать, чтобы цель постепенно, от этапа к этапу обогащалась новым качеством, характеристиками, фиксирующими ее движение к результату. Для этого важно владение особыми педагогическими умениями, в частности первоначально проектировочными, когда продумывается на каждом этапе ресурсное обеспечение цели с учетом достижения искомым критериальных показателей. Более того, выбор средств необходимо осуществлять целесообразно, рационально, поскольку речь идет не только о дидактических, материальных, временных, методических ресурсах, но и о личностном потенциале субъектов целеполагания, включая педагога и обучающихся.

Стоит заметить, что в такой многообразной деятельности имеются свои риски, которые связаны с проектированием и реализацией любого ресурсного фактора. Практика свидетельствует о том, что наибольшие «потери» или «утечка» цели, как принято их называть в образовательном менеджменте, присущи именно процессу реализации цели в педагогической деятельности практиков. Объясняются подобные издержки квалификацией педагогов, ресурсным обеспечением и многообразием целей, их матричной иерархией. К примеру, начальная и промежуточные цели проектируется педагогом, а включающиеся в этот класс спонтанные цели составляют зону риска. Или, согласно другой классификации стратегическая и тактические цели также «выстраиваются» педагогом, а оперативные, как правило, с большей вероятностью составляют зону риска. Далеко не всякий педагог способен быстро и адекватно отреагировать на возникшие отклонения в целереализации, а некоторые вообще не способны их заметить. В подобных ситуациях важны не только высокая квалификация, мобильность, гибкость ума, но и педагогическая импровизация и другие качества, благодаря которым педагогу удастся внести необходимую коррекцию в целереализацию, минимизировав возникшие угрозы и риски успешного достижения результата. Таким образом, многоцелевая матрица – характерное для реализации конкретных педагогических целей явление, наблюдаемое в изучении дисциплины, раздела, но более всего проявляющееся в изучении отдельной темы. И каждая «недовыполненная» цель в дальнейшем окажет свое негативное воздействие на результаты последующей.

Как правило, большинство рискологических моментов проявляется при оценивании результата, то есть реального достижения в целеполагающей деятельности. Несмотря на явную очевидность результата, необходима количественно-качественная диагностика на предмет соответствия его характеристик, предусмотренных при построении образа цели (содержательный аспект), определяемых совокупностью их критериев и показателей. По существу педагогу как субъекту реализованной цели предстоит сравнение достигнутого результата с критериями и их показателями первоначально на количественном уровне, а в завершение процедуры сделать вывод о достигнутом качестве. Эти процедуры отличаются определенной сложностью в том, что каждый показатель критерия при его определении необходимо зафиксировать в конкретных количественных границах (параметрах) и присвоить им соответствующий индекс качества по шкале в пять баллов, к примеру, или какой-либо другой, удобной для субъекта. Подобная процедура известна педагогу, она во многом напоминает разработку паспорта онлайн тестирования. Сложность оценки в том, что она производится по трем или более критериям, каждому из которых соответствует не менее трех показателей. Естественно, такая процедура связана с определенными затратами времени, однако она позволяет объективно оценить качество достигнутого результата. Постоянное использование описанной процедуры быстро трансформируется в навык, который минимизирует затраты временных и интеллектуальных ресурсов педагога. Положительно она влияет на выявление причин расхождения цели и результата. Они могут указывать, в зависимости от соотношения реальных результатов и предусмотренных при проектировании, содержания цели и процесса ее достижения, на ошибочные действия, ненужные вовсе и на отсутствие необходимых для достижения желаемого результата.

Подводя итоги, отметим, что как содержательный, так и процессуальный аспекты являются взаимосвязанными и взаимообусловленными в педагогическом целеполагании. Специфика содержательного состоит в построении образа объекта целеполагания, формулировке цели как его вектора, предопределяющего движение к ней. Процессуальный, технологический аспект предусматривает проектирование маршрута движения к цели, целесообразный выбор средств, то есть ресурсное обеспечение целереализации. Завершением процесса целеполагания является диагностика цели, осуществляемая применением критериев и критериальных показателей. Она реализуется в количественно-качественном их соотношении, способном зафиксировать реальные результаты и установить влияние определенных факторов на конечную цель.

Список литературы

1. Трубников, Н.Н. Цель. Средство. Результат. – М: Политиздат, 1966. – 135 с.
2. Адаменко, И.Е. К вопросу о целеполагании как свойстве цели уголовно-процессуальной деятельности // Юрист-Правоведъ. – 2017. – № 4 (83). – С. 42-44.

3. Лямзин, М.А. Профессионально-педагогическое целеполагание как компетенция преподавателя высшей школы // Вестник МГЛУ. – 2013. – № 16 (676). – С. 150-160.
4. Степанова, И.Ю. Проблемы подготовки педагога к целеполаганию в профессиональной деятельности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1. – С. 145-150.
5. Гуцу, Е.Г. Изучение целеполагания в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – № 2 (6). – С. 1448-1450.
6. Гусякова Н.И., Жеребкина В.Ф. Целеполагание как механизм формирования профессионального сознания будущего учителя // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 3. – С. 66-80.
7. Голубушкина К.К., Виноградова И.А., Ключко О.И., Самосадова Е.В. Цели профессионального развития студентов педвуза и педагогов-практиков // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 103-110.

РОЛЬ ЛЕГО-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Григорьева О.Н., канд. пед. наук, Нагишева М.В.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В настоящее время легио-технология является одним из актуальных направлений развития сферы дошкольного образования, которая сегодня обусловлена возникшей потребностью в профессиях технологической направленности. Известно, что именно через конструирование закладывается и развивается техническое мышление. Необходимость введения легиоконструирования в образовательный процесс дошкольных учреждений продиктована требованиями ФГОС ДО к созданию развивающей предметно-пространственной среды [1].

Ведущая педагогическая идея по использованию легиоконструирования в работе с детьми заключается в разработке педагогической системы по развитию навыков инженерно-технического творчества у детей старшего дошкольного возраста [2].

Легиоконструирование и образовательная робототехника являются одними из наиболее эффективных инновационных технологий развития технического мышления у детей дошкольного возраста. Конструкторы «LEGO» существуют на рынке игрушек уже на протяжении нескольких десятилетий, и на сегодняшний день остаются незаменимым материалом для работы с детьми в дошкольных учреждениях.

Необходимо отметить, что конструкторы «LEGO» обладают высокими образовательными возможностями и эстетическими характеристиками, они многофункциональны, знакомят воспитанников с техническим творчеством, что способствует формированию задатков инженерно-технического мышления, развивают внимание, воображение, память, мышление, коммуникативные навыки, формируют связную речь, обогащают словарный запас.

Для решения обозначенных задач по развитию логического мышления у дошкольников, для развития навыков конструирования и знакомства с первыми простейшими механизмами МБДОУ «Детский сад «Звездочка» г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа были приобретены разнообразные наборы «Лего», являющиеся первыми шагами в профессиональной ориентации дошкольников.

Игры с использованием наборов «Лего» имеют огромное значение и для развития важнейших социально-эмоциональных навыков дошкольников: узнавать, понимать, выражать личные предпочтения, находить правильный выход из любой сложившейся ситуации.

Для оценки исходного уровня развития логического мышления дошкольников с помощью легиоконструирования, было проведено несколько опытно-практических этапов, в том числе была апробирована программа по легиоконструированию «Школа маленьких волшебников». В исследовании участвовало

20 дошкольников старшего возраста МБДОУ «Детский сад «Звездочка» г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкого автономного округа. Результаты определения уровня развития логического мышления дошкольников представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Уровень развития логического мышления дошкольников (входная диагностика)

Группа Дошкольников (20 человек)	Уровни развития логического мышления					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
	2	10	13	65	5	25

Как видно из таблицы, большинство детей (13 человек) обладают средним уровнем развития логического мышления. Это дети, которые заинтересованно сотрудничают со взрослыми, они сразу же принимают и понимают задания, стремятся к их выполнению. Однако, во многих случаях самостоятельно не могут найти адекватный способ выполнения и часто обращаются за помощью ко взрослому. Пять дошкольников показали низкий уровень развития логического мышления. Эти дети не могут самостоятельно выполнять задания, с трудом вступают в контакт со взрослыми, действуют без учёта свойств предметов. И только два ребенка имеют высокий уровень развития логического мышления. Эти дети умеют сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы и объяснять свое решение.

На следующем этапе опытно-практического исследования в образовательную деятельность была внедрена авторская программа «Школа маленьких волшебников», по которой дошкольники занимались два раза в неделю в течение 4 месяцев с длительностью одного занятия в старшей группе 25-30 минут. Целями программы «Школа маленьких волшебников» являлось развитие личности каждого ребёнка в процессе освоения окружающего мира через творческую активность, развитие логического мышления дошкольников на основе системы развивающих занятий по моделированию по конструктору LEGO Education WeDo [3].

В ходе реализации программы использовались методы поискового и исследовательского характера, стимулирующие познавательную активность воспитанников; экспериментальные исследования, развивающие творческую инициативу воспитанников; практические задания, подразумевающие творческий подход к созданию интерактивных элементов моделей; индивидуальная и групповая формы творческой деятельности воспитанников.

В процессе реализации образовательной деятельности воспитанники старшей группы научились выделять основные и характерные части постройки; анализировать образец постройки; планировать этапы создания собственной постройки, находить конструктивные решения; создавать постройки по схеме, по замыслу; освоили основные компоненты конструкторов ЛЕГО, конструктивных особенностей различных моделей, сооружений и механизмов; работать в команде

в соответствии с общим замыслом. Созданные продукты использовали в сюжетно-ролевых играх, играх-театрализациях.

Для того, чтобы выяснить эффективность проделанной работы по развитию логического мышления у старших дошкольников посредством лего-конструирования, нами была проведена повторная диагностика, результаты которой представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Уровень развития логического мышления дошкольников (выходная диагностика)

Группа Дошкольников (20 человек)	Уровни развития логического мышления					
	Высокий		Средний		Высокий	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
	6	30	10	50	4	20

Повторная диагностика уровня развития логического мышления детей старшего дошкольного возраста показала позитивную динамику уровня развития логического мышления. Высокий уровень развития логического мышления увеличился на 20 %, средний – на 15 %, низкий уровень уменьшился на 5 %. Низкий уровень уменьшился на 1 человека, средний – на 3, высокий увеличился на 4 человека.

Таким образом, использование лего-технологии в ДОУ обеспечивает создание принципиально новой образовательной среды для ребёнка, даёт возможность раскрыть творческий потенциал дошкольника. Детское творчество неразрывно связано с игрой и, порой, между процессом творчества и игрой нет границы.

Список литературы

- 1 Фешина Е.В. Легоконструирование в детском саду. - М.: ТЦ Сфера, 2012.- 144 с.
- 2 Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях ФГОС. - М.: Изд. Полиграф «Маска», 2013. – 100 с.
- 3 Гризик, Т. Использование конструкторов LEGO как полифункционального и трансформируемого средства образовательной среды группы: метод. сопровождение реализации ФГОС ДО / Т. Гризик, Г. Глушкова // Дошкольное воспитание. - 2014. - № 6. - С. 62-67.

СИСТЕМНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ РАБОЧИХ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

Данилова Т.В.

Образовательный центр ООО "Техноимпульс", г. Оренбург

Необходимость изучения профессиональной готовности будущих рабочих связана с непрерывным обновлением требований рынка труда к результатам профессиональной подготовки. Данные требования обусловлены обновлением техники, введением инновационных технологий производства и новых профессиональных стандартов, в том числе по рабочим профессиям нефтегазовой отрасли. Соответственно, профессиональная подготовка данной категории обучающихся должна основываться на научном подходе, позволяющем целенаправленно достигать результата определенного качества, а именно: сформированной профессиональной готовности. Считаем, что одним из эффективных подходов в формировании рассматриваемой готовности является системный.

Системный подход выступает универсальным общенаучным подходом и берет начало в философии. Его стержневым понятием является «система», а специфика определяется в зависимости от предмета и целей конкретной науки. Так, в педагогике А.Р. Камалеевой охарактеризована эволюция понятия «педагогическая система». Она считает, что реализация идей системного подхода заключается, в первую очередь, в разработке систем обучения и воспитания [3]. В частности, современными исследователями Р.Д. Шадиевым и М.Г. Келдиёровой сквозь призму данного подхода рассматривается целостный образовательный процесс [7], включающий системы обучения, а Н.Н. Никулиной, М.Г. Давитян охарактеризованы системы воспитания [5]. Исследователь Т.А. Герасимова полагает, что представленный подход в педагогике направлен на определение интегративных системообразующих связей и отношений; устойчивых и изменяющихся, а также главных и второстепенных элементов [2]. Содержание системного подхода в профессиональном образовании обогащается соответствующим контекстом.

Итак, рассматриваемый подход способствует реализации задач, характеризующиеся профессиональной спецификой. Согласно точке зрения А.С. Кривоноговой и С.А. Цыплаковой, системный подход в профессиональном образовании ориентирован на разработку «...теоретических концепций на основе системных принципов; управление педагогическим процессом; обоснование целостных системных объектов, характеризующих процессы образования, развития обучения и воспитания; разработка программ исследования; разработка педагогических моделей для исследования реальных педагогических систем» [4, С. 5]. Соответственно, он применим в формировании профессиональной готовности.

Системный подход эффективно применяется современными исследователями в решении практических задач по формированию

профессиональной готовности или ее элементов. К примеру, В.В. Толмачева реализует системный подход в изучении и формировании социально-экологической готовности студентов [6]. Исследователем Е.А. Акмаевой обоснована целесообразность применения данного подхода в аспекте формирования готовности будущих педагогов к взаимодействию с участниками образовательного процесса. В указанном контексте представлен анализ связей элементов соответствующей системы формирования: связей взаимодействия, порождения, преобразования [1]. Полагаем, что профессиональная готовность будущих рабочих нефтегазовой отрасли как цель профессиональной подготовки является системой, все элементы которой находятся в отношениях взаимосвязи.

Представленная готовность как система, должна обладать ее качествами. Известны ключевые характеристики систем: воспроизводство, интегративные отношения с окружающей средой, самотрансформация в процессе познания, вероятностный характер формирования, самоорганизация, самоуправление, ценностная ориентированность, целенаправленность [3]. Охарактеризуем их в контексте профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли.

Итак, профессиональная готовность как система соответствует ее характеристикам, одной из которых является воспроизводство. Соответственно, обретение данного качества личности возможно во взаимодействии с педагогом, им обладающим. Это взаимодействие носит двусторонний характер, заключающийся во взаимном обогащении профессиональной готовности преподавателя и обучающегося. С одной стороны, оно предполагает трансформацию личности будущего рабочего, изменение ее характеристик в соответствии с требованиями предстоящей трудовой деятельности, а с другой – стимулирует расширение профессиональных качеств педагога в разрешении проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной подготовке.

Всякая система находится в интегративных отношениях с окружающей средой и подвержена воздействию внешних и внутренних факторов. В нашем контексте ключевыми внешними факторами выступают требования нефтегазового производства. На федеральном уровне они представлены профессиональными стандартами, правилами охраны труда и распорядительными документами, на региональном – соответствующими потребностями рынка труда указанной отрасли. В свою очередь, внутренними факторами выступают особенности профессиональной подготовки, а также личности обучающегося: потребности, мотивы, способности, ценностные ориентации.

Профессиональная готовность как объект исследования, обладающий качествами системы, отличается свойством самотрансформации в процессе ее познания. Вместе с тем, средства контроля и оценивания ее сформированности выступают также и инструментом формирования. К примеру, таковыми являются компьютерные тренажеры и симуляторы, позволяющие отработать трудовые действия, оценить их оперативность, не подвергая обучающихся опасности. В свою очередь, проблемные контекстные ситуации способствуют как формированию самостоятельности и рациональности деятельности, так и предоставляют возможность ее оценки.

Вместе с тем, формирование рассматриваемого качества отличается вероятностным характером, поскольку оно обусловлено не только «внешним» педагогическим воздействием, но и потребностями обучающегося, мотивами приобретения рабочей профессии, а также способностями. Речь идет о «внутренних» психологических качествах, целенаправленная трансформация которых сложнопрогнозируема, так как в некоторых случаях цели профессиональной подготовки противоречат интересам отдельного обучающегося. Данная проблема в некоторой степени разрешима внедрением в практику подготовки к трудовой деятельности инновационных технологий, обеспечивающих практикоориентированность. Их применение стимулирует преобразование и трансформацию личностных качеств в профессионально-значимые.

Профессиональная готовность обладает свойством самоорганизации, которое в представленном контексте носит двухаспектный характер. Во-первых, данный феномен как качество личности является составным из ее свойств. Каждая из таких комбинаций является по сути уникальной, но позволяющей успешно осуществлять профессиональную деятельность. Во-вторых, достижение данной готовности, формируемой в пространстве профессиональной образовательной организации, предполагает субъект-субъектный характер взаимодействия педагогов и обучающихся. Иными словами, каждый обучающийся несет ответственность за ее формирование.

Следуя данной логике, обратимся к следующему системному свойству: самоуправлению формированием представленной готовности. Так, обучающийся «конструирует» персональную готовность на основании индивидуальных целей, интересов и способностей. Ключевым средством ее формирования является самоподготовка будущих рабочих, процесс которой неотделим от рефлексии. Она предполагает ответы на вопросы: «Чему я хочу научиться?», «Чем меня, как личность, обогащает содержание данной дисциплины?», «В чем состоит ценность обучения для предстоящей трудовой деятельности?», «Нравится ли мне конкретная учебная дисциплина и почему?». Таким образом достигается персональная значимость формирования профессиональной готовности будущих рабочих нефтегазовой отрасли.

Так, ценностная ориентированность профессиональной готовности состоит в конгруэнтности ценностей конкретного обучающегося профессиональным ценностям, а также ценностей отдельной организации нефтегазовой отрасли. Их согласованность способствует успешному трудоустройству будущих рабочих нефтегазовой отрасли, а также адаптации к трудовой деятельности. Полагаем, что ключевыми ценностями в рассматриваемом аспекте выступают жизнь и здоровье, поскольку трудовая деятельность данной категории обучающихся осуществляется на опасных производственных объектах.

Наконец, целенаправленность профессиональной готовности заключается в ее соответствии целям предстоящей деятельности рабочего данной отрасли. Они установлены в профессиональных стандартах и должны учитываться в профессиональной подготовке, обеспечивая ее целесообразность.

Целенаправленность данного качества обеспечивается анализом кейсов и проблемных контекстных ситуаций. Так достигается согласованность индивидуальных целей с целями трудовой деятельности.

Таким образом, профессиональная готовность будущих рабочих нефтегазовой отрасли является системой и соответствует ее ключевым характеристикам: воспроизводство, интегративные отношения с окружающей средой, самотрансформация в процессе познания, вероятностный характер формирования, самоорганизация, самоуправление, ценностная ориентированность, целенаправленность. Соответственно, системный подход обладает потенциалом в ее изучении, а также позволяет целенаправленно и комплексно управлять ее формированием в процессе профессиональной подготовки будущих рабочих нефтегазовой отрасли.

Список литературы

1. Акмаева, Е.А. Системный подход к формированию готовности студентов к взаимодействию с участниками образовательного процесса // Поволжский педагогический вестник. - 2018. - Т. 6, № 3 (20) - С. 81-88.
2. Герасимова, Т.А. Системный подход в философии и образовании: сущностные характеристики // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. - 2020. - № 1. - С. 101 -108.
3. Камалева, А.Р. Системный подход в педагогике // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. - 2015. - № 3 (9). - С. 13-23.
4. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Методы исследования проблем профессионального образования // Вестник Мининского университета. - 2017. - № 1 (18). - С. 5.
5. Никулина Н.Н., Давитян М.Г. Актуализация идей системного подхода в современной педагогической практике // Политематический сестевой электронный журнал Кубанского государственного аграрного университета. - 2016. - № 115 (11). - С. 517-533.
6. Толмачева, В.В. Системный подход как общенаучная основа в формировании социально-экологической готовности будущих педагогов дошкольной образовательной организации // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. - 2018. - № 1 (52). - С. 23-27.
7. Шадиев Р.Д., Келдиёрова М.Г. Системный подход как важный фактор организации образовательного процесса // Проблемы педагогики. - 2020. - № 6 (51). - С. 6-9.

УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Елеуова А. А.
Республика Казахстан, г. Кызылорда

Цель образовательной системы - обучение, воспитание и развитие личности. Одной из важнейших для обеспечения эффективности работы школы является деятельность по управлению образовательными системами, в которые она включена. Ее жизнедеятельность в значительной степени обусловлена воздействиями, идущими из окружения социума.

Послание Главы государства К. К. Токаева народу нашей страны «Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана» ориентирует нас на такие основные цели, как развитие экономики и решение социальных проблем. Ведь одним из важнейших условий является качественное образование. Поэтому не случайно, что первым же направлением в четвертом приоритете Послания (Новый этап социальной модернизации) стало именно повышение качества образования управление системой образования осуществляется на основе следующих принципов [1].

Принцип законности. Законность есть состояние упорядоченности общественных отношений, основанное на законе. Принцип законности означает, что управление образованием должно осуществляться на основе строгого и неуклонного соблюдения действующего законодательства. Отступать от закона не позволено ни органам государственной власти, ни должностным лицам, ни образовательным учреждениям, ни гражданам.

Принцип демократии в управлении образованием подразумевает учет мнений и интересов всех заинтересованных сторон. Демократические основы управления подразумевают, что цель управления – в первую очередь благо общества, а не самого государства и его чиновников. Поэтому принятие управленческих решений, связанных с реформированием системы образования, должно осуществляться с опорой на изучение общественного мнения по данному вопросу. Так как источником всей государственной власти является народ, именно воля народа, а не чиновников, должна определять основные направления развития системы образования.

Информационная открытость системы образования обеспечивается широким информированием общества о деятельности образовательных учреждений и управленческих структур, об особенностях образовательной политики и ее реализации. Такое информирование осуществляется, в первую очередь, с помощью средств массовой информации, а также через специальные сайты в сети Интернет. Информационная открытость и учет общественного мнения определяют широкое общественное обсуждение всех законопроектов в сфере образования, использование при принятии решений поступающих предложений, учет критики.

Образование должно осуществляться на основе принципа автономии образовательных организаций. Имеет особенное значение в системе высшего

образования. Под автономией образовательного учреждения понимается его самостоятельность в подборе и расстановке кадров, осуществлении учебной, научной, финансово-хозяйственной и иной деятельности в соответствии с законодательством и уставом учебного заведения.

Значительный вклад в развитие теорий управления образования внесли концептуальные принципы современных российских авторов: О.М. Барбаковой [2], Г.А. Балыхина [3], А.С. Гаврина [4], А.И. Галаган [5], В.В. Гаврилюк [6], Ю.М. Конева [7], Ф.Е. Кунц [8].

В трудах казахстанских ученых Р.А. Алшанова, М.И. Ким отражены исторические аспекты развития школы Казахстана в советский период [9]. Анализ развития казахстанской системы образования представлен в работах В.П. Елютиной [10], А.П. Калмакова [11], М.Р. Круглянского [12].

Понятие «управление» происходит от древнеанглийского «manage», которое произошло от латинского слова «манус», что означает «рука». С понятием «управление» в педагогическом менеджменте применяется слово «руководство» [10].

В современной науке и практике эти понятия выступают как идентичные, взаимозаменяемые. Под управлением понимаются деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации; функция организованных систем различной природы, обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности, реализации их программы и целей.

Объектами управления могут быть биологические, технические, социальные системы. Одной из разновидностей социальных систем является система образования, функционирующая в масштабе страны, края, области, города или района.

В соответствии с современными тенденциями развития образования в Республике Казахстан, определенными Государственной программой развития образования, присоединением в 2010 г. Казахстана к Болонскому процессу, Таразской декларацией, общеевропейскими позициям обеспечения качества высшего образования, а также на основе современной международной, российской и национальной педагогической теории анализ информационной системы контроля качества обучения в вузах Республики Казахстан проведен с применением системного, квалиметрического, кибернетического, компетентностного подходов и метода математического моделирования.

Информационная система контроля качества обучения в вузах Казахстана представляет собой открытый, сложный многоуровневый объект, имеющий распределенную структуру и обеспечивающий взаимодействие субъектов образовательного процесса с целью получения объективной информации о состоянии и результатах обучения за определенный период времени и принятии решений по его совершенствованию.

Информационная система контроля качества обучения характеризуется динамичностью, распределенностью и автономностью, достигаемыми с помощью

инструментальных средств и технологий быстрого мониторинга. Современные ИКТ обеспечивают обратную связь, где полная информация отличается релевантностью, своевременностью, доступностью, непрерывностью.

Основной тенденцией общеевропейской политики в сфере обеспечения качества высшего образования становится перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля качества образовательного процесса и его результатов на базе национальных систем аттестации и аккредитации на внутреннюю самооценку (самообследование), основанную на широком использовании информационно-коммуникационных технологий.

Эффективность информационных систем контроля качества обучения, используемых в европейских вузах, определяется рядом имманентных свойств системы: интерактивностью и быстротой взаимодействия субъектов контроля, учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося, универсальностью и вариативностью построения контрольных заданий демонополизацией источников информации и т.д. Трудности внедрения ИК-Т в системы контроля связаны с организационно-педагогическими, организационно-технологическими и организационно-экономическими проблемами, которые не являются принципиальными и не снижают идейной ценности информатизации систем контроля качества образования в Европе [13, с.10].

Основная цель управления – эффективное и планомерное использование сил, средств, времени, людских ресурсов для достижения оптимального результата, а также совершенствование процесса принятия решений теми, кого они непосредственно затрагивают. Сущность управления образованием заключается в поддержании целенаправленности и организованности учебно-воспитательных процессов в системе образования. Подчиняясь общим закономерностям социального управления, управление образованием имеет специфические особенности, заключающиеся в способах постановки и достижения социально значимых целей в конкретных условиях. Управление внутри образовательного заведения представляет собой целенаправленное, сознательное взаимодействие участников педагогического процесса как изучения объективных закономерностей этого процесса для достижения оптимального результата. Его объектом являются учебно-воспитательные процессы и обеспечивающие их программно-методические, кадровые, материально-технические, нормативно-правовые, социальные условия.

Традиционная система принципов, отражающая организационно-производственную сторону управления в образовании, была существенно дополнена при внедрении идей педагогического менеджмента в практику образовательных учреждений. С позиций педагогического менеджмента Ю.А. Конаржевским выделены следующие управленческие принципы [12]:

- принцип уважения и доверия к человеку;
- принцип целостного взгляда человека;
- принцип сотрудничества;
- принцип социальной справедливости;
- принцип индивидуального подхода в управлении;

- принцип обогащения работы педагога;
- принцип личного стимулирования;
- принцип консенсуса;
- принцип коллективного принятия решения;
- принцип целевой гармонизации;
- принцип горизонтальных связей;
- принцип автономизации управления;
- принцип постоянного обновления.

Остановимся несколько более подробно на каждом из названных выше принципе.

Принцип уважения и доверия к человеку выступает как основополагающий принцип управленца и педагогического коллектива, отраженный в убеждениях каждого педагога, мотивирующего его поведение, и насквозь пронизывающий жизнедеятельность педагогического коллектива и всей школы.

Требования этого принципа:

- уважайте личное достоинство человека, признавайте за человеком соответствующие права и возможности;
- уважайте человека в себе и уважайте человека в других; берегите человека в себе потому, что в других также присутствует человек;
- предоставляйте личности, когда это возможно, свободу выбора;
- доверяйте человеку; его потенциальные возможности неисчерпаемы;
- создавайте атмосферу доверия на основе взаимоуважения;
- уважайте человека, но проявляйте к нему достаточно высокую требовательность;
- создавайте обстановку, в которой человек может проявить себя, раскрыть свои возможности;
- максимально развивайте инициативу, творческие способности, умение найти себя в коллективе;
- поощряйте достижения и личный вклад каждого в дела образовательного учреждения; - гарантируйте каждому педагогу и ребенку личную защищенность в коллективе.

Принцип целостного взгляда человека – вторая очень важная позиция в системе ценностей образовательного учреждения, когда управленец рассматривает каждого члена педагогического коллектива не просто как работника, осуществляющего профессиональную деятельность, а как личность со всеми ее потребностями, мотивами, целями, переживаниями, которые он испытывает в процессе педагогической деятельности. Одновременно с этим, каждый педагог рассматривает ребенка не просто как воспитанника, а как личность во всем многоцветии ее качеств и проявлений.

Из этого принципа также вытекает целый ряд конкретных требований:

- стройте свои отношения с педагогом не как должностное лицо с подчиненным, а как человек с человеком;
- не ограничивайте отношения с педагогами только должностными обязанностями, вникайте в их жизнь, духовный мир и стремления, иначе каждый

педагог неизбежно будет чувствовать отчужденность;

- помните, что жизнь педагога и ребенка не ограничивается только часами, проведенными в образовательном учреждении, – она гораздо шире и богаче;

- общаясь с педагогом, никогда не забывайте, что его работа составляет большую часть его жизни, – сделайте все возможное, чтобы часы, дни, годы, проведенные на работе были для педагога светлыми и радостными;

- управленец должен быть причастен к образу жизни членов педагогического коллектива, он должен понимать, в чем состоят общие их потребности;

- встречайтесь с педагогами не только в формально-официальной обстановке, но и в такой, где можно просто пообщаться, «поговорить по душам».

Принцип сотрудничества предусматривает перевод управления с монологической на диалогическую основу, переход от коммуникации к общению, от субъектно-объектных к субъектно-субъектным отношениям.

Вытекающие из него требования:

- считайтесь с человеком как с активным фактором, а не с пассивным элементом педагогической системы;

- знайте и учитывайте личные качества педагогов и на основе этого формируйте оптимальные социально-педагогические связи между ними, создавая рабочую высокопродуктивную атмосферу в образовательном учреждении;

- цените в педагоге гуманное отношение к детям, компетентность, инициативу, ответственность. Всегда помните, что вам требуется не подчиненный, а сотрудник, человек дела;

- создавайте атмосферу не только возложения на педагога ответственности, но и осознания им роли и необходимости участия в процессе управления образовательным учреждением;

- бережно относитесь к проявлению любой педагогической целесообразной инициативы со стороны своих заместителей и требуйте от них того же и по отношению к педагогам;

- основными пароллями совместной деятельности руководителя и педагогического коллектива должны быть: человечность, сознательная дисциплина, инициатива, педагогически целесообразная работа. Инициатива вначале, работа потом, человечность и сознательная дисциплина – всегда;

- сначала – пристальное внимание, анализ, диагноз, потом – принятие решения – вот основа сотрудничества.

Суть административной работы заключается в создании атмосферы дружного коллективного сотрудничества, при сочетании всеми признанного делового и морального авторитета администрации с проявлением самой широкой инициативы сотрудников учреждения.

Методы и способы обучения и воспитания определяют названия многих существующих технологий:

- догматические, репродуктивные,
- объяснительно- иллюстративные,
- принуждения,

трудовые,
свободного выбора,
групповые, коллективные,
проблемные, поисковые, исследовательские,
технология развития критического мышления,
развивающие, саморазвития, творческие,
информационные, интерактивные,
программированного образования,
диалогические, коммуникативные, игровые,
технология «Дебаты»,
арттехнологии [14, с.4].

Таким образом, образовательные системы – это социальные институты, чья цель – образование человека. К образовательным системам относятся начальная и средняя школа, профессиональные училища, техникумы, высшая профессиональная школа, различные системы повышения квалификации и переподготовки кадров.

Образовательные системы имеют свою структуру, состоят из определенных элементов, которые взаимосвязаны между собой. Взаимодействие различных элементов образовательной системы или ее подсистем направлено на достижение общей цели, общего положительного результата. Главная цель образовательной системы – это обучение, воспитание и развитие личности.

Список литературы

1. Послание Главы государства К. К. Токаева народу нашей страны «Конструктивный общественный диалог – основа стабильности и процветания Казахстана».
2. Барбакова О.М Система управления образования в Российской Федерации: основные проблемы // Высшее образование сегодня. 2018. №3. С. 45-49
3. Балыхина Г.А. Управление развитием образовательного учреждения через профессиональную подготовку его руководителя // Управление образованием: теория и практика. - 2017. - № 1. - С. 1-7.
4. Гаврина А.С. Командное управление инновационными проектами в образовательном учреждении // Человек и образование. - 2015. - № 4(33). - С. 157-160.
5. Галаган А.И. Программа развития образовательного учреждения как инструмент управления качеством образования // Народное образование. - 2017. - № 1. - С. 101-104.
6. Гаврилюк В.В. Некоторые аспекты профессионализма руководителя образовательного учреждения в условиях стратегического управления организацией // Вестник Череповецкого государственного университета. - 2016. - Т. 4. - № 35-3. - С. 158
7. Конев Ю.М. Модели, структура и факторы продуктивности

инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях // Вектор науки ТГУ. - 2015. - № 3(3). - С. 71-75

8. Кунц Ф.Е. Моделирование системы управления современной общеобразовательной школой с позиций системного подхода // Вестник Тамбовского университета. -2012. - № 7 (111). - С. 197-203. - Серия Гуманитарные науки.

9. Алшанова М.И. Менеджмент в дошкольном образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М: Изд. центр «Академия», 2003. -320 с.

10. Елютиной В.П. . Анализ деятельности образовательного учреждения как основа стратегического управления // Проблемы и перспективы развития образования в Казахстане. - 2012. - № 16. - С. 312-318.

11. Калмакова А.П. Качество образования: проблемы и пути их решения// Учитель Казахстана. -2015, 4 октября.

12. Круглянский М.Р. Проектирование образовательного стандарта самопознанию в условиях компетентностного образования //Открытая школа.,2016. № 8. - С.7-10.

13. Адиллов Ж.,Капанова Ш. Система государственного контроля качества высшего образования в РК//Альма матер.-№1 -2004.- С.10-14.

14. Б. М. Игошев, Использование инновационных образовательных технологии: управленческий аспект//Инновационные образовательные технологии в системе непрерывного образования: сб. научн. ст. всерос. науч.-метод. конф./ Урал.гос.пед.ун-т. Екатеринбург, 2007.С.4-6.

РОЛЬ ВУЗА В РАЗВИТИИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Жуйков С. О., магистрант
Оренбургский государственный университет

В настоящее время наблюдается резкий рост интереса общества к развитию креативности личности. Современное общество периода информатизации остро нуждается в творческих людях. В глобальном масштабе предпринимаются многочисленные попытки реализовать программы по развитию креативности личности на всех уровнях образовательной системы. Стремительно развивающиеся технологии и инновации, гуманизация общества и образования требуют кардинальных изменений в подготовке специалистов с высшим образованием. Образование играет важную роль в развитии креативного и культурного потенциала любого государства. Креативный класс вносит огромный вклад в благосостояние страны, рост экономики и национальной идентичности. Современному рынку труда необходимы такие компетенции, как критическое мышление, способность взаимодействовать с людьми других культур, разговаривающих на других языках, сотрудничество и общение. Креативность и компетентность становятся базовыми индивидуально-психологическими качествами, характеризующими успешность выполнения профессиональной деятельности. В связи с этим перед образованием стоит задача подготовки специалистов с элементами творческого подхода в профессиональной деятельности. Одним из путей такой подготовки является университет. Вузовская система имеет все возможности для реализации данной задачи: кадровый научный потенциал, современные информационно-дидактические средства, заинтересованность молодежи в получении высшего образования и т. д.

В системе высшего образования студент овладевает профессиональными знаниями, формируется глубина и широта его кругозора, развиваются мыслительные процессы, формируются способы творческой деятельности, осуществляется более высокая степень интеллектуального развития. Поэтому образование в вузе представляет общенациональный ресурс для подготовки творческой личности.

В результате креативного развития профессионального Я будущих специалистов происходит расширение субъектного пространства, профессиональное и нравственное обогащение личности, включающее повышение ответственности; изменяется направленность личности, актуализируются мотивы достижения, возрастает потребность в саморазвитии; совершенствуется индивидуальный стиль деятельности, повышается креативность и квалификация [1].

Педагогическая деятельность неразрывно связана с творчеством, и одним из факторов успеха в данной деятельности является наличие творческих способностей у педагога. Вопрос о творчестве педагога приобретает особую актуальность в современном образовании, что связано с расширением пространства педагогической деятельности, повышении требований к педагогу.

Развитие креативности у студентов находится в прямой зависимости от уровня понимания изучаемого предмета. Понимание является равнодействующей знания и опыта. В контексте обучения — это значит, что прирост знаний и опыта должен поэтапно дополнять друг друга, чтобы линия понимания выстраивалась гармонично. Знание формируется в процессе лекций, прирост опыта осуществляется на семинарах-практикумах. Понимание формируется на традиционных семинарах, в ходе которых студенты получают возможность интегрировать полученные знания и опыт [5, с 67-68].

Важным является отбор содержания образования. В.В. Краевский сформулировал принципы отбора содержания образования, соответствующие современным задачам, стоящим перед обществом – подготовке новой творческой личности. Этот принцип направлен на формирование творческой личности, готовой жить и действовать в современных условиях, реализующей знания, умения и понимание задач, стоящих перед обществом, на основе развития инициативы, самостоятельности, творческой деятельности, опыта овладения компетентностью.

В.И. Андреев выделил следующие условия, формирующие творческую личность в пределах вузовского образования:

- развитие творческих способностей студента;
- педагогическое управление и самоуправление студентов по организации различных видов творчества (научного, учебного, технического);
- увеличение числа интенсивных методик по развитию творческой деятельности (дискуссий, деловых игр и пр.);
- сочетание коллективной и индивидуальной творческой деятельности, поощрение сотрудничества, соревновательность, честность оценки и др. [3, с.258].

С современных позиций следует добавить такие условия: включение компьютерных заданий по созданию проектов, программ проведения деловых игр, мероприятий, разработки концепций конкурсов, соревнований, систем оценки деятельности и др.; поиски вариантов разработок в Интернете, соотнесение их с собственными наработками и их оценки; оригинальное понимание какой-либо задачи, ситуации; поиск объектов для реализации творческого подхода и т. д.

Основными критериями креативного развития студентов с учётом их степени готовности к принятию и освоению будущей профессии являются: неординарное решение творческих задач, открытость новому опыту, рост творческого потенциала, способность к концентрации, эмпатия, низкий уровень тревожности, чувство юмора, заинтересованная вовлеченность в учебный процесс [5, с.179].

Практически важными при выработке психолого-педагогических условий формирования креативности у студентов являются рекомендации, высказанные Дж. Гилфордом. Он называл такие условия: стимуляции творческой активности: обеспечение благоприятной атмосферы, доброжелательность со стороны учителя, его отказ от выставления оценок и критики в адрес учащихся, обогащение окружающей среды разнообразными новыми для них предметами и стимулами с

целью развития любознательности, предоставление возможности активно задавать вопросы, поощрение высказывания оригинальных идей, широкое использование вопросов дивергентного характера применительно к самым разнообразным областям деятельности, а также обеспечение возможностей для упражнения и практики [6, с. 38].

В.А. Слостёниным, С.Д. Смирновым, А.И. Савенковым, Е.В. Рябовой и другими отечественными специалистами были разработаны методические рекомендации по развитию креативности обучающихся. Обобщив их научные исследования, следует выделить наиболее продуктивные в креативном образовательном процессе. Необходимо проявлять уважение к личности студентов, корректно вести дискуссии, обеспечивать свободную атмосферу на занятии со студентами, стимулировать внутреннюю свободу, раскованность обучающихся. Немаловажно поддерживать осознание студентами значимости творческой деятельности, чувствительность к противоречиям, укреплять уверенность в своих силах.

Большое значение имеет проявление лояльности в оценке идей, умение слушать своё «Я» и проявлять уважение к другим, поощрять высокую самостоятельность учебной деятельности, стимулировать студентов к выбору целей, задач и средств их решения. Важно поддерживать доминирование собственной исследовательской практики над репродуктивным усвоением знаний, а также поддерживать мотивацию стремления к успеху и нейтрализовать мотивацию избегания неудач, стимулировать склонность обучающихся к оправданному риску в поиске решений. Необходимо развивать воображение и фантазию, поощрять стремление к самооценке, самореализации, самосовершенствованию, опираться на положительные эмоции (радость, удивление, симпатия, эмпатия, переживание успеха).

На занятиях со студентами нужно чаще создавать ситуации, требующие принятия творческих решений, использовать задачи открытого типа, которые предполагают поиск ряда возможных правильных решений (даже фантастических). При этом важно показывать эволюцию научного знания, обеспечивать доминирование развивающих возможностей учебного материала над его информационной насыщенностью, а также чаще применять нетрадиционные тренинги, деловые игры, мультимедийные технологии. Активизировать творческую деятельность студентов возможно при помощи использования активных, интерактивных, продуктивных форм и методов обучения (дискуссия, проблемная ситуация, «мозговой штурм», организационно-деятельностная игра, игровые имитационные действия, тренинг; комплексные ситуационные задачи, веб-квесты, кейс-стади, игры, форумы, тесты действий: реферат, рецензия, эссе, кластер, портфолио, проект и др.)

Благоприятные условия для реализации и развития креативных способностей студентов возможны путём активизации диалога между преподавателем и студентом, создания условий для повышения профессиональной компетентности, профессионально-личностного роста и творчества преподавателей. Для того, чтобы студенты стали креативными в

образовательной среде, необходимо поддерживать креативность в аудитории. Когда преподаватель и студенты имеют возможность обмениваться личным опытом в аудитории, у студентов появляется больше возможностей соотнести свой личный опыт с содержанием курса, они проявляют более активное участие в процессе обучения.

Студентам необходима модель креативного поведения, образцом которого является преподаватель. Ценностное отношение преподавателя к креативным способностям заключается не в декларации необходимости развивать креативные способности студентов, а в подлинном желании помочь открыть и развить их у студентов. Креативный преподаватель стремится научить навыкам креативного и критического мышления, особенностям и этапам креативного процесса, а также создать благоприятную среду для развития креативности. Студенты же в свою очередь способствуют развитию креативности преподавателя, в частности в области цифровых технологий, в которых они порой более компетентны, чем преподаватели. Хотя креативность является индивидуальной способностью, она всё-таки более продуктивна в коллективе, причём, чем разнообразнее и разностороннее будут члены команды, тем больше появится интересных и оригинальных идей.

Положительные эмоции, предшествующие креативному процессу, закладывают прочный фундамент успешности всего процесса. Чем благоприятнее будет среда обучения, тем результативнее будет весь процесс. Студенты становятся более результативными, когда они позитивно настроены, чувствуют поддержку преподавателей и студентов, получают сложные, но интересные задания, обладают достаточной свободой действий при принятии решений, имеют достаточное количество ресурсов и времени для выполнения заданий. И важно отметить, что насколько результативна будет внутренняя работа студентов, напрямую и косвенно зависит от преподавателя.

Креативно-ценностное взаимодействие «преподаватель – студент» стимулирует студентов к активному обучению, что способствует развитию их креативности вне зависимости от преподаваемой дисциплины. Следует выделить основные факторы успешного развития креативности студентов университета. Во-первых, модель креативного поведения, образцом которого является преподаватель. Во-вторых, подлинное ценностное отношение преподавателя к креативным способностям студентов. Креативный преподаватель стремится научить навыкам креативного и критического мышления, особенностям и этапам креативного процесса, а также создать благоприятную среду для развития креативности. В-третьих, креативность более продуктивна в коллективе, причём, чем разнообразнее и разностороннее будут члены команды, тем больше появится интересных и оригинальных идей [2, с. 61].

Актуализация творческого потенциала предполагает привлечение внимания студентов к насыщенному и эстетичному оформлению образовательной среды вуза, наличие аудиторий, оборудованных для проведения занятий в интерактивной форме, наличие компьютерного оборудования и доступа к информационным источникам.

Оптимально организованная образовательная среда даёт возможность каждому участнику образовательного процесса не только развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании и развитии своих креативных способностей, стать подлинным субъектом творчески-развивающей среды, осваивая и обогащая ее путем своей продуктивной деятельности [4, с. 119]. После окончания университета, студенты смогут перенести креативность в свою жизнедеятельность, воплощая в жизнь свои креативные идеи, открывая новые возможности, не боясь рисковать.

Таким образом, организуя процесс развития креативности у студентов в высшем учебном заведении, важно учитывать, что основной мотивационной чертой креативной личности является потребность индивида в активном, творческом созидании. Основной путь для формирования креативной личности – это ориентация всего вузовского учебно-воспитательного процесса на развитие креативного потенциала, что достигается посредством внедрения педагогических условий, стимулирующих творческую деятельность студентов.

Список литературы

1. Кирьякова, А.В. Аксиология креативности [Текст]: монография / А. В. Кирьякова, В. В. Мороз. - Москва: Дом педагогики, 2014. - 225 с.: табл., портр.; 21 см.; ISBN 978-5-904823-12-2.

2. Мороз, В.В., Сахарова, Н.С. Развитие креативности студентов в процессе креативно-ценностного взаимодействия «преподаватель – студент». // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. - № 6 (218). - С. 61-69.

3. Назарова, Л.П., Солдатова, М.А. Подготовка творческой личности в университете // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. - 2016. - № 2. - С. 257-261.

4. Неумоева-Колчеданцева, Е.В. Развивающий потенциал образовательной среды психолого-педагогического вуза. // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 11. - С. 115-119.

5. Никитин, О.Д. Педагогическая модель креативного развития студентов педагогических вузов. Монография. – М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2017. – 216 с. ISBN 978-5-905451-44-7.

6. Особов, И.П. Роль вузовской образовательной среды в формировании креативности студентов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2013. - № 7(82). - С. 36-39.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Карташева В.В., магистрант
Оренбургский государственный университет**

По определению А.Г. Спиркина, «творчество – это мыслительная и практическая деятельность, результатом которой является создание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых факторов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и преобразования материального мира или духовной культуры...» [1, с.336]

По С. Л. Рубинштейну, творчество — это деятельность, созидаящая нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т. д. Творчество — деятельность человека, созидаящая новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью. Таким образом, творчество напрямую связано с интеллектом и развитием интеллектуальных способностей человека. В результате творческой деятельности возникают и реализуются оригинальные идеи и замыслы, имеющие значение для потребности человека, в то же время появляются оригинальные мысли, создаются новые вещи, действия, характеризующиеся оригинальностью, новизной, цельностью [2].

Интересна позиция Л.С. Выготского, который творческой назвал такую деятельность человека, которая создает нечто новое: «все равно, будет ли это созданием какой-нибудь вещи внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся в самом человеке. Творчество есть необходимое условие существования, и все, что выходит за пределы рутины и в чем заключена хоть йота того, обязательно своим происхождением творческому процессу человека» [3, с.93].

А. И. Красило в своих исследованиях раскрывает понятие творческой деятельности через процесс, в котором совершается «встреча» потребности со своим мотивом, охватывающим всю личность, её целостным состоянием, а не частью или фрагментом структуры мотивационно-потребностной сферы. Это единство личность обретает именно в объекте, который не противопоставлен субъекту и потому имеет личностный смысл. В момент завершения реализации замысла он «находит» конкретный творческий результат в деятельности [4, с.65].

Каждому виду деятельности соответствуют определенные мотивы в зависимости от того предмета, на который направлена деятельность. Основным причинным фактором социальной деятельности человека является его мотивация. Мотивация выступает необходимым связующим звеном в реализации внешних, объективных условий в человеческой деятельности и в социальной практике индивида. Так и творчество обусловлено соответствующей данной деятельности мотивацией [10].

В качестве мотивов творческой деятельности могут выступать как материальные, так и идеальные предметы, которые приобретают свойства

побуждать и направлять творческую деятельность обучающихся. Наиболее устойчивые из них определяют формирование достаточно стабильных мотивов, от которых следует различать стихийно возникающие мотивы. Конкретные ситуации профессиональной деятельности педагога могут способствовать реализации одних мотивов творческой деятельности обучающихся и препятствию реализации других мотивов. Возникая в определенной ситуации деятельности и в определенном действии, мотивы способны претерпевать изменения. Уровень творческой активности педагога определяет его умения создавать и поддерживать педагогические ситуации, которые бы способствовали пробуждению устойчивых мотивов творческой деятельности обучающихся.

«Мотивы - побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением определенных, потребностей, совокупность внутренних психологических условий, вызывающих, направляющих и управляющих человеческими действиями и поступками» [5, с. 27].

Основные принципы теории мотивации Левина легли в основу многих трудов, посвященных разнонаправленным проблемам мотивации: теория научения Толмена, теория личности Оллпорта, в исследования мотивации в теориях Мюррея, Аткинсона, Броума. Несмотря на разное понимание природы мотивации, в их работах прослеживается основная мысль: «противопоставленность мотивации объективным условиям деятельности, внешнему миру» [6, С. 77].

Одной из важных характеристик любой деятельности является мотивация. Развитие мотивации происходит в случае целенаправленности обучающихся на творческие и экспериментальные задачи и перспективы при использовании собственного потенциала творческой деятельности. Значительную роль в мотивационных явлениях играют индивидуальные особенности личности. Поэтому развитие мотивации есть не простое возрастание положительного отношения к деятельности, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление, новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними.

Любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели. С активизацией деятельности теснейшим образом связано ее стимулирование.

«Смыслообразующая сила стимулирования заключается в необходимости пробудить у обучающихся потребность в творческом поиске наилучших результатов в творческой деятельности, формировать культуру мышления, развить способности к самоанализу и самооценке, создать и поддержать благоприятную атмосферу для творческого труда» [5, с. 55].

Одним из элементов стимулирования творческой деятельности обучающихся являются педагогические требования, где наряду с общими особую роль играют «персонифицированные» требования (по Р.Х. Шакурову). В качестве

стимулов мотиваций творческой деятельности обучающихся персонифицированные требования могут выступать лишь при условии их прохождения через множество «фильтров», что определяет «мотивирующий эффект требований». Одним из таких фильтров «выступает качество требований, обусловленное их персонификацией» [7, с. 74].

На фильтр качества требований оказывают влияние личностные факторы творческого саморазвития обучающихся, субъективные, психологические качества педагогов. Для более эффективного осуществления управленческой функции в развитии мотивации педагогу необходимо хорошо знать коллектив обучающихся и индивидуальные особенности каждого из них; уметь предъявлять к ним обоснованные требования; оказывать помощь и поддержку в их творческой деятельности; давать советы по построению индивидуальной программы творческого саморазвития. Огромное влияние на эффективность стимулирования мотивации оказывают профессионально-личностные качества педагога, его стиль поведения, способность к сотрудничеству и сотворчеству [11].

Развитие мотивации творческой деятельности обучающихся зависит от ряда факторов: от степени сложности творческой задачи, предстоящей решению; от степени развития учебно-творческих способностей обучающихся, творческого потенциала; от обоснования необходимости в предстоящем решении творческой задачи; от характера атрибуции успехов и неудач; от личностных качеств обучающихся; от структуры и содержания индивидуального стандарта достижения; от группового фона; от индивидуальной шкалы оценивания; от целеустремленности на успешное решение творческой задачи [8].

Мотивация творческой самореализации - одна из более сложных форм творческой деятельности, обуславливающая последовательный переход к следующей стадии - мотивации творческого самосовершенствования [9].

Становление мотивации творческой самореализации обучающихся определяется осмыслением тех объективных условий, при которых осуществляется учебно-творческая деятельность, подвергая ее глубокому анализу и самоанализу.

Таким образом, конечным результатом развития мотивации творческой деятельности служит повышение эффективности процессов "самости", охватывающих эмоциональную, волевую и интеллектуальную сферы личности. Психолого-педагогический механизм становления мотивации творческого саморазвития обучающихся является целостным процессом, состоящим из пяти последовательных взаимосвязанных стадий: мотивации самопознания, мотивации творческого самоопределения, мотивации самоуправления, мотивации творческой самореализации, мотивации творческого самосовершенствования (по Н.Ш. Чинкиной) [6].

Список литературы

- 1.Сумин, В.А. Регулирование деятельности персонала управления: монография / В.А. Сумин. – Донецк: ДонНТУ, 2006. – 308 с.
2. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб: Питер, 2006 , с.129
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений : В 6 т. – М.: Педагогика. –,1997.
- 4.Красило, Т. А. Взаимосвязь уровня креативности человека и его отношения к продуктам творческой деятельности / Т. А. Красило // Психологическая наука и образование, — 2005. — № 3.,
- 5.Чинкина Н.Ш. Педагогические основы стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя. - Казань: КГУ, 2005. - 360 с.
6. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: Учеб. Пособие для студ. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272с.
- 7.Шакуров Р.Х. Социолого-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М., 1998. – 206 с.
8. Дэкерс, Л. Мотивация: теория и практика/ Л. Дэкерс. – М.: ГроссМедиа, - 2007. – 640 с.
9. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы/ Е.П. Ильин. – П: Питер., 2011.
10. Коноплева, Н. А. Ценностно-мотивационные аспекты творческой деятельности / Н.А. Коноплева, О.Н. Данилова// Вестник Башкирск. ун-та., 2011. - №4.
11. Кузьмин, М.А. К вопросу о сущности понятия мотивация творчества / М.А. Кузьмин // Вестник ТГУ., 2008. №9.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО МИРА СТУДЕНТА-АРХИТЕКТОРА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ОРЕНБУРГА

Кобер О.И.

Оренбургский государственный университет

Проблема воспитания молодого поколения на ценностях историко-культурного наследия – одна из актуальнейших в наши дни и особенно важна при подготовке будущих специалистов по организации архитектурного пространства для жизнедеятельности человека. Формирование ценностных предпочтений студентов-архитекторов происходит в рамках образовательного пространства университета. Большую роль в этом играет дисциплина «История пространственных искусств», при знакомстве с которой складывается понимание архитектурного проектирования как творчества по законам красоты. Изучение основ и специфики художественной деятельности, становления и развития искусства способствует интересу будущих архитекторов к познанию генезиса ценностного мира, анализу «мировоззренческих ориентаций людей конкретной исторической эпохи и ориентации в многообразии мира ценностей современной цивилизации» [8, с. 104].

Проектно-изыскательная практика по исследованию архитектурного наследия помогает использовать теоретический художественно-исторический материал непосредственно в архитектурной среде города, развивает умение анализировать памятники архитектуры, позволяет студентам рассматривать объекты культурного наследия региона с аксиологической позиции, выявляя их ценности. Научно-исследовательской работой по итогам практики, направленной на профессиональное изучение памятников архитектуры, занимаются уже те студенты, кто мотивирован на профессиональный интерес к архитектуре родного края и осознает, что это расширяет их аксиологический кругозор и дает больше возможностей для будущего карьерного роста и конкурентоспособности.

В Оренбургском государственном университете такой трехэтапный подход к формированию ценностного мира студента-архитектора при изучении культурно-исторического наследия Оренбурга позволяет готовить специалистов, способных решать современные градостроительные проблемы, работающих в местных архитектурных бюро, хорошо разбирающихся в истории архитектуры города, использующих при проектировании и строительстве в исторической среде города ретроспективный анализ, который позволяет «выявить и сохранить все ценное в историко-архитектурной среде города» [7, с. 260], понимающих, что архитектурное наследие – ценность, которой надо гордиться, сохранять, беречь, «наличие историко-архитектурных объектов не может быть препятствием новому строительству» [5, с. 195], задает большие возможности для их использования в контексте современного города. Такой подход тем более важен, если учесть, что в учебной программе не предусмотрено спецкурса по изучению архитектурного

наследия региона, а вопрос сохранения памятников архитектуры в Оренбурге на сегодня стоит особенно остро.

Дисциплина «История искусства» способствует гуманизации технического образования, «ориентирует его в многообразии мира ценностей современной цивилизации» [8, с. 105] и закладывает ту аксиологическую основу, которая позволяет студентам, используя архитектурные термины, знание архитектурно-художественных стилей, этапов развития культуры России и творчества ее ведущих мастеров, анализировать произведения архитектурного наследия Оренбурга с позиции их значимости в российском масштабе.

Перед проведением проектно-изыскательной практики и непосредственным самостоятельным знакомством студентов, согласно полученному творческому заданию, с архитектурными объектами и ансамблями с последующим их исследованием, преподаватель рассказывает о знаковых памятниках архитектуры, делая акцент на ценностном аспекте.

Оренбург, основанный в XVIII веке как город-крепость, входит в список исторических городов России, 400 архитектурных объектов федерального и местного значения находятся под охраной государства. Наиболее значимые и ценные сооружения, с точки зрения архитектуры, истории и культуры, построены профессиональными архитекторами, выпускниками Императорской Академии художеств (Санкт-Петербург). К сожалению, до нас не дошли знаковые культовые сооружения Оренбурга – Спасо-Преображенский и Введенский соборы, возведенные на набережной еще при первом губернаторе И.И. Неплюеве, а также Казанский кафедральный собор, построенный по проекту академика архитектора А.А. Яценко на народные средства в 1894 году. Всего в Оренбурге по отчету 1910 года было около 40 храмов (сохранилось четыре) и два монастыря. В последние годы идет активное церковное строительство и возведение новых храмов, в декабре 2020 года на набережной открылась заново построенная Введенская церковь.

Самые древние памятники архитектуры Оренбурга – это сохранившиеся объекты XVIII века, среди них дом первого члена-корреспондента Академии наук России, выдающегося исследователя Оренбургского края П.И. Рычкова (1754), часть построек на территории Гостиного двора (таможня и надвратная колокольня с проездом), пушечный двор.

В первой половине XIX века в центре города сформировался архитектурный ансамбль, обрамляющий Плац-парадную (Александровскую, Думскую) площадь. На сегодня на ее месте Ленинский сквер, но комплекс зданий, расположенных по периметру, по праву можно назвать ценностной градостроительной доминантой Оренбурга. Автором нового понимания городского ансамбля, открытого, органично связанного с планировочной тканью города, стал приглашенный из столицы архитектор М.П. Малахов, по проекту которого были возведены три знаковых сооружения в стиле классицизм: Дом для помещения штаб- и обер-офицеров, Городская управа, Штаб оренбургского гарнизона и офицерское собрание. Построенные чуть позже неизвестными архитекторами Дом Инженерного и Генерального штаба управления, в котором сразу же разместился

2-й эскадрон Неплюевского училища, и Манеж, для обучения будущих военных конной езде, перестроенный затем в театр, окончательно сформировали архитектурный ансамбль.

Расцвет культуры Оренбурга во второй трети XIX века, в так называемый «золотой век Оренбургского края», пришелся на период правления генерал-губернатора графа В.А. Перовского. Это касается и архитектуры, поскольку были построены наиболее значимые для города объекты архитектурного наследия в стиле классицизм – Караван-Сарай и Дворянское Собрание (архитектор А.П. Брюллов), и в стиле неоготики – Гауптвахта и Военный арсенал (архитекторы неизвестны).

И последний взлет архитектуры дореволюционного Оренбурга пришелся на начало XX века: разбогатевшие купцы стали возводить сооружения различного назначения в стиле модерн, сразу придавшие провинциальному городу нарядный вид.

Творческие задания студентам-архитекторам на учебную практику затрагивают различные этапы развития архитектуры, архитектурно-художественные стили, типологию сооружений Оренбурга XVIII – начала XX века и предусматривают самостоятельный выбор памятников архитектуры, относящихся к указанной теме. Главная задача, которая ставится перед студентами, – выявить значимость архитектурных сооружений для культурной жизни современного города, определить архитектурные ценности, носителями которых выступают памятники архитектуры. Речь идет о таких ценностях, как: «историческая (познавательная), функциональная (преобразовательная), коммуникативная (эмоциональная), эстетическая и художественная» [4, с. 216].

С определением исторической ценности у студентов, как правило, не возникает проблем, поскольку сам факт внесения сооружения в Перечень объектов историко-культурного наследия свидетельствует о том, что он является материальным свидетелем прошедшего времени, носителем исторической и культурной информации. Как используется объект архитектуры в современных условиях, какую роль выполняет в историко-архитектурном ансамбле города, это тоже не вызывает вопросов у практикантов. А вот, что касается постижения коммуникативной, эстетической и художественной ценностей, то здесь важны уже знания по истории искусства, использование выразительного архитектурного языка, оперирование специальными искусствоведческими, философскими, эстетическими понятиями и терминами. Без личностного отношения студента к памятнику архитектуры, эмоционального восприятия, обретения связи с архитектором и виртуального общения с ним, понимания его творческого метода и созданного им художественного образа, открытия новых смыслов, трудно оценить значимость объекта архитектуры в контексте истории, городской среды и культуры.

По словам М.С. Каган: «Красота предмета зависит от такого удивительного качества его строения, которое выражается в невозможности что-либо изменить в его конкретном бытии, в образующих его пространственных или временных

отношениях, красота зависит от «чуть-чуть» в форме предмета и от неповторимости мгновения» [1, с. 108].

При выполнении заданий «Архитектура соборных мечетей Оренбурга XIX века», «Архитектура православных храмов Оренбурга XIX века», «Архитектура религиозных конфессий XIX века», студенты проявляли веротерпимость и уважение к культуре разных народов, населяющих Оренбуржье и Россию, посещали сохранившиеся и восстановленные культовые сооружения, беседовали со служителями мечетей, христианских храмов, молельных домов, синагоги, которые рассказывали им об истории сооружений.

Задание «Купеческие особняки в архитектуре Оренбурга второй половины XIX века» поставило практикантов перед выбором объектов исследования, поскольку «большую часть архитектурного наследия Оренбурга составляют прекрасно дошедшие до наших дней кирпичные купеческие городские усадьбы» [6, с. 285].

Учебная практика показала, что изучение историко-культурного наследия в городской среде формирует у будущих специалистов важные профессиональные и личностные качества, развивает их художественный вкус и умение эстетически оценивать произведения архитектуры, приобщает к духовным и материальным ценностям общества. Студенты осознают, что памятникам архитектуры в культурно-историческом наследии отводится роль «символических эпохальных вех, раздвигающих границы мировосприятия индивидуума, вмещающего в своем сознании информационный поток прошедших цивилизационных достижений и вступающего в нравственно-эстетический диалог со своими предками» [10, с. 3].

Ценностные ориентации научно-исследовательской работы способствуют развитию интеллектуального потенциала студентов, становлению научных интересов, помогают обрести навыки теоретического осмысления своей будущей проектной деятельности, «опыт решения профессиональных задач на практике, возможность творческой самореализации» [9], осознать необходимость «непрерывного самообразования и самосовершенствования» [3, с. 204].

За последние пять лет было подготовлено 20 научных исследований по архитектурному наследию Оренбурга с участием 30 студентов. По итогам проведенной работы они выступили на студенческой научной конференции и опубликовали статьи в журнале «Шаг в науку». Все материалы отличались актуальностью, новизной, серьезным отношением к делу. Особенно выделялись такие исследования, как: «К вопросу об архитектурном своеобразии мечетей Оренбурга», «Ценностные аспекты стиля классицизм в архитектуре Оренбурга», «Архитектура религиозных конфессий Оренбурга XVIII – начала XX века», «Типология памятников архитектуры Оренбурга XIX – начала XX века», «Учебные заведения Оренбурга второй половины XIX – начала XX века как памятники архитектуры», «Архитектурное наследие Оренбурга второй половины XIX века: купеческие особняки».

Научная работа студентов показала, что «убеждения и ценностные ориентации, приобретенные в этот период, обуславливают стратегию жизненного и научно-исследовательского пути» [11, с. 125], ведь проблема сохранения

архитектурных памятников в последнее время приобрела особую актуальность и имеет важное значение в формировании творческой личности будущего архитектора.

Таким образом, изучение студентом-архитектором историко-культурного наследия на всех трех этапах (теоретический – лекции по истории искусства, практический – проектно-исследовательская практика, исследовательский – научная работа) способствует повышению общекультурного и мировоззренческого уровня, развитию аксиологического потенциала, демонстрируя его «познавательную самостоятельность, ценностное самоопределение и академическую зрелость» [2, с. 125], и формирует мир ценностей, что является основополагающим принципом современной отечественной педагогики.

Список литературы

1. Каган, М. С. Каган, М. С. Эстетика как философская наука / М. С. Каган. – СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 544 с.
2. Кирьякова, А.В. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании / А.В. Кирьякова, Т.А. Ольхова // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 124–128.
3. Кобер, О.И. Аксиологический подход к научной работе студентов по исследованию архитектурного наследия Оренбурга / О. И. Кобер // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 23–25 янв. 2020 г., Оренбург, Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2020. – С. 197–204
4. Кобер, О. И. К вопросу о ценностях архитектурного наследия / О. И. Кобер // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 25–27 янв. 2021 г., Оренбург, Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2021. – С. 213–218.
5. Кобер, О. И. Объекты культурного наследия Оренбурга федерального значения в контексте современного города / О. И. Кобер // Десятые Большаковские чтения. Оренбургский край как историко-культурный феномен: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф., 12–13 марта 2020 г., Оренбург / Оренбург. гос. пед. ун-т [и др.]; науч. ред. С. В. Любичанковский. – Оренбург: ОГПУ, 2020. – Т. 2. – С. 191–195.
6. Кобер, О.И. Своеобразие проведения проектно-исследовательской практики у бакалавров-архитекторов: на примере исследования архитектуры Оренбурга / О.И. Кобер // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. науч.-метод. конф., 23–25 янв. 2019, Оренбург, Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2019. – С. 282–287.
7. Ковешникова, Н.А. Изучение архитектурного наследия региона в процессе подготовки будущих бакалавров архитектуры / Н.А. Ковешникова // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2018. – №1 (78). – С. 259–260.

8. Лазутина, Т.В. Специфика формирования ценностного мира студента-дизайнера в современном техническом университете / Т.В. Лазутина // Общество: социология, психология. Педагогика. – 2016. – № 5. – С. 104–106.

9. Лупоядова, Л.Ю. Организация научно-исследовательской работы студентов как условие формирования конкурентоспособного специалиста / Л.Ю. Лупоядова, О.В. Карбанович // Актуальные проблемы педагогики и образования: сб. науч. ст. – Брянск, 2016. – С. 64–72.

10. Лысова, Н.Ю. Архитектурное наследие: проблема ценности: автореферат дис. ...канд. филос. наук: 24.00.01 / Н.Ю. Лысова. – Саранск, 1997. – 17 с.

11. Ольховая, Т.А. Развитие студентов как субъектов научно-исследовательской деятельности / Т.А. Ольховая // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 11. – С. 122–125.

МЕТОДИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИНФОГРАФИКИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД)

**Курьянович А.В., доктор филологических наук, доцент
Томский государственный педагогический университет**

Федеральные государственные стандарты заявляют о необходимости внедрения в современное образование компетентного подхода: главной целью педагога становится личностное развитие каждого обучающегося, развитие их общекультурных и познавательных умений, которые обеспечивают формирование ключевых компетенций. Реализация данной задачи становится возможной благодаря не только обновлению содержания образования, но и использованию современных методов и технологий обучения.

Одной из современных педагогических технологий является *инфографика*. С ориентацией на классификацию и характеристику педагогических технологий, предложенные Г.К. Селевко [1], определим инфографику как (1) *общепедагогическую* (используется в разных предметных областях), (2) *информационную* (способствует структуризации и преподнесению информации в доступном виде), (3) *обучающую* (повышает эффективность обучения), (4) *объяснительно-иллюстративную* (основана на использовании визуальных средств) технологию.

Инфографика – графический способ представления сложной информации (от лат. *informatio* – осведомление, объяснение и др.- греч. *γράφω* – пишу). Данный термин не имеет единого толкования в специальной литературе. Так, О.В. Акулова определяет инфографику как «визуальное представление информации, часто используемой в технической документации, сфере образования, при составлении статистики для облегчения восприятия сложной информации» [2, с. 7]. Инфографика применяется в разных профессиональных и научных сферах (в естественных и гуманитарных науках, в журналистике, статистике и т.п.), где требуется предоставить материал посредством визуального кода в виде схем, графиков, диаграмм, презентаций, видеogramм, анимированных изображений в сочетании с текстовым компонентом. Последний выполняет в данном случае пояснительную функцию и приобретает статус *поликодового*, или *креолизованного*, текста (Е.Е. Анисимова, А.А. Бернацкая, Л.С. Большакова, М.Б. Ворошилова, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов и др.). В основе инфографики лежит обращение к функционалу визуального языка – «кодовой системе знаков, приобретающих статус нелинейных визуальных образов в процессе коммуникации, передачи информации, ретрансляции знания, выражении оценки, осуществлении воздействия и пр. функций» [3, с. 153].

По проблеме исследования роли инфографики в образовательном процессе наработана уже достаточно обширная научно-методическая база (см., например, работы Л.В. Дубовицкой, Н.В. Кубрак, Л.Н. Манжура, Е.А. Назаровой, Т.Г. Орловой и др.). Однако с точки зрения компетентного подхода

технология инфографики только начинает предметно изучаться педагогами и методистами (например: [4]).

Методический ресурс инфографики и способы применения в образовательном процессе обусловлены такими ее свойствами, как наглядность, образность, содержательность, легкость восприятия, синкретизм форм подачи информации разного рода. Достоинствами данной технологии выступают ее информативность и при этом доступность, ведь запоминание информации с помощью инфографики происходит гораздо легче, чем посредством обычного текста. К неоспоримым «плюсам» инфографики стоит отнести и простоту в использовании, так как чаще всего учебный кабинет оборудован компьютером и проектором, поэтому инфографику можно вывести на экран. Недостаток данной технологии заключается в том, что не все педагоги и учителя способны создать действительно полезный и нужный продукт, поскольку при использовании данной технологии требуется научиться работать с различными сервисами и программами. Кроме того, школьные аудитории не всегда бывают оборудованы проектором, ввиду этого весь потенциал инфографики не может быть продемонстрирован (например, интерактивная инфографика существует только в электронном виде, в обычном бумажном варианте она теряет свои свойства). Л.Н. Манжура отмечает такое свойство инфографики, как метафоричность: «...это не просто график, диаграмма, построенные на основе большого количества данных, это график, в который вставлена визуальная информация, аналогии из жизни, предметы обсуждения» [5].

Добавим также, что, по нашему мнению, термином «инфографика» может обозначаться и педагогическая технология, и один из способов воплощения этой технологии в обучении. Поэтому можно говорить о широком (педагогическая технология) и узком (один из способов реализации этой педагогической технологии) толковании термина «инфографика». Вслед за Б.Т. Лихачевым, мы понимаем *педагогическую технологию* как разработку прикладных методик, описывающих реализацию педагогической системы по ее отдельным элементам [6]. Инфографика в широком смысле слова (как самостоятельная педагогическая технология) может рассматриваться как педагогическая технология только при ряде некоторых условий. Ее составляющими должны быть: цели и содержание обучения; средства педагогического взаимодействия; субъекты педагогического процесса – учащийся и педагог; результат деятельности. Инфографика может использоваться и на лекционных, и практических занятиях. Важнейшим моментом здесь является не только восприятие и изучение инфографики, созданной учителем, но и самостоятельное ее продуцирование обучающимися, что будет способствовать развитию умения обдумывать алгоритмы и схемы, анализировать факты, а в итоге – визуализировать. Эти действия положительно влияют на деятельность обучающихся, развивают критическое мышление и творческие способности, а также способствуют долгому запоминанию и удержанию информации. Педагогу крайне важно использовать различные виды современных технологий в своей деятельности. Инфографика – не исключение.

Включение технологий в деятельность будет говорить о компетентности педагога, а также о владении им современными средствами обучения.

Можно выделить несколько видов инфографики: (1) статичную (представляет собой одиночный слайд без анимации), (2) интерактивную (содержит анимированные элементы и предполагает взаимодействие с данными), (3) видеоинфографику (имеется видеоряд, содержащий визуальные образы данных, текст и иллюстрации).

Н.В. Кубрак в своей работе «Инфографика как результат представления ученического исследования» выделяет два способа работы с инфографикой в учебном процессе:

1. Педагог создает инфографику для привлечения внимания обучающихся к теме урока. В данном случае ученики не принимают участия в создании инфографики. Созданный педагогом продукт используется, как правило, в процессе текстовой деятельности обучающихся. Учитель может дополнить объяснение нового материала инфографикой, чтобы снизить нагрузку на обучающихся и облегчить процесс восприятия.

2. Обучающийся самостоятельно выбирает тему для инфографики, анализирует литературу по теме, систематизирует информацию. Этот способ позволяет ученикам более глубоко вникнуть в тему, тщательно изучить материал, а также развить критическое мышление. Эта инфографика используется при послетекстовой работе [7].

При использовании инфографики в учебном процессе, в том числе в урочной деятельности, материал становится более доступным для всех обучающихся. На приводимых ниже рисунках 1 и 2 соответственно представлены примеры инфографик, которые можно использовать на уроках русского языка при изучении состава слова (пример взят из: [8]) и правописания -Н-/-НН- (пример взят из: [9]).

Рисунок 1

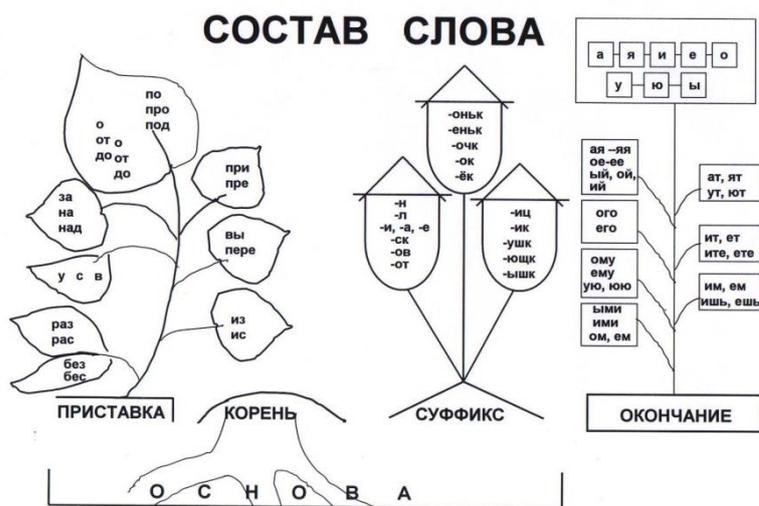
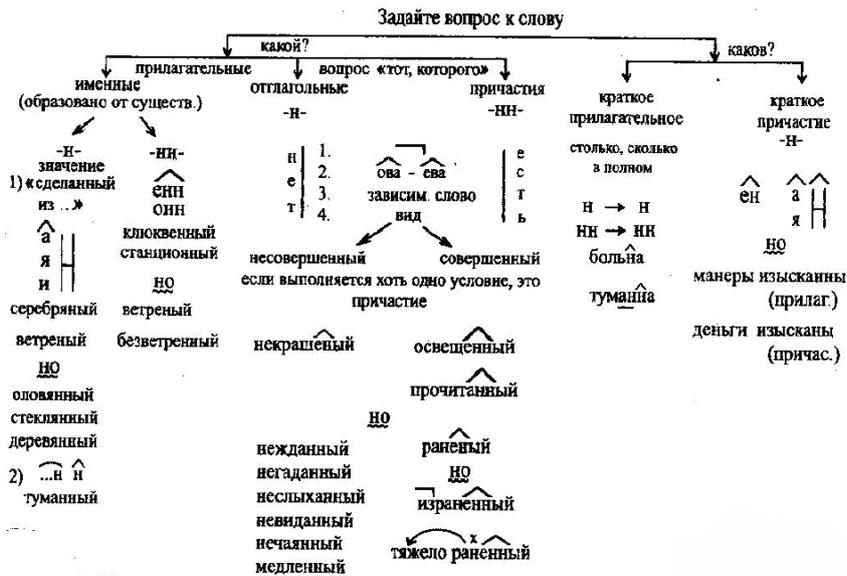


Рисунок 2

СХЕМА-АЛГОРИТМ



При использовании инфографики на уроке у обучающегося формируются следующие компетенции: *ценностно-смысловая* (акцентируется внимание на том, что обучающийся сможет использовать полученные знания в последующей жизни), *информационная* (формируется навык применения таких информационных средств, как компьютер, принтер, интерактивная доска и т.д., и таких информационных технологий, аудио- видеозапись, презентация и т.п.), *коммуникативная* (находит свое выражение в создании разного рода текстов, публичных выступлений и т.п.). Показатель сформированности этих и других типов компетенций, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), определяется посредством оценки включенности обучающихся в реализацию *универсальных учебных действий (УУД)* разных типов.

Личностные УУД маркируют осознание обучающимся жизненных ценностей, адекватное понимание которых позволит в будущем найти свое место в жизни, расставить правильные моральные ориентиры.

Коммуникативные УУД «измеряют» владение всеми видами речевой деятельности; построением продуктивного речевого взаимодействия со сверстниками и взрослыми; адекватным восприятием устной и письменной речи; точным, правильным, логичным и выразительным изложением своей точки зрения по поставленной проблеме; соблюдением в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского речевого этикета.

Регулятивные УУД маркируют умения, связанные с организацией учащимися своей учебной деятельности, способствуют умению ставить и адекватно формулировать цель деятельности (целеполагание); планируют последовательность действий и при необходимости изменяют ее (планирование); осуществляют самоконтроль, самооценку, самокоррекцию, рефлекссию и др. (оценивание, коррекция, саморегуляция).

Познавательные УУД включают общеучебные, логические действия, а также действия постановки и решения проблем. Данный вид УУД «измеряет»

способность формулировать проблему, выдвигать аргументы, строить логические цепи рассуждения, находить доказательства, подтверждающие или опровергающие тезис; осуществлять библиографический поиск, извлекать необходимую информацию из различных источников; определять основную и второстепенную информацию, осмысливать цели чтения, выбор вида чтения в зависимости от коммуникативной цели; применять методы информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; перерабатывать, систематизировать информацию и предъявлять ее разными способами и др.

В целом инфографика может быть активно привлечена педагогом для достижения *личностных, метапредметных и предметных результатов* в их совокупности в процессе освоения образовательной программы.

Таким образом, развитие визуального мышления обучающихся средствами инфографики важно в современных условиях распространения средств визуальной коммуникации. Высокий уровень визуального мышления позволяет свободно ориентироваться в потоке визуальной информации. Инфографика – очень емкий способ визуализации информации. Она позволяет обучающимся обобщить информацию по проблеме и/или вспомнить тему, которая была пройдена на предыдущем занятии. Для учителя это также значимо, поскольку позволяет эффективно распределять время на уроке, больше времени выделять на отдельные моменты рассмотрения темы, давать большее количество знаний, иметь в качестве итога более стабильное и долгое запоминание материала. В процессе обучения на основе технологии инфографики происходит образное представление информации, развивается визуальное мышление, активизируется учебная и познавательная деятельность, а также повышается интерес к изучаемому предмету.

Список литературы

1. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 287 с.
2. Акулова О.В. Проблема построения нелинейного процесса обучения в информационной среде // Человек и образование. 2011. № 3. С. 7–11.
3. Курьянович А.В., Драгунайте А.В. Место и роль визуального языка в современной коммуникации (на примере креолизованных рекламных текстов) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (157). С. 153–159.
4. Назарова Е.А. Инфографика как средство формирования универсальных учебных действий обучающегося: [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-sredstvo-formirovaniya-universalnyhuchebnyh-deystviy-obuchayuschegosya> (дата обращения: 05.05.2021).
5. Манжура Л.Н. Инфографика как один из методов визуализации учебного материала: [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infografika-kak-odin-iz-metodov-vizualizatsiiuchebnogo-materiala> (дата обращения: 05.05.2021).

6. Лихачев Б.Т. Методологические основы педагогики. Самара: СИУ, 1998. – 266 с.
7. Кубрак Н.В. Инфографика как результат представления ученического исследования: [Электронный ресурс]. URL: http://digitaledu.info/vyp/4/?ELEMENT_ID=1639 (дата обращения: 05.05.2021).
8. Фролова Т.Я. Русский язык в рисунках и схемах. Симферополь, 2012. 52 с.
9. Лушников Н.А. Русский язык в схемах и таблицах. Для школьников и абитуриентов. СПб.: ООО «Виктория плюс», 2010. 64 с.

СПЕЦИФИКА УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ МОУ «СРЕДНЯЯ ШКОЛА №44» Г. ЯРОСЛАВЛЯ

**Ларина А. Ю., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Одной из важнейших задач совершенствования системы образования является модернизация сложившейся модели управления этой системой. В современных условиях управление образованием – это, прежде всего, управление его развитием (на всех уровнях – начиная с федерального и заканчивая конкретным образовательным учреждением), а не только управление учреждениями и людьми. Кроме того, управление образованием в современных условиях должно быть ориентировано на конечный результат. А сегодня в условиях технологической революции, в условиях информационного общества конечным результатом системы образования является личность, способная обеспечить конкурентоспособность экономики, уровень развития высоких технологий производства, высокие показатели внутреннего валового дохода, высокий уровень материальной и духовной жизни населения [1].

Основные тенденции развития системы образования в настоящее время направлены на то, чтобы сделать ее более современной и восприимчивой ко всему передовому и новому. Соревнование национальных систем образования стало ключевым элементом глобальной конкуренции. И сегодня выигрывает тот, кто быстрее адаптируется к запросам и требованиям динамично меняющегося мира, в котором стремительно обновляются технологии, происходит ускоренное освоение инноваций и формируются глобальные экономические структуры и рынки труда. Причем залогом социального и профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в молодости знания. На передний план выходит способность людей ориентироваться в огромных информационных потоках, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать.

Важнейшей особенностью управления образованием в современных условиях является то, что проблемы образования должны решаться не только на уровне собственно образовательной системы. Решение этих проблем становится компонентом общегосударственной системы. То есть управление образованием должно осуществляться не только специализированными образовательными министерствами, но и быть компонентом крупных правительственных программ, охватывающих все сферы общественной жизни. Проведение единой государственной политики в образовательной системе является важной задачей управления образованием, как в России, так и во многих других странах. Только высокий приоритет образования в государственной политике может обеспечить необходимый уровень управления сферой образования в современном мире. При этом приоритетность образования должна быть не только провозглашена, но и последовательно реализоваться в политической практике.

Общеобразовательная школа является частным случаем образовательной системы. Это понятие – относительно новое в российской педагогической

лексике. Его появление объективно обусловлено необходимостью широкого осмысления дидактических процессов и явления управления или, осмысления на широком социальном фоне, выходящего за рамки идеализации «замкнутой системы» всего происходящего в классе. Рассматривая процесс управления образовательной системы, полезно абстрагироваться от части системных свойств, учитывая их лишь на конкретных этапах управленческой деятельности.

Основанием для такого управленческого рассмотрения является то, что любая образовательная система является системой открытой: она является тем или иным институтом социализации личности, а ее функции в самом общем виде задаются социальными потребностями общества.

Управление образовательной системой (школой – в частности) определенным образом отличается от управления коммерческой структурой. Это следует хотя бы из того, что заметно отличаются реализуемые образовательной системой цели, что существенно другими являются объекты управления. Для выявления специфики любой образовательной системы как управленческой, ее целесообразно рассматривать как полифункциональную социально-педагогическую систему, имеющую сложную многоуровневую структуру.

Основными компонентами этой системы является обучаемый, педагог, руководитель, учебно-вспомогательный и технический персонал. Эти основные внутренние компоненты образуют определенного рода иерархию.

Учебно-воспитательный процесс идет по линиям педагог – обучаемый, педагог – коллектив обучаемых, педагогический коллектив – коллектив обучаемых. Поэтому учреждение образования в управленческом плане может быть рассмотрена как взаимодействие: руководители – педагоги-обучаемые. Важной особенностью образовательного учреждения как управляемой системы является то, что здесь не всегда можно провести четкое деление на управляющую и управляемую подсистемы. В самом деле, в состав управляющей подсистемы во многих случаях необходимо включать не только руководителей, но и каждого педагога, весь педагогический коллектив в целом, ибо процессы обучения и воспитания есть процессы управляемых и, следовательно, педагог, как субъект такого педагогического управления, осуществляет не только педагогическую деятельность. Кроме того, руководители наряду с административной деятельностью осуществляют непосредственное преподавание. Эти особенности общеобразовательной организации как управленческой системы представляются весьма существенными.

Известно, что важнейшим условием квалифицированного управления является знание управляемого объекта, происходящих в нем процессов. И если в социально-производственных системах руководитель по своим функциям опосредован от конкретного производства, он выполняет именно «общие функции», то в учебном учреждении он и «дирижер» и «солист оркестра». Кого мы считаем хорошим руководителем школы? Того, кто (кроме всего прочего) умеет оказать помощь учителю: объяснить причины неудач, подсказать; того, кто не только требует, но и способен личным примером показать, как добиться той

или иной педагогической цели. Данное управление является педагогическим воздействием руководителя на учителя.

Эти особенности управления в образовательной организации, связанные с «подобием» управления деятельностью обучаемых в педагогическом процессе и управления деятельностью педагогов, позволяют, не отбрасывая принципа единоначалия, во многих случаях, включать в управляющую подсистему не только первого руководителя, но и его заместителей. Это оправдано в случаях рассмотрения педагогическим процессом, когда в центре внимания оказывается взаимодействие в системе «обучаемый – педагог – руководитель». Спецификой учреждения образования в управленческом плане является и субъектность в управленческом смысле всех представителей образовательных систем (не только руководителя, но и «основного ее работника» и даже «объекта труда»), они все осуществляют управленческую по характеру деятельность.

Целью управленческой деятельности руководителя школы является реализация социальных потребностей общества, для которого образовательная организация является социально-педагогической подсистемой, осуществляющей перевод обучаемого в новое качественное состояние, т.е. конечной целью управленческой деятельности является именно качество перехода, выполнение определенных требований общества к знаниям, умениям, мировоззрению, развитию способностей, личности выпускника. С этих позиций управление общеобразовательным учреждением можно рассматривать как взаимодействие руководителя с обучаемым. Таких способов, линий, каналов взаимодействия можно выделить два: основная линия – опосредованное взаимодействие через педагогический коллектив, и вторая – непосредственное взаимодействие с обучаемыми.

Когда управление на первой ступени построено целесообразно поставленной цели, т.е. адекватно цели организован управленческий цикл и используются соответствующие методы управленческого взаимодействия с педагогами, можно ожидать целесообразно поставленной цели построения педагогического управления и на второй ступени.

Таким образом, администрация образовательного учреждения имеет возможность влиять на процесс обучения и воспитания на второй ступени одновременно и «сверху», и «сбоку». А так как педагогическую деятельность правомерно рассматривать как управленческую деятельность второй ступени, тотем самым выдаются два канала воздействия на нее руководителей. Взаимодействие субъектов управления идет по многочисленным линиям: руководитель – педагог – обучаемый, причем каждая из них имеет сугубо индивидуальные свойства.

Ученик – активный субъект обучения, взаимодействия с педагогом и руководителем. Развитие его личности является высшей целью образовательного процесса. Такое развитие невозможно без свободы творчества, развития личности педагога. Однако цели деятельности первого в значительной степени формируются в рамках деятельности второго. Также, как и на цели деятельности педагога заметное влияние оказывает деятельность руководителя школы.

Анализ работ по менеджменту образовательных систем позволил выявить особенности управления образовательной системы:

1. управление предопределено социальным заказом;
2. процесс управления носит ярко выраженный воспитывающий характер;
3. управление имеет системный характер и его уровень соответствует сложности системы;
4. наблюдается большое количество и сложность информационных потоков, что приводит к их неуправляемости;
5. эффективность управления во многом зависит от уровня аналитической культуры администратора;
6. важным участком является управление учебным занятием;
7. управление отличается сложностью целей, т.к. много субъектов управления с разными целевыми установками;
8. управление складывается из параллельных потоков;
9. сложностью управления является полипрофессионализм руководителей;
10. существует сложность управляемых процессов и малочисленность аппарата управленцев (по охвату участков деятельности);
11. руководители имеют дело с очень сложным коллективом педагогов, руководитель осуществляет управление в двух направлениях:
 - каждым сотрудником отдельно;
 - коллективом как командой;
12. административная сторона управления должна быть подчинена педагогическим задачам [2].

Не случайно существует понятие «педагогический менеджмент» — комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности [3].

Педагогический менеджмент имеет свою специфику и присущие только ему закономерности. Эта специфика выражается, прежде всего, в своеобразии предмета, продукта, орудия и результата труда менеджера. Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность управляемого субъекта, продуктом труда — информация, а орудием труда — слово, язык, речь. Результатом труда является степень обученности, воспитанности и развития объекта (второго субъекта менеджмента) — учащихся.

Таким образом, спецификой менеджмента в образовательной среде является: своеобразие предмета, продукта, орудия и результата труда менеджера. Предметом труда менеджера образовательного процесса является деятельность управляемого субъекта, продуктом труда — информация, а орудием труда — слово, язык, речь. Результатом труда является степень обученности, воспитанности и развития объекта (второго субъекта менеджмента) — учащихся.

Список литературы

1. Новиков, Д.А. Теория управления образовательными системами / Д.А. Новиков. – М.: Изд-во Эгвес, 2009. – 156 с.
2. Симонова, А.А. Самоменеджмент как технология управления и саморазвития менеджера и персонала / А.А. Симонова. – Екатеринбург: Уральский гос. пединститут, 2007. – 76 с.
3. Сергиенко, С. К. Современные отечественные технологии оценки и развития управленческого персонала / С. К. Сергиенко. — М.: Книжный мир, 2004. — 208 с.

ПОНЯТИЕ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Лухтина С.А., Гараева Е.А.
Оренбургский государственный университет**

Всестороннее гармоничное развитие личности выступает одновременно смыслом и целью современного образования. Личностное развитие — это процесс совершенствования, духовного роста, качественного изменения во всех наиболее значимых для личности сферах – в деятельности, отражении окружающего мира, в отношении к окружающей действительности, к людям, к себе, к процессу познания.

Современная наука определяет образование как целенаправленный процесс и результат приобретения систематизированных знаний, навыков и умений, продукт формирования ума, характера и чувств, мировоззрения и духовности человека. Согласно педагогическим источникам, образование это постоянно регулируемый общественный процесс передачи социально приемлемого опыта от старшего поколения молодому поколению.

Пространство современного образования многообразно по целям, содержанию и технологиям личностного развития в нем человека. Это пространство является своеобразным полигоном, обеспечивающим процесс самоосуществления человека в современном мире. Важно отметить, что современная социальная действительность с большей отчетливостью требует воспитания и развития у молодого поколения качеств инициативного и самостоятельного субъекта, способного творчески и активно выстраивать свои отношения с другими членами общества.

Ключевым аспектом в основании и становлении образования, его роли в развитии личности обучающегося является правильная постановка продуктивной педагогической деятельности, выбор методов воспитания в соответствии с обстановкой и системой образования. Здесь главная особенность заключается в том, что эта проблема может быть полезна для обучения и развития личности. Для воспитания «полезной» для современного общества личности необходимо позаботиться о его самореализации, поскольку в процессе самореализации личность выявляет в себе возможности скрытого потенциала и целесообразно использует его в практической деятельности (Н.Ф. Асланова) [1].

В настоящее время проблема личностного развития широко рассмотрена в рамках философских, педагогических, психологических, социологических исследований (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Митина, В.Н. Мясищев, Е.И. Тихомирова, Д.Б. Эльконин).

Приоритетной задачей системы образования является создание максимально благоприятных условий для развития и самообразования личности обучающегося. При этом развитие личности включает в себя развитие разных ее сторон: физическое, интеллектуальное, культурное, политическое, правовое,

духовно-нравственное, экологическое и эстетическое развитие.

Развитие личности человека не является цепью случайностей, этот процесс можно назвать закономерным и прогрессирующим. Человек как личность формируется с самого рождения. Движущими силами развития являются многие факторы: наследственность, окружающая среда, воспитание. В каждом человеке от природы имеется предрасположенность к эмоциональным всплескам, к успеху, к определенному порядку психического развития.

Высшей целью современной педагогики как составляющей системы образования провозглашается всестороннее развитие личности. И это абсолютная истина, поскольку только через образованных членов общества возможно развитие общества в целом.

Педагог К.Д. Ушинский был глубоко убежден, что воспитание свободной, самостоятельной и активной человеческой личности является необходимым условием общественного развития.

В научной литературе рассматривается понятие личностно-профессионального развития обучающихся как постепенном (поэтапном) усвоении социального опыта и последующем его использовании для адаптации в социуме. Выделяются два периода личностно-профессионального развития, обучающегося – период предподготовки и период профессиональной подготовки.

В периоде предподготовки выделяются такие этапы, как стадия предрасположенности (младший школьный возраст, младший подростковый возраст); стадия профессиональных намерений (подростковый возраст на ступени обучения, соответствующей основной школе); стадия готовности к осознанному и самостоятельному выбору профессии (юношеский возраст в период обучения в старшей школе).

В периоде профессиональной подготовки выделена стадия самоопределения (возраст молодости, профессионального обучения) [7].

Личностное и профессиональное развитие обучающихся формирует предрасположенность к определенным видам деятельности. Так, например, у старших подростков на предпрофильной ступени обучения формируется профессиональное намерение – комплексное личностное образование, возникающее в результате осознания учащимися необходимости совершить определенные действия в соответствии с собственной программой развития, направленной на осуществление выбора стратегии профессионального развития и профиля обучения в школе.

Личностное развитие человека в пространстве современного образования обнаруживает тенденцию к стремлению активизировать мотивационный процесс, обеспечивающий проявление отношения человека к себе как субъекту деятельности, когда собственное «Я», собственные черты и качества оцениваются личностью по отношению к мотивам, выражающим потребность в самореализации (С.Л. Рубинштейн).

В зависимости от уровня осознанности профессиональных намерений у старшеклассников на профильной ступени обучения с ними проводится специальная психологическая работа по формированию готовности к осознанному и

самостоятельному выбору профессии, происходит субъективация новообразования, его превращение в субъектную способность учащегося.

Программы личностного и профессионального развития учащихся на начальной, средней и старшей ступенях профильной школы реализуются по непрерывной образовательной траектории. Постепенно изменяются и усложняются разные виды творческой деятельности обучающихся – исследовательская деятельность, творческая деятельность, проектная деятельность и другие.

В образовательном пространстве у человека развивается потребность в саморегуляции процесса познания, деятельности и взаимоотношений, развивается системно организованный процесс инициации, построения, поддержания и управления всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей освоения образовательного пространства. В результате осуществляется самоактуализация, как проявление всестороннего, непрерывного развития интеллектуального, коммуникативного, духовно-творческого потенциала личности.

Одним из ключевых в системе образования является системно-деятельностный подход. С позиции системно-деятельностного подхода личность рассматривается как системная целостность, для которой развитие – основной способ существования. Ученые отмечают, что в основе образовательной программы современной образовательной организации должен быть заложен принцип непрерывности развития и зависимости развития личности от меры ее собственной активности.

Как отмечают в своем исследовании Н.А. Буравлева, Н.К. Грицкевич, в государственном образовательном стандартовом поколении делается акцент на такие характеристики личностного развития обучающихся, как самоопределение, развитие Я-концепции само оценки личности, идентичности личности, формирование картины мира, ценностных ориентиров, рефлексивности, саморегуляции, смыслообразования [2].

Проанализировав теорию и практику личностного развития обучающегося в образовательных учреждениях, Е.И. Тихомирова выделяет следующие тенденции личностного развития человека в пространстве современного образования:

- субъектного становления на основе самостоятельного и активного поиска и познания социальных объектов;
- разнонаправленного саморазвития в процессе реализации актуальных и развития потенциальных личностных потребностей;
- стратегического моделирования жизненного пути на основе формирования проекта собственного перспективного самоосуществления.

В свою очередь, отмечает автор, процесс личностного развития человека в пространстве современного образования имеет несколько ярко проявляющихся характеристик, определяющих его содержание:

- сконцентрированное во времени интенсивное освоение учебной информации;
- актуализированная самореализация в деятельности;
- технологическое обеспечение процесса познания, общения, деятельности;

- публичное позиционирование личностного успеха как результата внешней и внутренней оценки достижений в деятельности [8].

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил уточнить понятие и определить характеристики личностного развития обучающихся в образовательной организации.

Всестороннее гармоничное развитие личности, интегрированной в мировую и национальную культуру, обладающей ключевыми компетентностями, способной к ответственному поведению и самореализации в жизни и деятельности, выступает ключевой целью образования.

Личностное развитие – это процесс совершенствования, духовного роста, качественного изменения во всех наиболее значимых для личности сферах – в деятельности, отражении окружающего мира, в отношении к окружающей действительности, к людям, к себе, к процессу познания; это целенаправленное самоосуществление в процессе формирования, реализации и развития потребности в познании, общении и деятельности путем актуализации этой потребности на основе социальной востребованности и одобрения, развития сознания, воли, солидарности всех субъектов образовательного пространства.

Основными характеристиками личностного развития обучающихся являются: самоопределение, развитие Я-концепции самооценки личности, идентичности личности, формирование картины мира, ценностных ориентиров, рефлексивности, саморегуляции, смыслообразования.

Список литературы

1. Асланова, Н.Ф. Развитие личности / Н.Ф. Асланова // Вестник Донецкого педагогического института. – 2017. - № 1. – С. 182-189.
2. Буравлева, Н.А. Личностное развитие школьников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения / Н.А. Буравлева, Н.К. Грицкевич // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). - 2014. - № 1 (142). – С. 21-26.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2011. - 247 с.
4. Кирьякова, А.В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике / А.В. Кирьякова. - М.: Дом педагогики, ИПК ГОУ ОГУ, 2008. - 578 с.
5. Кузнецов, А.А. Разработка федеральных государственных стандартов общего образования / А.А. Кузнецов // Педагогика. - 2009. - № 4.- С. 3-10.
6. Лубовский, Д.В. Понятие внутренней позиции и непрерывность развития на протяжении жизненного пути / Д.В. Лубовский // Мир психологии. - 2012. - № 2. - С. 128-138.
7. Митина, Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л.М. Митина // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2015. - № 3. - С. 79-86.

8. Тихомирова, Е.И. Личностное развитие человека в пространстве современного образования/ Е.И. Тихомирова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2 (121). – С. 355-359.

9. Тихомирова, Е.И. Субъектная самореализация студентов в вузе как педагогическая проблема / Е.И. Тихомирова // Субъектная самореализация личности. Теория и практика: Сборник научно-практических работ. - Самара: Изд-во СГПУ, 2010. - С.161-167.

10. Тихомирова, Е.И. Технологии субъектной самореализации личности в воспитывающей среде образовательного учреждения (развитие умения включаться в деятельность) / Е.И. Тихомирова // Competenceandeducationtechnologies: Materialsofresearch-practicalconference. - Horsens: University College Vitus Bering Danmark, В 2-х т., Т. 2, 2008. - С.184 - 200.

АЛЬТЕРНАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОИСКА

Мажитова Д.З.

Оренбургский государственный университет

Тенденции развития современного общества обусловили постановку проблемы рациональности и качества традиционной системы обучения и воспитания подрастающего поколения. Несмотря на свое доминирование в современном образовании и повсеместную распространённость в ряде стран мира, данная система утрачивает свои лидирующие позиции. Сегодня все чаще появляются критические замечания традиционной системе обучения, неудовлетворенность своеобразием классно-урочной формы. Субъект-объектные отношения участников педагогического процесса, авторитарный стиль педагогической деятельности, передача информации в готовом виде и ориентация на теоретические знания затрудняют полноценную реализацию индивидуальных особенностей и способностей каждого ученика.

Согласно суждению английского ученого, педагога К. Робинсона, каждый ребенок обладает способностями к обучению, но традиционная система образования ограничивает их [1]. Солидарен с ним и другой известный педагог М.М. Эпштейн, который сравнил традиционное обучение с мануфактурой, где идет конвейерная работа по установленному образцу, монотонно, шаблонно, и если вдруг появляется «штучный материал» в виде отдельного учащегося, который отклоняется от установленной нормы – задает вопросы, пытается удовлетворить свой познавательный интерес, оспаривает чужое мнение и др., «либо его ломают, либо система стопорится...» [2]. Критике традиционную систему обучения подвергал также философ Г. Спенсер. Он говорил о важности разработки модели школы, которая бы ориентировалась на потребности и интересы каждого ребенка [3]. Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно отметить единство мысли педагогов и ученых о нецелесообразности монополизма традиционной системы в вопросе обучения и воспитания подрастающего поколения, необходимости ее пересмотра и внедрения совершенно иных моделей организации и реализации образовательного процесса, опирающихся на личность каждого учащегося.

Одной из таких моделей, по мнению ряда ученых, является образовательный процесс в альтернативных школах. Тенденциями альтернативного образования является не только неудовлетворенность основными характеристиками традиционного обучения, а, скорее, потребность в гуманистической направленности, приоритетности развития личности ребенка, превращение его в равноправного субъекта процесса обучения. Кроме этого, постоянный поиск образовательных альтернатив вызван необходимостью воспитания целостной личности, способной жить полноценной демократической общественной жизнью; культивирования уважения к человеческой жизни [4]. В

связи с этим, наиболее прогрессивные педагоги высказывают мысль о том, что современное образование должно быть разным, то есть альтернативным.

На сегодняшний день альтернативное образование широко распространено в Великобритании, США, Канаде, Австралии, Новой Зеландии, Индии. Также оно нашло свое применение в России. Рассмотрим и сравним ряд характерных аспектов двух систем образования – традиционной и альтернативного обучения – историю развития, особенности процесса обучения и воспитания, цели, содержание, методы, средства, формы, образовательную среду и результаты образования.

Традиционное обучение, под которым понимается классно-урочная система, было основано в XVII веке Я.А. Коменским и И.Ф. Гербартом. История альтернативного обучения начинается с конца XIX века, однако оно существует намного дольше, чем может показаться на первый взгляд. Считается, что фундаментом альтернативного обучения является педоцентрическая модель, основанная тремя известными педагогами: Ж-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и Ф. Фребелем [5]. Они считали, что образование должно развивать ребенка не только интеллектуально, но и морально, духовно, эмоционально, психологически и физически.

В альтернативном образовании интегрируются новые смыслы и ценности педагогической культуры – взаимопонимание, диалог, субъект-субъектные отношения, партнерство и творческое сотрудничество между участниками образовательного процесса, поддержка педагогом личностного развития, самоорганизации и самоопределения каждого ребенка. Оно нацелено на индивидуальный подход к каждому ученику с учетом особенностей его развития. Основной целью традиционного обучения, как известно, является формирование системы знаний, овладение основами наук.

Традиционное обучение носит репродуктивный характер, знания передаются в готовом виде с последующим воспроизведением учащимися приобретенных знаний, практических умений и навыков. Его основной формой организации учебного процесса является урок с преобладанием способа обучения, ориентированного на целый классный коллектив. Такое обучение слабо связано с внутренней жизнью отдельного ученика, с его запросами и потребностями; в нем практически отсутствуют условия для проявления индивидуальных способностей, творческих проявлений личности. Альтернативное образование, в отличие от традиционного, направлено на создание условий для раскрытия индивидуального потенциала каждого ученика, формирование личности, способной к самореализации и саморегуляции. Таким образом, мы видим, что альтернативное образование базируется на идеях свободного воспитания и обучения и предоставляет возможность и выбор каждому учащемуся следовать своим интересам и потребностям.

Несмотря на то, что в учебном классе объединены одновозрастные учащиеся, по уровню развития состав их является неоднородным. Между ними есть различия в склонностях, возможностях и интересах. Однако классно-урочная система традиционного обучения предполагает изучение всеми членами

классного коллектива одновременно одной темы или вопроса одинаковым способом. Для всех членов класса определяется общая последовательность изучения тем и разделов по каждому учебному предмету. Именно поэтому при классно-урочной системе невозможно «досрочное» изучение того или иного предмета, оно не ориентировано на индивидуальное познание. Потребности личности учащегося, ее желания и стремления узнать больше или заниматься индивидуально, сложно учитывать при данной организации. Более того, при классно-урочной системе традиционного обучения, по мнению педагога М.М. Эпштейна, происходит расслоение классного коллектива на «слабых» и «сильных» учащихся. «Слабые» учащиеся становятся таковыми вследствие того, что не успевают за общим темпом изучения учебного материала и, как следствие, имеют пробелы в знаниях. У «сильных» постепенно задерживается развитие, так как «данная система работает, скорее, на изучение одинакового для всех текста (или его трактовки одним для всех учителем), а никак не на развитие многообразия» [2]. В альтернативном образовании, как известно, заложены идеи детоцентризма, когда в центре процесса образования ребенок с его интересами и потребностями. Большинство альтернативных школ используют структуру разновозрастных коллективов с малым количеством учащихся в классе.

На традиционном уроке на взаимодействие учащихся отводится мало времени, а любое общение ограничивается необходимостью придерживаться требуемой дисциплины и порядка на занятии. Здесь практически не уделяется время развитию самостоятельности учащихся и поддержке инициативы и интереса, выражению своей позиции и мнения, поэтому постепенно утрачивается познавательная инициатива и появляется пассивность в учебе. Основная черта всех альтернативных видов обучения, согласно утверждению педагогов М.В. Воробьевой и Д.И. Петуховой, состоит в том, что они меняют традиционные элементы обучения на альтернативные, преследуя одну главную цель – найти подход к каждому ученику с учетом его индивидуальных особенностей [5]. На занятиях в альтернативной школе создается открытая среда для общения и совместной деятельности учащихся друг с другом и с учителями. Они активно общаются, ставят совместные цели, помогают друг другу, коллективно приходят к общим решениям и добиваются положительных результатов. Таким образом, альтернативное обучение, учитывая индивидуальные особенности и потребности каждого ученика, создает благоприятную атмосферу для комфортного физического и психологического развития, способствует формированию социальной и личной ответственности.

Традиционный формат предполагает обучение по установленной программе с выполнением обязательного государственного стандарта. Такие программы являются однообразными, рассчитаны на средний уровень интеллектуального развития личности и ориентированы, в основном, на коллективное восприятие информации [6]. Альтернативное образование, в свою очередь, объединяет множество педагогических подходов, отличающихся от основной педагогики. Такое образование предлагает авторский подход к обучению и воспитанию, где акцент делается не на заучивании теории, а на свободном развитии личности

путем предоставления ей права свободного выбора и коррекции содержания индивидуальных учебных программ, участия в создании еженедельных и годовых планов обучения. Более того, учащимся доступны подходящие материалы для самостоятельного изучения.

Остановимся на особенностях обучения в некоторых альтернативных школах. Одной из главных характеристик таких школ является выдвижение на первый план личности учащегося и признание ее высшей ценностью общества, уважение к ее жизненным целям, индивидуальным потребностям и интересам. Альтернативные системы образования делают акцент на свободе в обучении, позволяют глубже изучать любимые предметы и познавать новое в атмосфере взаимоуважения, равенства и толерантности. Альтернативность проявляется во всем, в том числе и в образовательной среде. К примеру, в некоторых альтернативных школах нет знакомых нашему пониманию классных комнат и звонков, вместо них оборудованы лаборатории и студии, время уроков строго не нормируется. Урок заканчивается, когда он подходит к своему логическому завершению. Альтернативные школы, по мнению педагогов А.С. Припутнева и И.Н. Нестеровой, пропагандируют идеализацию детства, веру в безусловное совершенство детской природы и способность к саморегулированию, отказ от всякого принуждения и насилия в отношении ребенка; воспринимают и принимают его как равноправного субъекта образовательного процесса [7]. Такие особенности построения образовательного процесса в альтернативных школах создают благоприятные условия для полноценного и всестороннего развития, обучения и воспитания каждого учащегося.

Открытость, индивидуальность, толерантность и живая культура доверия в альтернативных школах обеспечивают высокую учебную производительность и успеваемость учащихся. Участники образовательного процесса культивируют позитивную культуру ошибок, которая рассматривается как необходимая основа принятия последующих верных решений. Здесь приветствуются новые учебные методы и технологии, которые напрямую влияют на качество образования и разумное распределение ресурсов. Система таких методов и технологий направлена на погружение ученика в своеобразный процесс, который будет его охватывать и вести в нужном направлении.

Остановимся на роли и значении педагога в обеих системах обучения. В традиционном образовании первостепенная роль в учебном процессе отводится учителю. Он является единственным инициативно действующим лицом учебного процесса и главным источником знаний обучающихся. В альтернативных школах роль педагога носит косвенный характер, он является спутником, наставником, тренером, консультантом для учащихся. Его задача состоит в том, чтобы подготовить стимулирующую среду для обучения, посильную для той стадии развития учащихся, в которой они сейчас находятся. Он поддерживает постоянный контакт с родителями учащихся и информирует их о том, какие изменения замечены в ребенке, как этот учащийся может реализоваться сейчас, а в чем предстоит приложить дополнительные усилия. Поэтому проблемы,

возникающие у детей, решаются в совместной деятельности учителей и родителей.

Наконец, существенно отличает альтернативное обучение от традиционного – результаты образования. Они зависят от всех вышеперечисленных элементов альтернативного образования. В традиционной школе приоритетным результатом считается итоговая аттестация, вступительные экзамены и поступление в высшее учебное заведение. В альтернативных школах тоже может быть получен упомянутый выше результат, многие их выпускники успешно сдают итоговую аттестацию и поступают в вузы. Однако такие выпускники более успешны, социально адаптированы и профессионально ориентированы, способны высказывать свое мнение и отстаивать свою позицию, а также предлагать идеи.

Обобщая вышеизложенное, мы пришли к выводу о том, что на сегодняшний день традиционная система требует анализа дополнительных возможностей для обучения современного молодого поколения, которое нуждается в обновленной системе. В качестве таковой считаем альтернативное обучение. Его отличают основные элементы: цели, содержание, методы, средства, формы, образовательная среда и результаты образования. Такое обучение направлено на развитие индивидуальной образовательной траектории каждого учащегося в классном коллективе. Основными факторами, влияющими на актуальность альтернативного образования сегодня, являются идеи гуманизма и приоритета развития личности ребенка.

Список литературы

1. Робинсон К. Школа будущего. Как вырастить талантливую ребенка / К. Робинсон, Л. Ароника; пер. с англ. О. Медведь. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 368 с.
2. Эпштейн М.М. Альтернативное образование. – СПб.: Образовательные проекты, Школьная лига, 2013. – 108 с.
3. Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Сост. и отв. ред. Г.Б. Корнетов. – М., 2003. – 232 с.
4. Заболотная О.А. Альтернативное образование: постмодернистский контекст // Вектор науки ТГУ. – № 2(2), 2010. – С. 48.
5. Воробьева М.В., Петухова Д.И. Современное альтернативное обучение детей в зарубежных школах // Сборник материалов научно-практической конференции «Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии». – Барнаул, 2017. – С. 115–127.
6. Макусева Т.Г. Альтернативные образовательные системы: экстернат // Сибирский педагогический журнал, 2009, №10/2009. – Новосибирск. – С. 233.
7. Припутнев А.С., Нестерова И.Н. Особенности альтернативного образования (на примере практик свободных школ) // Известия ВГПУ. – № 2 (283), 2019. – С. 16.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Межирицкая А.С., Синчило Д. Н., Беляцкий В. Н.
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону

В данной статье профессионально значимые качества рассматриваются, как основа самореализации личности педагога в своей профессиональной деятельности. Раскрывается роль педагога в современной образовательной среде.

В современных условиях роль педагога образовательных учреждений сильно трансформировалась и продолжает изменяться. Если раньше педагог был человеком, который являлся носителем знаний, выполнял роль источника информации, то на сегодняшний день функцию источника информации реализовывает интернет, в котором все необходимые материалы всегда в доступе.

Таким образом, чтобы педагогу оставаться на уровне конкурентоспособности с новыми источниками информации, ему необходимо иметь не только высокую квалификационную подготовку, но и быть искренне заинтересованным в детях, в процессе обучения. То есть, под профессионально значимыми качествами подразумеваются комплексные особенности умственной и эмоциональной граней личности педагога, которые влияют на результативность, профессиональной педагогической деятельности и устанавливают ее особенный стиль.

Существует ряд мнений относительно набора профессиональных качеств педагога. Например, Т.Р. Нарулина под профессионально значимыми качествами учителя понимает комплекс индивидуальных характеристик педагога, создающих успешную реализацию деятельности в условиях изменяющейся образовательной среды, владение опытом организации коллективной и групповой совместной деятельности. Таким образом, очень важно чтобы педагог умел объединять в группу детей, для того чтобы они развивались, коммуницировали и в сотворчестве друг друга дополняли. И у педагога должно стоять задача организовать этот процесс максимально эффективным, раскрыть таланты и в каждом ребенке увидеть уникальность.

Организация комплексной диагностики предметных, методических, психолого-педагогических, коммуникативных и других компетенций, которые лежат в основе профессионального стандарта педагога очень важна.

Проверка предметных компетенций показывает уровень владения предметом, оценка методических компетенций демонстрирует знания методических приемов и технологий с помощью которых педагог может выстраивать на уроках процессы овладение обучающимися знаний. Для профессионально-подготовленного педагога недостаточно знать предмет, необходимо уметь его преподнести в легко воспринимающейся форме для разных категорий обучающихся. Диагностика психолого-педагогических, коммуникативных компетенций выявляет уровень эффективного взаимодействия с учениками, возможность выстраивать коммуникацию на уроке вести диалог.

Также существует список дополнительных компетенций, которые связаны с актуальными направлениями образования в соответствии требованиями Федерального образовательного стандарта. В настоящее время это владение информационно-коммуникативными технологиями, формированием функциональной грамотности у обучающихся.

Таким образом, диагностика вышеперечисленных компетенций дает возможность создать индивидуальный портрет педагога и рассмотреть его тип мышления, мотивацию, готовность к саморазвитию, самореализации. И в дальнейшем, такая диагностика позволит разрабатывать эффективные программы повышения квалификации, создавать индивидуальные планы развития профессиональных навыков.

Педагог настоящего должен уметь вдохновлять детей на обучение, помогать находить необходимую информацию, получать навыки, которые помогут им хорошо ориентироваться в этой информации, использовать современные методы, навыки, модели поведения.

Кроме описанных компонентов профессионализма, хорошо подготовленный педагог должен обладать: эрудицией, преданностью к своему труду, научной увлеченностью, методиками ведения деятельности, психологической подготовкой.

Педагог — это человек, который моделирует образовательную среду, так чтобы ребенок увидел, насколько интересен и многогранен этот мир, показывает, как можно по-разному подходить к изучению той или иной темы. Применяя современные методики обучения, педагогу необходимо давать не просто знания, а преподносить знания так, чтобы ребенок понимал, где и как эти знания применить.

Список литературы

1. Зимняя, И. А., Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. - 3-е изд., пересмотр. - Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2010. - 447 с.
2. Нененко А.Н. Профессионально и личностно значимые качества преподавателя МАОУ ВПО КММИВСО // Проблемы и перспективы научных исследований: сб. ст. Краснодар, 2011. 200 с.
3. Исмаилова, З. К. Профессионально важные качества личности учителя / З. К. Исмаилова, М. Х. Байбаева, А. Б. Сапаров. — Текст : непосредственный // Инновационные педагогические технологии : материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). — Казань : Бук, 2015. — С. 8-10.
4. Симоненко Н.Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения // Вестник Тихоокеанского государственного университета. — 2012. — № 2. — С. 201—206.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ СПО К УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мусина Р.Р., магистрант
Оренбургский государственный университет

В современном обществе проблема мотивации является одной из актуальных в исследовании психологов, социологов, педагогов, но до сих пор не установлено единого определения этого понятия. Существует множество мнений, которые помогают дать определение понятию «мотивация» и ответить на такие вопросы как:

- почему и из-за чего человек поступает так;
- какие потребности удовлетворяет та или иная активность человека;
- почему и как человек определяет определенную стратегию своим действиям;
- какие результаты человек планирует получить в результате своей деятельности, и какова субъективная значимость для него;
- почему одним людям, обладающим более сильной мотивацией по сравнению с другими, удаётся добиться успеха в тех сферах, в которых наделенные аналогичными способностями и имеющие те же возможности терпят неудачу.

В данной статье мы попытаемся рассмотреть проблему мотивации студентов колледжа к учебно-профессиональной деятельности.

Приоритетными направлениями совершенствования процесса мотивации обучающихся в учреждениях СПО к учебно-профессиональной деятельности в настоящее время являются:

1. Создание условий в образовательных учреждениях, содействующих сохранению и укреплению здоровья молодежи.
2. Обеспечение тесного взаимодействия мотивирующих факторов учебного и внеучебного процесса.
3. Мотивация через освоение ценностей культуры, удовлетворение потребностей учащейся молодежи.
4. Формирование культуры личности учащегося с учетом его индивидуальных способностей и мотивации.
5. Совершенствование врачебно-педагогического контроля за организацией обучения в образовательных учреждениях.
6. Объективизацию оценки уровня развития и подготовленности учащейся молодежи к будущей профессиональной деятельности.
7. Профилактику асоциального поведения учащейся молодежи.
8. Оснащение учебно-спортивным оборудованием и инвентарем учреждений начального и среднего профессионального образования.

Формирование мотивации обусловлено многими факторами, которые необходимо учитывать в деятельности, предполагающей целенаправленное формирование интереса обучающегося к учебно-профессиональной деятельности.

Для формирования положительной мотивации у обучающихся к учебно-профессиональной деятельности необходимо учитывать следующие факторы деятельности:

1. Учебно-профессиональная деятельность должна оставлять после себя конкретный осязаемый результат, который ученик мог бы оценивать и наглядно видеть.

2. Результат учебно-профессиональной деятельности должен подлежать качественной и количественной оценке.

3. Требования к учебно-профессиональной деятельности не должны быть высокими, но и не могут являться слишком низкими.

4. Для оценки результатов учебно-профессиональной деятельности должна быть разработана определенная шкала, в рамках которой должен устанавливаться некий нормативный уровень, считающийся базовым, обязательным, с тем, что достижение данного уровня может вызвать или гордость либо разочарование.

5. Деятельность для обучающихся должна быть желанной, и ее результат должен быть получен им самостоятельно.

Следует отметить, что говорить о мотивации к учебно-профессиональной деятельности следует в контексте возраста и личностных особенностей обучающихся.

Ключевые и наиболее распространенные методы, которые используются при формировании мотивации к учебно-профессиональной деятельности, являются следующие:

1. Похвала за результат или порицание за отказ прилагать усилия к достижению этого результата.

2. Соревнование, возможность показать себя лучше.

3. Проблемность создаваемых в процессе обучения ситуаций и загадочность (например, в случае занятий в форме квестов).

4. Привлекательность возможности проявить творческую инициативу в учебно-профессиональной деятельности.

5. Влияние собственного успеха или/и неудачи.

6. Влияние со стороны общества (например, понимание того, что будущая профессия важна, востребована, уважаема).

7. Наличие определенной перспективы, конкретной, пусть и отдаленной цели.

Основные линии мотивации к учебно-профессиональной деятельности – это линии, связанные со стремлением обучающегося к личностному индивидуальному самосовершенствованию – самовыражение, самопознание, самоутверждение.

Уже в возрасте средней школы у ребенка появляются, и развиваются к моменту обучения в СПО, качественно новые мотивы обучения, связанные, главным образом с расширением общего объема информации и знаний, формированием необходимых умений и навыков.

У молодежи формируется собственная система личностных ориентиров и ценностей, которые в процессе взросления и в дальнейшем определяют

содержание и направление учебно-профессиональной деятельности. «Ресурсами» для формирования в юношеском возрасте мотивации и интереса к учебно-профессиональной деятельности являются:

1. Потребность «во взрослости».
2. Общая социальная активность подростка, готовность в любой момент включаться в новую деятельность.
3. Стремление к повышению самостоятельности.
4. Возрастание устойчивости и определенности интереса к учебно-профессиональной деятельности.
5. Желание сравнительно неформального общения со сверстниками, в сравнении с обстановкой на других занятиях.

В юношеском возрасте может отмечаться угасание мотивации к учебно-профессиональной деятельности, это обусловлено, в большинстве случаев, тем, что многие мотивы удовлетворены, но при этом, на смену им еще не сложились новые, более зрелые интересы и мотивационные установки. В связи с этим, огромное значение имеет общий уровень сформированности интереса и мотивов ученика к учебно-профессиональной деятельности, его готовность в настоящее время и в дальнейшем заниматься учебно-профессиональной деятельностью.

В СПО у учащихся также следует развивать качественно новый познавательный мотив, на смену «подростковым» мотивам – мотив самообразования. Для молодого человека целесообразно формировать социальные мотивы в отношении к учебно-профессиональной деятельности, например, как к социально-значимой, важной работе. Также целесообразно усиливать общую деловую ориентацию на приобретение новых знаний. При формировании новых мотивов и убеждений необходимо прибегать к убедительной аргументации, полной обоснованности слов и их доказательности.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что отдельные структурные изменения в мотивации и интересе к учебно-профессиональной деятельности коррелируют с возрастом и заключаются, главным образом, в следующем:

1. По мере взросления и развития личности появляются качественно новые психологические и личностные образования, усложняющие процесс формирования мотивации, расширяя общий спектр мотивов.
2. Расширение состава мотивов, что в том числе касается и мотивов к учебно-профессиональной деятельности приводит к более обоснованному, со стороны ученика, намерению заниматься.
3. В различные возрастные периоды ключевую роль в формировании мотивации к учебно-профессиональной деятельности для молодого человека играют различного рода мотивы.
4. По мере взросления растет осознанность структуры мотивации, как внутреннего побуждения, а не как обусловленной исключительно внешними влияниями.
5. Формирование и развитие мотивации и интереса к учебно-профессиональной деятельности происходит в ходе соотнесения ребенком своих

потребностей с возможностями и видом (характерными особенностями) выполняемой деятельности.

6. Ключевыми методами становления положительной мотивации к учебно-профессиональной деятельности являются поощрение и соревновательная деятельность (учитывающая возможности конкретной деятельности).

7. Главными условиями становления положительной мотивации к учебно-профессиональной деятельности являются сама организация учебно-воспитательного процесса, ее принципы, возрастные особенности, закономерности.

Таким образом, необходимо отметить, что процесс формирования мотивации и интереса к учебно-профессиональной деятельности является деятельностью, на которую влияет множество факторов, в первую очередь, это возраст обучающегося, организация учебного процесса и его особенностей, направленная на повышение интереса деятельность педагога.

Список литературы

1. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. 48 с.

2. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.-метод. пособие. СПб. КАРО, 2009. 144 с.

3. Тагунова И.А. Интеграция в образовании – развитие новой традиции в образовании // Новое в психолого-педагогических исследованиях, 2013. № 2 С. 67–77. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_20681744_51419503.pdf/ (дата обращения: 04.05.2021).

4. Altbach P.G. The International Imperative in Higher Education. Centre for International Higher Education, Boston College. USA, 2013. Pp. 7–11.

5. Bragin L., Selyanskaya G., Stukalova I. Competitiveness assessment of Russian universities under the conditions of globalization // Life Science Journal, 2014, 11 (12). Pp. 268–273.

6. Соловьев Т.В. Особенности развития мотивации студентов колледжа к учебно-профессиональной деятельности. ВЕСТНИК НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ № 5(59). Часть 1. 2019. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-motivatsii-studentov-kolledzha-k-uchebno-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 06.05.2021).

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Никитина Н.Ю., магистрант
Оренбургский государственный университет**

На сегодняшний день инклюзивное образование представляет собой особую часть системы общего отечественного образования, которая подразумевает в своем структурно-компонентном составе наличие специфических условий максимального удовлетворения равных образовательных возможностей для лиц, имеющих особые потребности в воспитании и обучении [9].

Так как совершенствование системы инклюзивного образования признается на современном социокультурном этапе одним из наиболее приоритетных направлений государственных программ развития образования в стране и регионах, актуальность проблемы создания комфортной воспитательно-образовательной среды в рамках стратегии управления соответствующим образовательным учреждением неуклонно возрастает [2; 6].

В настоящее время в нашей стране насчитывается около 2 млн детей с ограниченными возможностями здоровья, из которых около 745 тыс. являются детьми-инвалидами. Это далеко не обнадеживающий результат, при этом остается неизменной тенденция к увеличению численности детей, принадлежащих к этой группе. Подобная ситуация свидетельствует о масштабности данной проблемы, что диктует необходимость реорганизации системы социальной защиты, социальной интеграции, инклюзии и в том числе социальной образовательной среды для таких детей, а также принятия на федеральном уровне комплекса соответствующих мер и управленческих решений [11; 12].

До недавнего времени к лицам указанной категории основная часть социума занимала достаточно специфическую позицию: они вытеснялись за пределы общеобразовательной системы, за рамки привычных социокультурных отношений. Сегрегация (изоляция) данной категории обучающихся с различными отклонениями в развитии длительное время была достаточно распространенным явлением, что было определено государственным заказом и подтверждено в общем-то неплохими и достаточно стабильными результатами, получаемыми в среде данных учреждений. Положительные результаты подтверждались и зачастую довольно благополучной перспективой получения выпускниками таких учреждений дальнейшего среднего профессионального образования [1; 7; 10].

Система образования ориентировалась на социализацию в данной среде лиц с отклонениями в состоянии здоровья и демонстрировала стабильную и благополучную картину развития.

В некоторой степени и сегодня продолжают утверждать, что такое специальное образование представляет собой стабильный устойчивый тип социальной структуры и форму социализирующей практики, которая в определенной мере влияет на организацию порядка в функционировании и управлении специализированными образовательными учреждениями [3; 5].

За многолетнюю историю дифференцированного образования в нашей стране была создана мощная сеть коррекционных образовательных учреждений (I—VIII вида) для детей с различными нарушениями в развитии. Система такого школьного образования была представлена в России учреждениями численностью в две тысячи, где проходили специальное обучение около 500—600 тыс. детей вышеуказанных категорий. Остальная часть этих граждан чаще всего воспитывалась в домашних условиях в связи с тем, что сервис систем социальной реабилитации и образования был достаточно ограничен. Это привело к возникновению соответствующей проблемы: ущемлению прав детей особых категорий в отношении доступности и равноценности образования, а также права на сохранение своей индивидуальности. Вследствие этого традиция сегрегирования лиц с отклонениями в состоянии здоровья стала серьезным фактором дальнейшего углубления социальной дифференциации и социального неравенства, что, как известно, противоречит социальным и духовно-моральным ценностям цивилизованного общества и является нарушением прав человека.

В настоящее время к решению данной проблемы в различных аспектах обращаются специалисты разных областей знания. По мнению представителей ряда научных направлений, решение указанной проблемы лежит в области гражданского образования и рассматривается как обучение толерантности, диалогу культур и т. п. в рамках инклюзивного образования на базе образовательных учреждений, чья политика управления претерпевает ряд специфических изменений [11; 12].

На сегодняшний день перспективная научная мысль провозглашает инклюзивное образование одним из путей оптимального стратегического направления в плане обучения и воспитания детей с отклонениями в состоянии здоровья.

Проблема такого образования неоднократно обсуждалась и продолжает обсуждаться в кругу компетентных лиц. Принимая данное направление в качестве положительного, исходят из того, что мировая практика показывает: дети, которые с раннего возраста научились доброжелательному взаимодействию и социальному сотрудничеству на основе толерантности, не считают детей с отклонениями какими-либо неполноценными или стоящими на ступень ниже по определенному признаку. Наблюдения показывают, что обычные дети принимают сверстников с отклонениями как друзей и напарников, нуждающихся в определенном виде социальной и любой другой помощи. Такое отношение между детьми является основой гуманизации социальных отношений в обществе будущего. Дети учатся проявлению помощи, уважению личностных прав и свобод, признанию индивидуальности каждого человека.

Таким образом, после наблюдения, обсуждения и изучения подобного зарубежного опыта соответствующее направление признано достойным распространения в отечественной системе образования, где есть альтернативные методы, эффективность которых является уже неоднократно доказанной.

Статистический анализ современных данных показывает, что требование социально-образовательной интеграции лиц с ограниченными возможностями

здоровья успешно реализовано во многих учреждениях всех субъектов РФ. Наиболее показателен опыт образовательной интеграции в таких городах, как Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Челябинск, Томск, Красноярск и др.

Можно утверждать, что образовательная интеграция — явление относительно новое, хотя опыт данной образовательной политики обладает богатой историей. Инклюзивное образование реализуется и в государственных, и в негосударственных образовательных учреждениях. Однако сложность данного процесса в образовательной среде России характеризуется тем, что на данный момент политика государства не является достаточно четкой и последовательной в этом направлении.

Построение эффективной системы управления образовательной организацией, в которой ведется сопровождение данной категории лиц, связано на сегодняшний день с задачами формирования особой образовательной среды, позволяющей избежать «переадресации» проблем лиц с отклонениями в состоянии здоровья внешним службам, в связи с чем направления организации управленческой деятельности подразумевают включенность в образовательный процесс таких отделов и служб, как сопроводительно-ассистивная, диагностическая и медико-биологическая, коррекционная и коррекционно-развивающая, специально-методическая, морально-психологическая, психолого-педагогическая, физкультурно-оздоровительная и др. [3; 4; 5].

Управленческий аспект деятельности образовательной организации в условиях инклюзивного образования реализуется через создание социально комфортных психолого-педагогических условий для лиц с отклонениями в состоянии здоровья, обеспечение нормального их развития, характеризующегося поступательной положительной динамикой коррекции психических функций, что является одним из важнейших стратегических направлений образовательной интеграции.

Управление коррекционно-развивающим процессом лиц с ограниченными возможностями здоровья должно охватывать широкий круг вопросов, начиная с разработки основных направлений психолого-педагогической службы образовательного учреждения до комплексной диагностики психического развития обучающихся. Данный процесс в условиях обычных образовательных учреждений усложняется тем, что, помимо внимания коррекционно-развивающей деятельности с данной категорией лиц, педагогам и административному корпусу приходится оказывать воздействие на отношение обычных обучающихся к обучающимся с отклонениями в состоянии здоровья и своевременно корректировать отклонения в этой сфере [8].

Сопровождающая работа педагогов и психологов должна быть направлена на создание прежде всего благоприятных социально-психологических условий для успешной коррекционно-развивающей и обучающей деятельности, успешной социальной адаптации и положительного поступательного психического развития, что позволяет реализовать адаптационные механизмы в условиях инклюзивной образовательной среды.

Тем не менее, осуществляя управление образовательной организацией в условиях инклюзии, необходимо учитывать еще и ряд возможных противоречий и конфликтов. В связи с этим следует обратить внимание и на то, что гибкость и адаптивность образовательной среды не может быть бесконечной. Чтобы сохранить первоначальные цели, образовательная среда предъявляет к данной категории обучающихся ряд требований, касающихся их знаний, умений и навыков, а также наличия определенных интеллектуальных предпосылок. С учетом данных факторов, управленческие решения должны быть продуманны и сбалансированы: необходимо и соблюсти логику образовательного процесса, и обеспечить приспособление к нему обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [8; 9].

Психолого-педагогическое сопровождение в условиях инклюзивного образования, как правило, осуществляется с помощью педагогических средств и форм учебно-воспитательного взаимодействия. Такое сопровождение признается более комфортным в образовательном и коррекционно-развивающем процессах, нежели прямое вмешательство психолога во внутренний мир ребенка и его семейные отношения. В связи с этим педагогу отводится особая роль в психолого-педагогическом сопровождении. Он становится соратником-реализатором в разработке и осуществлении его управленческой стратегии.

Как специфическая для управленческой деятельности в образовательном учреждении в условиях инклюзивного образования реализуется функция консультативной поддержки и педагогов, и родителей или законных представителей лиц с ОВЗ.

Обязательным является также управление развитием связей и взаимодействием с государственными, учебно-методическими объединениями с целью обеспечения инклюзивной деятельности образовательного учреждения, включая и материально-техническое оснащение учебного заведения.

Говоря об экономической целесообразности и эффективности управления образовательными учреждениями в условиях инклюзивного образования, следует отметить, что ранее в отечественных образовательных учреждениях была принята спонтанная интеграция таких категорий граждан. Затем стала распространяться инклюзия на базе одного образовательного учреждения. Сейчас же система образования нацелена на разработку, организацию и внедрение различных моделей инклюзивного обучения, которые бы функционировали на разных уровнях: региональных, муниципальных, районных [3; 9; 12].

Таким образом, данная система подразумевает соответствие материально-технической, предметно-развивающей и образовательно-воспитательной сред возможностям, потребностям и способностям лиц с ограниченными возможностями здоровья; обеспечивается психолого-педагогическим сопровождением специалистов, взаимодействующих с близкими родственниками обучающегося, а также специалистами других направлений, которые курируют развитие и адаптацию лиц данной категории. Кроме того, такая система должна иметь стабильную методическую и организационную поддержку органов

образования, отвечающих за профессиональную компетентность специалистов, обеспечивающих процессы инклюзивного образования.

Список литературы

1. Близнюк, А. В. Модернизация управления образованием, приоритеты и основные управленческие проблемы [Электронный ресурс]. — 2016. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe>.
2. Богданова, Н. П. Вопросы организации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. — 2016. — № 13.3. — С. 5—7.
3. Герасимов, А. В. Методологические аспекты управления инклюзивным образованием в вузах // Вестн. РГГУ. Сер. «Экономика. Управление. Право». — 2016. — № 2 (4). — С. 46—53.
4. Грабчук К. М. Инклюзивные процессы в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования // Науч. вестн. Юж. ин-та менеджмента. — 2017. — № 2. — С. 115—119.
5. Михальченко, К. А. Инклюзивное образование — проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире : материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февр. 2018 г.). — СПб. : Реноме, 2018. — С. 77—79.
6. Садова, Е. М. Возможности инклюзивного образования в формировании управленческой компетентности руководителя школы-интерната // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. — 2016. — Т. 11. — С. 836—840.
7. Самохин, И. С., Соколова Н. Л., Сергеева М. Г. Содержание основных понятий инклюзивного образования // Научный диалог. — 2016. — № 9 (57). — С. 311—327.
8. Селиванова, Ю. В., Щетинина Е. Б. Готовность преподавателей к обучению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Сибирский педагогический журн. — 2017. — № 2. — С. 65—70.
9. Шалтеев, Е. Р. Система управления организацией образования в условиях осуществления инклюзивного и специального образования [Электронный ресурс]. — 2017. — Режим доступа: <https://infourok.ru/sistema-upravleniya-organizaciey-obrazovaniya-v-uslovi>.
10. Шигапова, А. И. Управленческие проблемы реализации концепции инклюзивного образования [Электронный ресурс]. — 2017. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2017/06/>.
11. Ярская, В. Н. Стратегии модернизации российского образования // Образование и молодежная политика в современной России: материалы Всерос. конф. — СПб., 2018. — С. 155—159.
12. Ярская, В. Н. Социальная политика в контексте глобализации // Статьи российских социологов для участников русского форума на 15-м Всемир. конгр. социологов в Брисбейне (Австралия, 7—13 июля). — М. : РИЦ ИСПИРАН, 2019. — С. 140—145.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЛЮДЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Николаева В.В., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Изучив большое количество статей о воспитании детей поколения Z, можно говорить о неоднозначности относительно влияния технологий на развитие детей, учитывая мнение, что дети, которые играют час в видеоигры в день, более общительны, менее гиперактивны и счастливее, чем их сверстники, не играющие в видеоигры. Предостережение - исследование также показало, что играть более трех часов в день вредно.

Мы вступили в новую эру в государственном образовании, и последствия этих широко распространенных изменений еще не ясны. У нас замечательные, компетентные педагоги и учителя. Школьная администрация хорошо обучена, заинтересована и мотивирует. Но в отличие от образовательной системы, в которой мы выросли, государственные школы сегодня в значительной степени полагаются на частный сектор в разработке стандартизированных тестов, которые определяют результаты обучения в классе. Чем больше времени тратится на тестирование, тем меньше времени тратится на обогащение мозга и обучение детей творческому и критическому мышлению. По мере того, как мы готовим наших детей к совершеннолетию, нам нужно меньше сосредотачиваться на наших различиях и больше на наших общих целях. Мы все можем придерживаться разных взглядов на воспитание детей, но некоторые истины о воспитании универсальны. Мы все хотим, чтобы наши дети унаследовали мир, который лучше того, в котором мы родились. Вместе мы можем направить следующее поколение по пути возможностей, успеха и, что, возможно, наиболее важно, по пути к личной и общей самореализации [1].

Люди поколения Z родились с использованием современных технологий, и они стали первым поколением, которое выросло погруженными в них. Они получили прозвище «глобальное поколение», имеют мгновенный доступ к тенденциям и новостям со всего мира. Мы всегда видим их со смартфоном или планшетом в руках. У них есть доступ к широкому спектру информации и с гораздо большей скоростью, чем у кого-либо прежде. Я чувствую, что для отрасли обучения и воспитания сейчас волнующие времена, но все же мы должны адаптировать наши методы обучения к квалификации этих молодых людей.

За последние несколько лет в российском обществе произошли глубокие изменения, которые повлияли на социальную активность людей, на уровень требований к реализации личностного потенциала, определение жизненных целей и позиций. И наша система образования отреагировала оперативно на задачи, поставленные новым этапом развития России. Унификация образовательных учреждений сменилась разнообразием их видов, вариативностью планов и программ, внедрением новых методик образования и воспитания, в основе которых закладывается приоритет развития личности, учет познавательных

интересов и способностей подрастающего поколения. Заметным явлением в системе российского образования стал воссозданный тип образовательных учреждений — суворовские военные, Нахимовские военно-морские училища и кадетские корпуса Министерства обороны Российской Федерации [3].

Опираясь на исторический опыт российского военного образования, они заполнили пустующую нишу специального, целенаправленного образования и воспитания юношей и девушек. Основные отличительные особенности кадетских школ: круглосуточное пребывание воспитанников в образовательном учреждении, совместное проживание в казармах, кубриках и т. п. Реализация дополнительных образовательных программ, имеющих целью военную подготовку, с учетом специфики учреждения: (казачьих, морских, и т. д.) [5]. Формирование особой воспитательной среды, создающей специфический уклад жизни, включающий в себя ежедневный утренний и вечерний осмотры, проведение утренней зарядки, широкое использование традиций и ритуалов в общении, принятых в военной среде. Вечерняя прогулка, проверка, усиленные занятия спортом, строевые тренировки. Ношение особой формы одежды: повседневной, парадной, полевой. Проведение практических полевых занятий. Материальная база кадетских образовательных учреждений: наличие специализированных учебных кабинетов, тира, площадок для городского спорта, спортивных и подвижных игр, атлетического стадиона и манежа, ледового катка, киностудии, лаборатории и много другое. Воспитательная работа с кадетами командиров-воспитателей. Именно эти военные специалисты призваны организовать особую систему отношений между кадетами, способствовать развитию их совместной деятельности в условиях специфики данного образовательного учреждения [2].

Кадетское образование — четко регламентированная система предоставления воспитаннику регламентируемого стандартом объема знаний, воспитание у него умений и формирование навыков общественно-полезной деятельности, профессиональной ориентации (начального профессионального образования) с целью раннего определения его способностей и склонностей и правильному их использованию с большей отдачей государству и обществу. Базой кадетского образования является среднее общее образование [4].

Кадетское воспитание — это строго согласованная с общими началами российского государственного устройства система формирования личности воспитанника с целью подготовки его к служению Отечеству на государственном и в первую очередь военном поприще посредством сообщения каждому воспитаннику тех верных понятий и стремлений, кои служат прочною основой чувству верноподданнического долга, сознательного повиновения власти и закону, всех личных, семейных и общественных добродетелей, и осуществляемая специально подготовленными офицерами-воспитателями и начальниками в условиях интерната с военным укладом жизнедеятельности и отдельного обучения [1].

Система воспитания основана на традициях русской армии и, в первую очередь, на традициях взаимоотношений равных и старших и младших, уважения

и подчинения, выражения собственного мнения и учета мнений товарищей. Воспитание в воинском коллективе с регламентированной системой жизнедеятельности, с организацией и строгим соблюдением не только воинских ритуалов, но и полным выполнением всех основных требований организации внутренней службы и внутреннего распорядка, определяемых воинскими уставами с учетом возрастных особенностей и возрастной психологии.

Учет психологических особенностей и умственных склонностей каждого воспитанника позволит в кадетском учебном заведении организовать целенаправленную ориентацию и профессиональную подготовку по разным направлениям (каждый из выпускных классов имеет свою направленность подготовки: гуманитарную, военную, техническую, физико-математическую и т. д.) и помочь воспитаннику правильно выбрать свой жизненный путь, а спектр подготовки может быть определен исходя из возможностей регионов и потребности в подготовке будущих специалистов.

По моему мнению, кадетское воспитание идет в разрез некоторым положениям поколения Z. Школьники на равных общаются со старшими, преподавателями и родителями, для кадета это не допустимо, жесткая субординация и уважение к старшим всегда была в армии, и эти качества воспитываются в кадетах с первых дней пребывания в училище.

Использование гаджетов и мобильных телефонов на территории училища запрещено, увидеть воспитанника с телефоном в руках - очень редкое зрелище. Мобильные телефоны выдаются только в определенное время. У каждого воспитанника есть свой персональный компьютер, в котором закрыт доступ к социальным сетям.

Сегодняшние дети не умеют строить проблемную коммуникацию и вообще перестают ценить живое общение. Например, они все меньше понимают, как относиться к учителю и зачем он вообще нужен, поскольку компьютер «знает», т.е. помнит в миллионы раз больше, чем учитель. Отношения учитель-ученик в кадетском образовании имеет тесную связь [7].

Еще одна черта людей поколения Z – это гиперактивность, как результат клипового сознания. Этим детям трудно долго оставаться сосредоточенными на чем-то одном, они очень непоседливы и потому расторможены, гиперактивны. Поэтому у таких детей часто возникают проблемы с успеваемостью из-за неусидчивости и нетерпеливости, хотя при этом они и могут быть одаренными в каких-то отдельных сферах деятельности. Избыток информации, который обрушивается на детскую голову с первых лет жизни, приводят к нарушению возрастного развития нервной системы. Вот почему эти дети повышено возбудимы, впечатлительны, непоседливы и менее послушны. Воспитанники кадетских училищ обладают большей терпимостью и спокойствием, благодаря жизни в коллективе и специфическому укладу жизни [6].

Подводя итог, можно сделать вывод, что кадетское воспитание «защищает» молодое поколение от пагубного влияния общества, наделяет кадета качествами, которые позволяют более устойчиво переносить стрессовые ситуации, жить в

коллективе, рационально использовать свое время, ценить общение с близкими людьми и родителями, ставить перед собой конкретные цели.

Список литературы

1. Вазлеев, В. А. Содержание кадетского воспитания и образования / Вазлеев В. А. 2018. – №3.
2. Галанин, Ю.Г. Кадетское воспитание: Исторические основы, практический опыт, успехи и проблемы становления кадетского воспитания в современных условиях: монография / Галанин Ю.Г. – М. 2007. – 200 с.
3. Ермаков, А.М. Возрождение кадетских корпусов и кадетского духа / Ермаков А.М. Бюллетень – 1998. – № 57.
4. Крылов, В.М. Кадетские корпуса и российские кадеты / Крылов В.М. – СПб. : 1998. – 134 с.
5. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 15 января 2001 г. N 25 «О суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальных училищах и кадетских, морских кадетских, музыкальных кадетских корпусах Министерства обороны Российской Федерации»
6. Соболева, О.Е. Воспитание в современных кадетских корпусах / Соболева О.Е. Начальная школа: плюс-минус. – 2009. – № 2. – 47 с.
7. Филиппов, Э.М. Кадетские корпуса в России: прошлое и современность / Филиппов Э.М. – СПб. : 1997. – 126 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА МОНТЕССОРИ-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ПЕДАГОГА

**Каргапольцева Н.А., доктор педагогических наук, профессор
Озтюрк Д.С., кандидат педагогических наук
Оренбургский государственный университет,**

Национальный проект «Образование» 2018-2024 гг., утвержденный Правительством Российской Федерации в целях выполнения Указа Президента России Путина В.В. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», предполагает достижение целей «по обеспечению глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций». [3] В структуру национального проекта входят десять федеральных, в том числе и «Учитель будущего». Его реализация направлена на внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, которая по плану будет охватывать не менее 50% учителей общеобразовательных организаций. Предполагается организация системной работы по непрерывному развитию профессионального мастерства педагогических работников и качественному обновлению содержания программ повышения квалификации.

В нашей статье, мы рассмотрели потенциал Монтессори-образовательной среды в организации профессионального развития педагога.

В трудах отечественных исследователей системы Монтессори-образования (Каргапольцева Н.А., Сорокова М.Г., Сумнительный К.Е., Хилтунен Е.А., Якимова М.Н. и др.) выделены основные функции Монтессори-учителя: обучающая, организующая, диагностическая, посредническая, руководящая, защитная. Помимо этого, диагностирован ряд затруднений, с которыми сталкиваются педагоги российских образовательных организаций в освоении основных идей Монтессори-образования. К основным можно отнести: понятийный аппарат новой философской концепции; нормы и правила педагогической деятельности; выстраивание новых взаимоотношений с семьей как значимым участником педагогического процесса.

В рамках организации деятельности по профессиональному развитию учителя, который использует в своей работе основные идеи Монтессори-педагогике, в нашем исследовании мы учитывали воспитательный потенциал Монтессори-метода, согласно которому «процесс воспитания является главенствующим и понимается как «намеренное развитие всех аспектов жизни ребенка, начиная с момента рождения», тогда как образование, в отличие от традиционных представлений, имеет статус «составной части воспитания»,

связывается с «развитием в ребенке специфических способностей» (Л. Донселаар)»[1].

Проведя анализ исследований по проблеме и обобщив имеющийся опыт подготовки Монтессори-педагогов, мы выделяем такие показатели эффективности профессионального развития учителя в рассматриваемом направлении, как: успешное овладение умениями исследовать; наблюдательность; уровень глубинного понимания личности; творческое решение педагогических задач.

Выделенные затруднения и обозначенный функционал деятельности педагога в рамках ценностей Монтессори-образования позволяют нам определить направления профессионального развития и повышения квалификации учителей общеобразовательных организаций.

На основе единства теоретических и практических аспектов, мы выделили следующие векторы, связанные: с присвоением ключевых ценностей Монтессори-образования и имеющих ориентацию на гуманистические идеалы системы; с теоретической и практической готовностью освоить содержание школьного образования в концепции педагогики Монтессори; с исследовательской зрелостью педагога-ученого и формирования проектно-исследовательской культуры учителя; с освоением специфических особенностей внедрения Монтессори-образования как в различные предметные области, так и при взаимодействии в рамках системы дополнительного образования или работы с семьей.

Важным условием успешного профессионального развития педагога безусловно является его готовность и способность к самосовершенствованию, стремление к обогащению своего духовного потенциала. Ключевыми чертами характера при этом можно считать терпимость, милосердие, стремление к порядку, независимость, безусловное уважение личности ребенка, оптимизм, эмпатия, бережное отношение в себе и своему здоровью, творческое начало, тяготение к непрерывному образованию и саморазвитию.

Безусловно значимым является осознание и внедрение в профессиональную деятельность следующих компонентов педагогического мастерства Монтессори-учителя: «создание и обогащение пространственно-временной модели Монтессори-подготовленной среды; организацию свободной работы воспитанника в Монтессори-среде; наблюдение; пробуждение, развитие и удовлетворение познавательных и иных интересов растущего человека; тщательно подготовленные презентации дидактических материалов; побуждение растущего человека к самовоспитанию и самообучению» [1].

В рамках качественного дополнения программы профессионального развития и повышения квалификации педагогов необходимо также использовать «метод научной педагогики» (по М. Монтессори), который является инструментом формирования проективно-исследовательской культуры, в основе которой лежат аналитические, прогностические, проективные, конструктивные, рефлексивные умения.

Значимым, на наш взгляд, является и уточнение обязанностей Монтессори-педагога, которые могут быть рассмотрены в контексте профессионального совершенствования.

Первая и ключевая обязанность Монтессори-педагога – узнавать потребности личности и поддерживать «естественное стремление к развитию». Учителю важно не подавлять этого стремления ребенка к развитию, а создавать особую среду.

Учитель должен подробно знать процесс физического, личностного, психического развития ребенка, иметь представление о сензитивных периодах, которые делают педагогическую работу существенно эффективной.

Монтессори-педагогу необходимо следить за развивающей средой: в ней должна поддерживаться чистота, порядок, комплектность необходимого материала. Ребенок же в этой среде должен восприниматься как неповторимая индивидуальность, имеющая свой путь развития и самосовершенствования. Понимать, когда необходимо оказать ребенку помощь, а когда дать ему возможность справиться самостоятельно или дистанцироваться. Развивать навыки эмпатии и сопереживания. Учителю важно уметь наблюдать и быть готовым самому, и учить других находить правильные решения различных ситуаций.

Для педагога безусловно необходимо обладать и регулярно пополнять академические знания, уметь взаимодействовать с коллегами и родителями.

Таким образом, Монтессори-образовательная гуманистическая среда содержит значительный потенциал для профессионального развития педагогов в контексте реализации федерального проекта в сфере образования «Учитель будущего».

Список литературы

1. Каргапольцева Д.С. – Аксиологическое развитие личности подростка в Монтессори-образовании [Текст]: монография / Д. С. Каргапольцева. - Оренбург : ООО ИПК "Университет", 2013. - 136 с.; 21 см.; ISBN 978-5-4417-0292-8

2. Каргапольцева, Н. А. Монтессори-образование: проблемы социализации и воспитания личности [Текст]: [монография] / Н. А. Каргапольцева. - М. : Педагогический вестник, 1999. - 184 с. - ISBN 5-85859-006-3

3. Наше образование – Информационный вестник [Электронный ресурс]//Юго-Восточное управление министерства образования и науки Самарской области. 2018. №10 (136) ноябрь. – Режим доступа :<https://ugovostok63.ru/wp-content/2015/08/ноябрь2018.pdf>

4. Сорокова, М.Г. Система М. Монтессори: теория и практика: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.Г. Сорокова. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 384с.

5. Сумнительный, К.Е. Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века: дис. докт. пед. наук: М., 2008. – 287 с.

6. Якимова, М.Н. Педагогика Марии Монтессори в современной системе подготовки и переподготовки работников дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Якимова. – М., 2000. – 22 с.

ЦЕННОСТНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

**Ольховая Т.А., доктор педагогических наук, профессор
Оренбургский государственный университет**

Парамонов В.Б.

Российский университет дружбы народов, г. Москва

Современная ситуация жизни в VUCA-мире (Volatility - изменчивость, отсутствие стабильности; Uncertainty – неопределенность; Complexity – сложность; Ambiguity - неоднозначность, неясность), детерминированная неопределенностью и быстрой изменчивостью всех явлений, изменяет характеристики включенности человека во все жизненные сферы, в том числе и в образование, актуализирует проблему развития субъектной активности студента университета – особого личностного качества, характеризующегося выбором вариантов достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненных и профессиональных перспектив.

Задача образования состоит в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Реальным результатом образования в этих условиях является развитие способности студента (будущего профессионала) чувствовать образ меняющегося мира и себя как части этого мира; готовность к встрече с неожиданностями и умение ответить на эти встречи позитивной инновационной деятельностью.

Становление субъектности студента – целостный, динамически развертывающийся во времени и пространстве университетского образования процесс расширения отношений к миру, себе и другим, который предполагает переход от центрированности на самом себе к ценностно-конструктивному освоению и преобразованию себя и всего спектра жизнедеятельности студента. Становление субъектности студента университета будет успешным, если осуществляется на основе концептуальных положений ценностно-синергетического подхода.

Основанием становления субъектности является проявление студентом себя в качестве: самоорганизующегося субъекта свободного сознательного выбора и принятия будущей профессии как приоритетной жизненной ценности и оптимальных с точки зрения его личностных склонностей путей овладения ею; субъекта собственной образовательной деятельности, которая характеризуется индивидуальной образовательной траекторией, продуктивным взаимодействием преподавателя и студентов в корпоративной деятельности, развитием мотивации достижений, креативным прогнозированием сценариев своих профессиональной и жизненной перспектив.

Синергетическая концепция удачно вписывается и в развитие современной высшей школы. Эвристическая ценность синергетического взгляда на определенные педагогические явления (феномены) определяется тем, что и образование (как социокультурный феномен), и его субъекты представляют собой

саморазвивающиеся системы, в которых периодически и регулярно происходят флуктуации (колебания, случайные отклонения), которые в силу неравновесности систем и входящих в них подсистем, усиливают амплитуду их колебаний, активизируют рассогласованность их элементов, приближая всю систему к точкам бифуркации (разветвления).

Методологически значимыми для разработки научно-методического сопровождения становления субъектности студентов университета являются следующие положения педагогической трактовки синергетического подхода:

- система (личности, образования, субъектности) сама формирует свою границу;
- развитие личностной системы не однолинейно, не равновесно, альтернативно и хаотично;
- концепции самоорганизации открывают новое измерение в управлении стихийными процессами становления и саморазвития, внося в них элементы тонкого и мягкого регулирования, наиболее важным элементом такого регулирования мы рассматриваем ценностный потенциал университетского образования;
- регулирование (управление) процессом становления субъектности должно быть направлено, прежде всего, на «запуск» механизмов самоорганизации, потенциально заложенных в личностной системе индивида;
- регулирование должно учитывать «деликатность» механизма самоорганизации: управляющие воздействия должны отвечать его человеческой, т.е. гуманной сущности, в противном случае они разрушат самоорганизацию.

Таким образом, определены методологические ориентиры, позволяющие рассматривать университетское образование как реальную возможность становления субъектности студентов, как создание условий самоорганизации предстоящей профессиональной деятельности. В качестве таких ориентиров мы обозначаем: личностные смыслы получаемых знаний и осваиваемых softskills; восхождение к личностным и профессиональным ценностям; культура смыслопорождения собственной деятельности студента, выбор индивидуальной образовательной траектории.

Данные позиции особо актуальны в современных условиях, требующих не научения студента конкретным технологиям профессиональной деятельности под конкретные профессиональные ситуации, которые могут радикально измениться за достаточно короткое время. Одна из ведущих задач современного высшего образования может быть определена как развитие способности студента (будущего профессионала) чувствовать образ меняющегося мира и себя как части этого мира, готовности к встрече с нестандартными ситуациями и умения ответить на эти встречи инновационной деятельностью. Успешность профессиональной деятельности во многом определяется способностью создавать продуктивные ответы на зачастую непредсказуемые профессиональные вызовы, умением найти знания за пределами норм и стандартов, сковывающих мышление и, следовательно, сдерживающих движение в будущее.

Обозначим следующие ценностно-синергетические параметры субъектности. Субъектность – открытая саморазвивающаяся система. Поэтому имеет смысл рассмотреть интенциональность как смыслообразующую причину развития субъектности. Становление субъектности не может быть организовано и управляемо исключительно извне, не является прямым результатом внешнего воздействия. Развитие субъектности осуществляется не только путем присвоения чего-то извне, но и как самораскрытие, реализация внутренней сущности, актуализация своих потенциальных возможностей, принятие на себя ответственности за самоосуществление. При этом важно подчеркнуть, что становление субъектности предполагает не только развитие четкого, дифференцированного «образа Я», усиление автономности человека, но одновременно и развитие его социальности, то есть способности быть человеком в мире людей. Становление субъектности – процесс интенциональный, но не самодостаточный и не изолированный, а требующий поддержки, создания оптимальных внешних и внутренних условий. Динамика становления субъектности и сам факт её возможности зависят, прежде всего, от характера отношений, в которых участвует человек.

Ценностные ориентации – важнейший, смыслообразующий компонент субъектности. Под субъектностью мы понимаем целостную аксиологическую характеристику личности, раскрывающуюся в совокупности деятельностей и их продуктивности, в самоорганизации своего поведения на основе формирующихся ценностных ориентаций, в способности согласовывать замысел и его реализацию, актуальное и потенциальное, в способности преобразовывать себя и окружающую действительность, в ответственном отношении к себе, собственной деятельности и миру.

Важнейшая синергетическая характеристика субъектности связана с нелинейностью. Нелинейность в математическом смысле означает наличие более одного решения при одинаковых условиях. Педагогический смысл нелинейности субъектности в том, что имеется множество вариантов её становления, и выбор этих вариантов выглядит спонтанным. Бифуркационная модель становления субъектности демонстрирует, что на уровне результата нет непосредственных равновеликих, равнозначимых причин, его обуславливающих. В бифуркационной модели случайность выступает как следствие весьма сложного, опосредованного многими факторами действия множества причин.

Нелинейный характер выбора и взаимодействия раскрывает возможность подобной опосредованности. Когда система развивается нелинейным образом, она может пойти по разным путям. Примечательно, что система запоминает свой эволюционный путь развития. Линейность предполагает обратимость процессов, т.е. если вернуть систему в прежние условия, она повторит тот же путь. Прохождение переломных моментов (точек бифуркации), в которых принципиально невозможно предсказать в каком именно направлении будут проходить дальнейшие изменения, делает процесс становления субъектности необратимым. В.Г. Буданов, подчеркивая значимость точек бифуркации, отмечает что только в них можно несиловым, информационным способом, то есть сколь

угодно слабыми воздействиями, повлиять на выбор поведения системы, на ее судьбу [1]. Выбор становится неотъемлемым этапом развития и саморазвития, способствуя согласованию целей образовательного процесса и потребностей личностно-профессионального роста студента. Нелинейный процесс становления субъектности уникален для каждого человека. Диссипативная система (какой и является субъектность) живет (самоорганизуется) в каждый момент времени, проявляя спонтанность.

Среди особенностей феномена нелинейности исследователи выделяют следующие. Во-первых, это то, что благодаря нелинейности имеет силу важнейший принцип «развертывания малого», или принцип «усиления флуктуаций» (колебаний, случайных отклонений). При определенных условиях нелинейность может усиливать флуктуации, делать малое отличие большим. Во-вторых, определенные классы нелинейных систем демонстрируют так называемый порог чувствительности, ниже которого все внешние воздействия стираются, выше – многократно усиливаются. В-третьих, в нелинейной среде возможен не любой путь развития, а лишь определенный набор этих путей, определенный спектр устойчивых состояний.

Высокая нелинейность и целостность субъектности человека воплощается в выборе ценностных ориентаций и смыслов собственной жизнедеятельности.

Субъектности присуща согласованность (когерентность) ее компонентов. Компоненты субъектности (ценностные ориентации, субъектная позиция, субъектный опыт и т.д.) ведут себя как единое целое и структурируются так, как если бы каждый компонент был «информирован» о состоянии Системы (субъектности) в целом. Анализ субъектности возможен только при описании ансамбля компонентов субъектности, так как за проявление и функционирование субъектности отвечают не отдельные её компоненты (присвоение ценностных ориентаций человеком не приведет к проявлению его субъектности, сами по себе образы «Я» и «Я – будущий профессионал» не определяют функционирование субъектности), а их коллективное обогащение, взаимодействие, согласованное протекание во времени и пространстве личности. Важно понять, что становление целого связано с видоизменением, деформацией частей (ибо они входят в иную среду, где действуют иные правила поведения), а, изменяя части, целое может пробудить новые необычные, ранее невиданные свойства какой-либо части или некоторых частей, может вызвать их к бытию. «Целое не равно сумме частей. Вообще говоря, оно ни больше, ни меньше суммы частей. Оно качественно иное по сравнению с частями, которые в него интегрированы» [2]. Согласованность дополняется оппозиционной характеристикой фрагментарности (дискретности). Как утверждают некоторые исследователи, границ «целого» просто не существует, это доказывается существованием термина «контекст», границы которого могут быть только относительными, но никак не абсолютными. Синергетика открывает новые принципы суперпозиции, построения сложных развивающихся систем на основе более простых. Данная характеристика имеет особое значение при

диагностическом исследовании феномена становления субъектности студентов университета.

Одной из синергетических характеристик субъектности является конструктивность хаоса. При этом «в процессах самоорганизации открытых нелинейных систем явным образом обнаруживается противоречивая, двойственная природа хаоса. Он то конструктивен, то разрушителен. Конструктивная роль хаоса в процессах самоорганизации проявляется трояким образом: 1) хаос необходим для выхода системы на один из аттракторов, на одну из возможных структур; 2) хаос лежит в основе механизма объединения простых структур в сложные, механизма согласования темпов их эволюции; 3) хаос может выступать как механизм переключения, смены различных режимов развития системы, переходов от одной относительно устойчивой структуры к другой (Е.Н. Князева). Источники субъектности – хаотичные представления о себе, разрозненные ценностные ориентации, фрагментарные образ «Я» и образ мира, случайные проявления активности и внутренней мотивации, эпизодический опыт рефлексии – запускают механизмы актуализации потенциальных возможностей человека, саморазвития и саморегулирования. Динамический хаос как бы открывает системность внутреннего мира человека, обеспечивая возможность получения информации о целом. Это называют коммуникативной функцией хаоса.

Важнейшей вытекающей из синергетики идеей здесь является то, что для устойчивого, динамичного становления субъектности необходимы определенная доля хаоса, спонтанности развития и самоуправления, и определенная доля внешнего управления, которые должны быть согласованы друг с другом. Обе крайности – как чистый хаос, чисто стихийные механизмы выбора ценностных ориентаций, отбора студентом эффективных жизненных тактик, так и тотальное внешнее управление им, полный контроль за его поведением и деятельностью и т. п. – неприемлемы.

Хаос как сложная взаимосвязь элементов порядка и беспорядка в сложных системах человеческой психики и социума выполняет ряд немаловажных функций в процессах самоорганизации и самоуправления:

- хаос, малые флуктуации есть механизм выхода на тенденцию самоструктуризации открытой нелинейной среды, на одну из спектра потенциально возможных;
- хаос есть способ синхронизации темпов эволюции подсистем внутри сложной системы и тем самым – способ сохранения ее целостности;
- балансирование на краю хаоса представляет собой способ поддержания сложной организации (самоорганизованная критичность);
- хаос является фактором приспособления к изменчивым условиям окружающей среды, подготовки к различным вариантам будущего развития;
- хаотичность, разбросанность, разнообразие элементов есть основа достижения их единства, организации (единство через разнообразие как принцип теории систем, порядок через хаос (И.Пригожин), организующая случайность;

- хаос является стимулом, толчком эволюции, выходом из эволюционного тупика, а спонтанность процессов представляет собой нечто вроде их жизненного порыва.

При характеристике субъектности нельзя не назвать такой синергетический феномен, как «память структуры», который (применительно к субъектности) может быть определен как запоминание и оперирование информацией в ее нелокальном, динамически распределенном, виртуальном виде.

Для субъектности характерна нарастающая изменчивость (неустойчивость). Синергетики считают, что неустойчивость несет в себе конструктивный момент. Неустойчивость, – по мнению Е.Н. Князевой, – приводит к коренным перестройкам нелинейной открытой среды. Вообще говоря, если нет неустойчивости, то нет и развития. Неустойчивость означает развитие. Или, иначе, развитие происходит через неустойчивость, через бифуркации, через случайность. Естественно, если бы не было неустойчивости в системах, они вечно оставались бы в одном и том же состоянии. Именно в силу неустойчивости происходит их развитие. Так, например, субъектность в своем развитии постоянно колеблется от устойчивости к неустойчивости и обратно. В неустойчивом состоянии субъектности как системы содержится путь к устойчивости, а в устойчивости заложены возможности перехода её в неустойчивое состояние. Малые флуктуации (случайности) могут предопределить направление дальнейшей эволюции субъектности. А в качестве малых флуктуаций в её становлении довольно часто выступают взаимодействия со «значимыми Другими», в результате которых происходит определение вариантов стратегии собственного субъектного роста.

Время – внутренняя характеристика, выражающая необратимость процесса становления субъектности. Нелинейный синтез, каким и является становление субъектности, – это объединение не жестко установленных, фиксированных структур, а структур, обладающих разным «возрастом», находящихся на разных стадиях развития.

Время – это и фундаментальная черта объективной действительности, и ценность, оно универсально и многолико. Это важнейший параметр жизни человека, его прошлое, настоящее и будущее, это ритм и скорость, периоды и этапы жизни человека. И. Пригожин установил, что время не есть некая данность, оно создается[3]. Собственное время есть и у природных процессов, и у отдельных людей и их сообществ. Собственное время конструируется всем и всеми в каждый момент их бытия.

Основные ценностные характеристики категории времени:

- последовательность, характеризующая непрерывное следование одного явления, события за другим;
- длительность, определяемая как продолжительность, протяженность одного явления (события) во времени;
- синхронность, понимая в двух значениях: как состояние взаимосвязанных явлений, их системы в определенный момент развития и как осуществление различных состояний одновременно, совпадение их во времени;

- аксиологичность – это собственно значимость времени распределения жизни.

Непредопределенность (непредсказуемость) сценариев становления субъектности. Данная характеристика связана с нелинейностью становления субъектности. Никому не известны результаты какого бы то ни было педагогического действия, взаимодействия. Предсказать, какая именно ситуация, встреча окажется значимой для становления субъектности, выбора и принятия ценностей, определения жизненных смыслов, невозможно. Синергетика указывает, что главное – не сила, а правильная топологическая конфигурация, архитектура воздействия на сложную систему (среду). Малые, но правильно организованные резонансные воздействия чрезвычайно эффективны. Вероятностный характер реализации педагогических условий делает необходимым анализ многовариантных ситуаций становления субъектности на основе выбора ценностных ориентаций, поиска объяснений механизмов (вариантов) возникновения нового.

Итак, обозначенные ценностно-синергетические параметры выступают методологическими ориентирами построения концепции, реализация которой в образовательном пространстве университета повышает эффективность становления субъектности студента. Образовательное пространство университета – контекст жизнедеятельности студента, который, во-первых, определяет содержание индивидуальной образовательной программы (траектории) студента, во-вторых, способствует его саморазвитию и самоорганизации; в-третьих, стимулирует построение временной жизненной перспективы и может как задать ресурсы становления субъектности, так и стать их ограничителем.

Список литературы

1. Буданов, В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании [Текст]. Изд. 3-е дополн. / В.Г. Буданов. - М.: Издательство ЛКИ, 2009. - 240 с.
2. Князева, Е.И. Синергетика и новые подходы к процессу обучения [Электронный ресурс]/ Е.И. Князева, С.П. Курдюмов // [http:// www.uni-dubna.ru](http://www.uni-dubna.ru)
3. Пригожин, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой [Текст]/ И. Пригожин, И. Стенгерс. – Пер с англ., общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТА «РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

**Отарбаева А. Б.
КГУ ОШ №76 .г. Алматы**

2020 год выявил наши слабые места во всем: в здравоохранении, в образовании, в экономике. Для меня, как для учителя, трудность возникла с первых дней карантина, появилась сразу куча вопросов: как доходчиво объяснить тему, как удержать внимание детей, как получить обратную связь после урока и объективно оценить полученные ребенком знания. В этом вопросе я согласна с мнением Макановой М.М., которая говорит: «Как для учеников, так и для Учителя, урок интересен тогда, когда он современен в самом широком понимании этого слова. Современный – это и совершенно новый, и не теряющий связи с прошлым, одним словом – актуальный. Актуальный означает важный, существенный для настоящего времени» [1]. Эти слова сейчас очень своевременны, потому что нынешняя реальность требует не только знания методики, но и владения цифровыми технологиями, только при наличии этих двух составляющих работа учителя может быть эффективной.

«Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться...», - сказал очень метко Толстой. Но наша задача не показывать, как трудно работать нам в таких условиях, а достойно выйти победителем, не только не растеряв, но и приумножив свои достижения. Ежедневно начиная подготовку к уроку, я стараюсь представить результат, который бы меня удовлетворил, а хороший результат основывается:

1. на правильных, четких, достижимых целях;
2. на интересных, конкретно сформулированных задачах;
3. на приемах и методах, которыми сам учитель владеет и знает, как и на каком этапе урока применить.

Дистанционное обучение вскрыло мои собственные проблемы: недостаточное знание ПК, слабое представление о цифровых образовательных платформах. Но, так как ситуация была критическая, пришлось очень быстро ориентироваться и учиться применять технические средства на уроках. Сейчас я еще, конечно, не достигла совершенства, но кое-чем, что помогает мне в работе и где-то экономит мое время, могу поделиться.

Урок, как известно, состоит из нескольких этапов, которые должны плавно перетекать один в другой. Специфика моего предмета предполагает упор на развитие речи, орфографических навыков, в то же время хотелось бы увлечь детей чтением. Все эти задачи долгосрочные и их решение требует времени и правильного подхода, разнообразия методов обучения. Я, для того чтобы мотивировать детей к изучению новой темы, применяю на платформе zoom сессионные залы, которые позволяют организовать работу в группах. Захожу в каждый зал и объясняю задание, по истечении времени возвращаю всех в общий

зал, и каждая группа рассказывает свою часть материала. Ребята получают возможность оценивать свою работу в группе и друг друга. Данный вид работы требует тщательной проработки, так как дети должны получить четкие указания для достижения поставленной цели, суметь распределить работу между всеми членами группы. Помимо организационного момента, немаловажно содержание вопросов, которые они будут обсуждать и излагать в итоге, потому что этот вид работы мы используем для развития речи, раскрытия ораторских способностей.

Современный урок требует отхода от монотонных лекций, которые не только не способны пробудить интерес ребенка к изучаемому материалу, но могут его вовсе разочаровать. Я, опираясь на пирамиду обучения [2], на разных этапах изучения темы применяю разные методы и считаю, что на уроках литературы очень эффективны методы обсуждения. Дискуссия, беседа – приемы, которые помогут нам оживить урок, дать возможность каждому ребенку высказаться, и если это командная работа, где участники сначала распределяют роли и реплики, то очень удобно использовать сессионные залы.

Так как опрос на уроке забирает много времени, а на уроке литературы важно иметь представление о том, как хорошо ученики владеют материалом, я прибегаю к онлайн-играм: kahoot, quizizzi т.д. Эти игры не только помогают оценить знания детей, но и развивают их логику, быстроту мышления и реакцию. На этих платформах можно использовать готовые игры, а можно создавать свои, ориентируясь на уровень подготовки класса, в игре веселая музыка, после каждого вопроса всплывают картинки, так называемые «мемы», которые тоже вызывают у детей восторг, у ребенка рождается азарт, желание быть лучшим, дух соперничества. Я составляю вопросы различного характера: с множественным выбором ответов, с дописыванием собственного ответа, с нахождением соответствия. Здесь есть возможность вставить рисунки по произведению, портрет писателя, что тоже способствует развитию воображения и образного мышления ученика. После игры организовываю урок на платформе zoom, где первые минуты посвящаются обсуждению трудных вопросов, выявлению и коррекции ошибок.

Ни для кого не секрет, что итоговые работы учащихся в формате дистанционного обучения стало трудно проверять, потому что часто у детей неразборчивый почерк, плохое качество фотографий (не все дети имеют возможность отправить печатный текст), да и просто проверка работ класса, где учится более тридцати детей, забирает много времени и сил. Чтобы решить эту проблему я еще в апреле перепробовала много средств, и самым удобным, на данный момент, считаю Googleform. Конечно, продумывание и составление тестов на этой платформе тоже требует сил и времени на поиск материала, но зато имеет ряд преимуществ.

Во-первых, ты отмечаешь правильные ответы, и система сама выдает результат, который виден и учителю и ученику.

Во-вторых, эти работы с результатами можно хранить в облаке и получать к ним доступ в любой момент.

В-третьих, ты освобождаешь себя от рутинной проверки и экономишь время.

В-четвертых, есть возможность создать несколько вариантов, во избежание списывания. В случае необходимости предоставления отчета в администрацию, можно распечатать диаграммы, которые система тоже выводит автоматически, где показаны вопросы, которые вызвали у учащихся наибольшее затруднение, это очень ценно, потому что дает возможность провести работу над ошибками целенаправленно.

Вот так я работаю ежедневно, стремясь каждый раз внести в свою работу что-то новое интересное, эффективное, что оценят дети, мнение которых я всегда спрашиваю и считаю с ним, потому что они главные участники процесса обучения. Рассказывая о своей работе, хочу еще раз подчеркнуть, что я всегда открыта для всего нового и прогрессивного, всегда нахожусь в поиске и считаю, что учитель должен быть гибким и отзывчивым, бывают случаи, когда прибегаю к помощи детей, потому что считаю их более сведущими в области ИТтехнологий.

Список литературы

1. Маканова М.М. Современный урок - это прежде всего урок» // педпроект.рф - 2021
- 2 Яна Герамимова. Какие методы обучения самые эффективные? // Pedsovet.su – 2017.

СУЩНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

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

Социальная активность студента – сложное понятие, которое отражает интеграционное свойство обучающегося в высшем учебном заведении осуществлять осознанное, детерминированное интересами личности и запросами социальной среды, направленное на преобразование себя, улучшение среды посредством не только учебно-профессиональной, но и внеучебной деятельности, следуя социальным и нравственным нормам.

Социальная активность оказывается в фокусе исследований отечественной науки начиная с 1980-х годов. Е. В. Грунт, В. А. Смирнов и другие изучали социальную активность рабочих. В трудах таких исследователей, как О. В. Асеева, Р.З. Абдикеев, А.В. Кострикин, С.А. Потапова и др., исследовались проблемы социальной активности молодежи в целом, и студенчества, в частности. В современных отечественных исследованиях проблемы социальной активности молодежи рассматриваются в контексте изучения жизненной позиции и жизненных планов личности [4].

Для подробного изучения понятия социальной активности необходимо изучить мнения многих социологов и психологов. Е.А. Ануфриев, Н. Н. Белякович, В.Г. Мордкович и другие занимались разработкой понятия «социальная активность». Е.А. Ануфриев в своей книге «Социальная активность личности», раскрывая понятие нравственной личности, он определяет социальную активность как что-то весьма сознательное, творческое отношение к жизни, как глубокую и полную самореализацию личности. В то же время Е.А. Ануфриев считает, что социальной может быть признана лишь та активность, способствующая общественному прогрессу и ориентированная на положительные общественные ценности, которые наполняют жизнь человека определенным смыслом. В этом определении четко отражается просоциальная направленность понимания активности личности, но именно данный факт делает подобное определение локальным, поскольку социальная активность может опираться не только на общепризнанные ценности и нормы, но и на частные установления отдельной группы людей, имеющей асоциальный характер соединения с обществом [7].

Практически также как и Е.А. Ануфриев и Л.М. Архангельский, в своей книге при рассмотрении понятия нравственной личности, природы нравственных отношений и их роли в становлении человеческого характера он упоминает социальную активность как цель и средство развития личности и как творческую.

В то же время более широкое определение интересующему нас феномену дает Н. Д. Полищук, понимая под социальной активностью деятельность, направленную на преобразование окружающей действительности.

Социологи Г. Е. Зборовский и Г. П. Орлов дают следующее определение: «Социальная активность – интегративная характеристика социальной, целенаправленной деятельности человека, связанной с преобразованием общественной среды и формированием социальных качеств личности».

Обобщая различные подходы, можно выделить два философских направления в понимании социальной активности личности. В первом философском направлении понятие «социальная активность личности» рассматривается как особый тип отношения социального субъекта к природной и социальной среде в процессе деятельности, то есть как творческое и преобразовательное отношение. Например, с точки зрения В. П. Ушакова, социальная активность личности – это особый тип отношений между личностью и социальной средой, который реализуется в процессе социальной деятельности, в которой личность на основе общественно сформированных способностей преобразует данную социальную среду. Также Ю. Л. Воробьев утверждает, что «социальная активность преобразует не только окружающего человека мир, но и самого человека» [6].

Как следует из анализа литературы, единства позиций в определении социальной активности и понимании ее сущности у ученых нет. Бесспорным является то, что сущность социальной активности не может быть определена вне рассмотрения отношения активности и деятельности.

Анализ научной литературы выявил отсутствие единого подхода к пониманию сущности «социальная активность». В таблице 1 рассмотрим определения социальной активности в различных дисциплинах.

Таблица 1 – Трактование понятия «социальная активность»

Научная дисциплина	Трактовка понятия «социальная активность»	Представитель
Социология	Совокупность форм человеческой деятельности, сознательно ориентированной на решение задач, стоящих перед обществом, классом, социальной группой в данный исторический период.	Зерчанинов Т.Е.
Социальная педагогика	Качество, интегрирующее различные характеристики личности, сформированные в процессе воспитания, как совокупность проявлений познавательной, коммуникативной, деятельности и творческой активности.	Мудрик А.В. [3] Воронин А.С. [1]
Социальная психология	Социально-психологическая, ценностная, профессиональная установка субъекта, реализуемая в его деятельности.	Андреева Г.М.
Философия	Высшая форма активности, связанная с целесообразной деятельностью человека и характеризующаяся высоким уровнем результативности.	Каган М.С. [2] Фролов И.Т.
Педагогика	Деятельное отношение личности к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды	Бехтерев В.Ф.

	на основе исторического опыта человечества, проявляясь в творческой деятельности, волевых актах, общении.	
Этика	Деятельное отношение человека к жизни общества, в котором он выступает как инициативный носитель и проводник норм, принципов и идеалов или общества в целом или определенного класса, социальной группы.	Кон И.
Экономика	Мера социальной преобразующей деятельности работников, основанной на осознании внутренней необходимости действий, цели которых определяются общественными потребностями.	Юрьева Т.В.
Культурология	Сознательная деятельность человека, в процессе которой он изменяет окружающие его общественные условия, воспитывает в себе желаемые качества личности.	Штомпель О.М. Ануфриев Е.А.

Как мы видим, единой точки зрения в понимании социальной активности и ее сущности нет. С развитием современных гуманитарных наук проблемы формирования социальной активности как формы реализации потребности в социальном участии являются предметом исследования социологии, политологии и педагогики и других научных дисциплин. Но исследователи данной проблемы сходятся в одном: сущность социальной активности может быть рассмотрена только через призму активности и деятельности. Причиной, на наш взгляд, является не только необходимость привлечения детей и молодежи к участию в жизни общества, но и важность управления процессом социальной активности обучающихся [5].

Список литературы

1. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. - Екатеринбург, 2006. - 39 с.
2. Каган, М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). - М., 1974. - 328 с.
3. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: уч. пособие. - М.: Академия, 2007. - 224 с.
4. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности. // Вопросы психологии. - 2008. - С. 5-9.
5. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. — 5-е изд., испр. и доп. - М.: Аспект Пресс, 2008. - 364 с.
6. Социология. Словарь. Сост. Т. Е. Зерчанинова. – Екб: УрАГС, 2006. - 64 с.
7. Человек и общество. (Культурология) Словарь-справочник. / Под ред. О. М. Штомпель. - Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 2009. - 596 с.

ОТРАЖЕНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В НАУЧНЫХ РАБОТАХ ПО КАЗАЧЬЕЙ ПЕДАГОГИКЕ

Пахарь В.В., заместитель директора по научно-исследовательской деятельности, учитель истории

Пахарь Е.И., директор школы, учитель обществознания

Пахарь В.А., учитель физической культуры

МОБУ «Сузановская СОШ», с. Сузаново Новосергиевский р-н Оренбургская область

Выбор традиций в качестве воспитательного средства обусловливается возрастными предпосылками развития учащихся (подростков), необходимостью закрепления знаний традиций и перехода их в стереотип поведения:

- при организации воспитания современных сельских подростков на традициях казачества Оренбургской губернии необходимо выходить на уровень развития воспитательной системы, способствующей объединению школы, семьи, общественности;

- раскрывая общие и специфические функции, выполняемые традициями, мотивировать сельских современных подростков на понимание процессов социогенеза, социализации человека, обеспечить практическое освоение учащимися умений использовать традиции казачества в любых жизненных ситуациях.

Формирование воспитательной системы, включающей в себя целостный образовательный процесс, направленность воспитательной системы на учет общечеловеческих, национально-культурных и этноспецифических ценностей делает проблему патриотического воспитания учащихся сельских школ с учетом традиций казачества актуальной для педагогической науки и практики.

Рассмотрим понятие традиция. Традиция (лат. traditio) - передача; то, что переходит или перешло от одного поколения к другому путем предания, устной или литературной передачи (например, знания, взгляды, образ действий, вкусы) [11].

В научной литературе принято называть традицией механизм воспроизводства, при котором эта деятельность повторяет прошлые образцы и признается нормативной в силу их наличия в прошлом.

С философской точки зрения, традиции - «исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, обряды общественные установления, идеи и ценности, нормы поведения и т.п.; элементы социокультурного наследия, сохраняющиеся в обществе или в отдельных социальных группах в течение длительного времени».

Развитие общества всегда опирается на процессы, происходящие в историческом прошлом. Поэтому понять особенности того или иного народа невозможно, не изучив его прошлое. Об этом писал еще В.Н. Татищев. Каждое новое поколение начинает свою деятельность, осуществляя связь текущей деятельности с предшествующими образцами, традициями. Оценка традици-

онности как исходной, наиболее важной его части требует знания сущностных характеристик традиционности.

Современная нам повседневность хранит ее крупницы, звенья, фрагменты. В обыденности, как положено в архаической форме традиционности, «высокие» материи слиты с «принадлежностью» повседневных дел. Повседневность сохраняет традиционные способы петь и плясать, отринутые официальным классическим искусством. В то же время повседневность не отрицает, а мягко вбирает принятые официальной (не повседневной) жизнью новации. Повседневность с ее традиционностью - это сама жизнь. Она насыщена рядом мифологических воззрений, которые можно определить как народную культуру (они принадлежат культуре, но содержат значительную долю традиционности).

В народном быту само понятие «традиция» не используется, оставаясь в области «книжного» языка. Напротив, многие обобщенные понятия крестьянской лексики используются в научной литературе: «обычай», «обиход», «будни», «праздник», «игра». Они вошли в употребление в разное время.

«Обычаем» в широком значении называется вся совокупность воспринимаемого образа жизни и культурных ценностей, а также самый способ воспроизводства «испокон веку», по «забвению отцов». То есть «обычай» в народной лексике соответствует понятию «традиция», а значению народного понятия «обряд» соответствует используемый в научной литературе термин «ритуал».

«Традиция» как феномен определяется «общим» - тем, что обобщает, соединяет народ. В то же время это нечто «особенное», свойственное только данному народу. Это «особенное» выделяет данную общность среди других. В отличие от проявления народной традиции, в современном обществе архаичная народная традиция соединяет в себе все общее и все особенное.

Исторические эпохи наложили на народную традицию отпечаток своих перемен, но и сохраненная неполнота, частичность архаики обладает привлекательностью первичной целостности, что постоянно обращает нас к традиции, особенно когда нестабильность и разрушающее бытие начало выходят на первый план. Как видим, традиция - понятие многогранное. Она проявляется в детерминирующем действии прошлого на настоящее и будущее. Прошлое следует интерпретировать не как небытие, а, напротив, как особую форму бытия. Традиция и выражает жизнь прошлого в настоящем и будущем [7].

В нашем исследовании мы используем понятие «традиция» в качестве средства воспитания, при котором деятельность повторяет прошлые образцы и признается нормативной в силу их наличия в прошлом. Традиция подразумевает преемственность не только знаний, но и методов наследования. В культуре, считают Т.И. Власова, В.Д. Плахов, - это сохранение социального опыта поколений в понятиях и словах, математических символах, своеобразных языках искусства [3].

При этом следует учитывать, что современная социальная ситуация демонстрирует усталость от переживания целостной утраты чувства Родины большой и малой. Духовное сознание выбирает формат сохранения. Как сила

гравитации держит нас на поверхности земли, сила позвоночника удерживает нас в вертикальном положении, так сила традиции удерживает в пространстве культуры.

Если воспользоваться экстравагантной гипотезой М. Эпштейна о культуре как самоочищении [14], то традиции экономят время самой культуры, расставляя фильтры, устанавливая границы с различной в каждую эпоху пропускной способностью.

Прошлый опыт, транслируемый традицией, обладает по отношению к новой деятельности организационно-программирующей способностью. Традиция может быть вездесущей и всеохватывающей. Соблюдается и поддерживается в народе только та традиция, которая украшает жизнь, очищает человека, ориентирует его на ценности красоты, труда, помогает жить по законам добродетели. К таким традициям относятся культурные, военно-патриотические, семейно-бытовые, религиозные.

Эти традиции закреплены в пословицах, поговорках, сказаниях: «Быть добрыми - значит соблюдать Божьи заповеди: не убий, не укради, не лги, почитай родителей, люби ближнего, как самого себя»; «Чтобы узнать человека, не гляди ему в лицо, а загляни в сердце. Если язык у него «медовый», то ум и помыслы — яд»; «Из послушного выйдет человек хороший, работник, добрый семьянин и честный казак. Из непослушного - верхогляд, вор и обманщик»; «Если человека хватает на милосердие - его хватит на все».

Но есть традиции, которые противоречат сегодняшним нормам жизни, несут негативный оттенок (избиение женщины плеткой, чрезмерное употребление алкоголя среди казаков, буйство, грабежи и разорение соседних деревень, суровые наказания за проступки детей) [8].

Опрос учащихся 7-9 классов показал, что сегодня приветствуется соблюдение положительных традиций: люди хотят не потеряться в этом мире, самоидентифицироваться с определенной группой. Подростки осуждают людей, поведение которых дискредитирует их группу (в нашем случае казачество).

Конец XX — начало XXI века в России характеризуются ростом самосознания людей разных национальностей. К этому времени относится процесс возрождения казачества, которое было официально реабилитировано, ему предоставлены права, как и другим репрессированным в годы Советской власти народам [9].

Сплав культур, этнокультурная общность породили на Урале казачью культуру. В наше время многие авторы доказывают самобытность казачества как этноса и обвиняют Россию в том, что она насильственно остановила самобытное развитие казачества, превратив его в служилое сословие, не дав ему сложиться в народ в полном смысле этого слова и создать свое государство. Эта теория не всегда подкрепляется историческими фактами. Ведь казачья вольница, а впоследствии казачьи войска имели сравнительно малочисленный и не воспроизводившийся состав, пополнявшийся, главным образом, за счет России.

Взять для примера, рыцарские ордена, которые пришли в упадок и были уничтожены или сменили вид деятельности, как только прекратился приток

рыцарей из стран Европы. Казаки были бы тоже разбиты каким-нибудь сильным врагом (это лишь вопрос времени), если бы за ними не стояло Московское государство. И если бы Москва считала казаков вредными и опасными, она бы их сама могла уничтожить. Силы государства всегда превосходили силы объединений типа казачьих.

Люди, не забывшие о своем казачьем происхождении, о многовековой славе, получили возможность самоорганизоваться, попытаться восстановить то, что, казалось, было уничтожено много десятилетий назад. Решается задача - возродить казачество как культурный пласт общерусской культуры с учетом специфики образа жизни и формирования казачества как субэтноса.

Предпринимаются попытки заглянуть в его историю, чтобы определить, кто такие казаки и какое место они занимают в русской истории. Феномен казачества рассматривался в трудах видных историков XVIII века: Г.З. Байера, Н.М. Карамзина, А.И. Ригельмана, В.Н. Татищева. Позже к этой проблеме подключились С.М. Соловьев, Н.И. Костомаров, В.О. Ключевский. Значительно активизировалась работа ученых по изучению истории казачества в XIX - начале XX века.

Весомый вклад в изучение казачества Оренбургского региона внесли видные историки: В.С. Кобзов, Н.С. Шибанов, А.И. Белый, В.А. Иванов, С. М.Чугунов, Л.И. Футорянский, Д.А. Сафонов, В.Г. Семенов.

В истории развития казачества Оренбуржья ими выделено несколько периодов:

- 1) Период становления (до конца XVII — начала XVIII века включительно). В этот период складывались изначальные элементы казачьей субкультуры Оренбургской области.
- 2) Период самоидентификации (XVIII — середина XIX века). В это время формируются основные традиции, обряды и обычаи казаков Оренбургской области.
- 3) Период славянской детерминации (середина XIX — конец XIX века). За указанный период времени славянский элемент окончательно занял монопольное положение в станицах, в традициях и обычаях уральских казаков.
- 4) Период политизации и угасания южноуральской казачьей субкультуры (начало — середина XX века). Активное втягивание оренбургского казачества в политическую жизнь России. Гражданская война и репрессии 30-х годов XX века особенно пагубно сказались на состоянии самобытной казачьей субкультуры. Однако сохранились элементы культуры, что способствовало возрождению казачества в Оренбургской области.
- 5) Период современного возрождения (с начала 1990-х годов). Происходит переход от романтического этапа «культурно-исторического возрождения» к структурированию казачьего движения в государственную службу. Процесс набирает силу.

Анализируя периодизацию развития культуры казачества в Оренбуржье, мы сделали выводы:

- о необходимости уяснения природы традиций, их места и роли в жизни современного сельского подростка, в процессе его социогенеза и социализации;

- о культуре казаков Оренбуржья с социологической точки зрения следует судить отнюдь не только по собственно культурным проявлениям (обычай, религия, право и т.д.).

Итак, процессы возрождения казачества, начавшиеся в 90-х годах 20 века, определили потребность в новом понимании значимости культурно-образовательной сферы, которая остаётся традиционно приоритетной в казачьем социуме. С этого времени педагогика казачества актуальна вновь.

Нами были проанализированы работы писавших и пишущих ученых о традициях (в том числе и о патриотических традициях) казачьей педагогики. Результаты этого анализа представлены в первой таблице.

Таблица 1 – Основные научные направления, исследующие казачью педагогику

Направление исследования	Ученые
Художественно - иллюстративное описание народных традиций казачьего воспитания и обучения подрастающего поколения можно найти в произведениях	В. С. Кобзов, Н. С. Шибанов, А. И. Белый, В. А. Иванов, С. М. Чугунов, Л. И. Футорянский, Д.А. Сафонов, В. Г. Семенов.
Различные аспекты народного воспитания современной молодежи с помощью традиций казачества рассматриваются в работах	М.К. Азадовский, М.И. Авдошина, И.Я. Богуславский, А.Л. Бугаева, М.А. Горинова, Л.Д. Гошуляк, А.А. Данилова, Б.М. Добровольский, Р.Х. Мингазов, Е.А. Мясоедова, Л.Г. Савенкова, Е.А. Самойлов, Ю.Б. Стракач.
Роль обрядов, традиций в воспитании молодежи на основе традиций казачества анализируют	А.В. Борчук, А.Е. Зубарев.
Анализ роли казачьей педагогики в воспитании личности рассматриваются в работах	Л.В. Байбародова, Л.П. Буева, Н.А. Лупанова, В.В. Новиков, М.И. Рожков, В.В. Сохранов, Л.Ф. Спирин.
Разные стороны казачьей регионалистики в плане культурного и этнического фактора анализируют в своих работах	И.Я. Богуславская, Г.Н. Бочаров, Г.Н. Волков.

В ходе нашего анализа мы пришли к выводу, что исследования данных ученых чаще всего опираются на следующие документы:

1. научная и художественно-публицистическая литература о культуре и народной педагогике казачества;

2. русская литература XVIII-XIX вв., литературно-критическая публицистика;

3. Библия;
4. Домострой, Стоглав;
5. нормативная документация, определяющая правовой и общественный статус казачества в современном обществе;
6. архивные материалы, официальные краеведческие материалы, протоколы казачьих съездов и кругов;
7. материалы периодической печати казачества современного периода: воспоминания казаков старших поколений, ветеранов народного образования, культуры.

Кроме этого, нами были проанализированы научные диссертации авторов, писавших о традициях и обычаях российского казачества (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Проанализированные диссертации научных работников, писавших о современных традициях и обычаях российского казачества

Автор	Наименование работы	Сущность исследования
Лукаш С.Н.	Воспитание подрастающих поколений в традициях и инновациях культуры казачества Юга России [10].	Занимался поиском путей разрешения противоречий между общественными потребностями в использовании воспитательного потенциала культуры казачества и недостаточной научной исследованностью методологических, концептуальных основ в теории и практике педагогической реализации этого потенциала.
Даньшов С.Н.	Духовно - нравственное воспитание учащихся на основе приобщения к традициям казачества Южного Урала [2].	Исследовал духовно-нравственное воспитание, учащихся сельской школы на традициях казачества Южного Урала.
Рунаев Р. Ю.	Казачи как культурно-историческая группа[12].	Исследовал систему ценностей современного казачества как культурно-исторической группы
Товченко Р. Б.	Казачество в политическом процессе постсоветской России (на примере Поволжья) [13].	Изучал процесс политизации казачества постсоветской России
Башкатова Н.П.	Система патриотического воспитания в народной педагогике казачества: история и современность [1].	Обобщала и давала научную оценку педагогическим идеям и опыту в области патриотического воспитания, накопленным казаками Северного Кавказа в процессе их исторического развития.
Казарезов И.В.	Технологии общественно-государственного управления деятельностью казачьих обществ по реализации задач образования и военно-патриотического воспитания	Изучал общественно -государственный механизм управления казачьих обществ в контексте местного самоуправления и образовательной деятельности казачества на материалах ВКО ВВД.

	(на материалах Ростовской области) [4].	
Козлов В.В.	Физическое воспитание детей и молодежи на традициях российского казачества [5].	Изучал процесс физического воспитания детей и молодежи на традициях российского казачества.
Конова С.Н.	Формирование основ гражданской позиции подростков станицы на традициях российского казачества [6].	Исследовала содержание, традиции и методику воспитания основ гражданской позиции у подростков казачьей станицы

Таким образом, на основе проанализированных диссертаций, мы можем сказать, что казачество представляет собой социокультурную систему, в основе которой лежат культурные традиции, ценности, обычаи, нормы, менталитет, психология народа. Помимо известных этносословных характеристик казачество предстаёт как социальный феномен российского социокультурного развития, содержащий значительный воспитательный потенциал, составными частями которого являются:

- казачья идея свободы – ментальная форма выражения самобытной православной идеи. В основе казачьей идеи лежат естественные потребности людей выстраивать свои отношения не на принуждении, угнетении и насилии над личностью, а на корневых традициях вненационального народовластия, свободного, высокостатусного развития личности, обретении человеком жизненных смыслов, органично сочетающих общественные и личные интересы;

- казачий воспитательный идеал – совершенный личностный образ защитника и созидателя родной земли, государства, выступающий конкретизацией казачьей идеи в повседневной жизни человека и казачьего социума;

- социально-значимые ценности казачьей культуры – смысл жизни казака и существования казачества, составляющие общественные представления о значимом, желаемом, святом, выраженные в практике социального поведения и образах мысли, выступающие основой для становления личностных ценностей в процессе социализации и идентификации личности с казачьей культурой.

Список литературы

1. Башкатова Н.П. Система патриотического воспитания в народной педагогике казачества: история и современность: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Владикавказ., 2005.
2. Даньшов С.Н. Духовно - нравственное воспитание учащихся на основе приобщения к традициям казачества Южного Урала: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — Оренбург., 2006.
3. Духовно-нравственное воспитание в системе образования Российской Федерации. —М. : Самшит-издат, 2002. — 176 с.

4. Казарезов И.В. Технологии общественно-государственного управления деятельностью казачьих обществ по реализации задач образования и военно-патриотического воспитания (на материалах Ростовской области): автореф. дисс. ... канд. полит. наук. – Ростов-на-Дону., 2010.

5. Козлов В.В. Физическое воспитание детей и молодежи на традициях российского казачества: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2003.

6. Конова С.Н. Формирование основ гражданской позиции подростков станицы на традициях российского казачества: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 2009.

7. Кривошеков, А. И. Обряды и обычаи оренбургских казаков / А. И. Кривошеков //Вестн. Оренб. учеб. округа. — 1915. — № 1,2, 3,4, 5, 6/7.

8. Леонова, Н. В.Региональные и национальные традиции в социальной работе с молодежью в сельском социуме: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Леонова. - Ижевск: [Б. и.], 2005. - 22 с.

9. Ломтев, Ю. А.Военно-патриотическое воспитание молодежи на Урале. 1971-1980 гг.: (к вопросу о единстве новаций и традиций) / Ю. А. Ломтев. - Оренбург : ОГУ, 2004. - 34 с

10. Лукаш С.Н. Воспитание подрастающих поколений в традициях и инновациях культуры казачества Юга России: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. — Ростов-на-Дону., 2010.

11. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М.: Советская энциклопедия, 1975. — 846 с.

12. Рунаев Р. Ю. Казаки как культурно-историческая группа: автореф. дисс. ...канд.философ. наук. – Волгоград., 2011.

13. Товченко Р.Б. Казачество в политическом процессе постсоветской России (на примере Поволжья): автореф. дисс. ...канд.полит. наук. – М., 2003.

14. Эпштейн, М. К философии возраста / М. Эпштейн // Звезда. — 2006. — №4. —С. 200—211.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СЕЛЬСКИХ ПОДРОСТКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Пахарь В.В., заместитель директора по научно-исследовательской деятельности, учитель истории МОБУ «Сузановская СОШ», с. Сузаново Новосергиевский р-н Оренбургская область

Патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти, общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему отечеству, готовности к выполнению гражданского долга.

В ходе нашего педагогического исследования мы логически подошли к необходимости рассмотреть развитие патриотизма в России.

Патриотизм российского народа уникален, он является отличительной чертой его бытия. В.И. Даль в Толковом словаре живого великорусского языка пишет, что «патриотизм» означает «любовь к своей родине» [2]. Он глубоко коренится в душе русского человека, ибо формировался долгим историческим опытом, в борьбе с многочисленными врагами за многонациональное Отечество и как высшая духовная ценность передается от поколения к поколению. Своеобразная «размытость» этнического самосознания русского народа – глубокая духовная основа российского феномена толерантности, не встречающегося ни в одном полиэтническом государстве и кросскультурном обществе.

Во-первых, континентальный характер российских территорий со всех сторон, открытых для вторжения и окруженных не слишком-то доброжелательными соседями, исключал радикально-силовой путь развития страны как непосильный для народа и бесперспективный для государства.

Во-вторых, сильнейшее нравственно-организующее влияние Православной Церкви, с ее высоким этическими максимумами и бескомпромиссными моральными императивными, властно сдерживало государственную политику в русле эволюционных, плавных и ненасильственных сценариев развития.

В-третьих, свой неизгладимый отпечаток на этот процесс наложили такие всемирно известные и ярко выраженные черты русского национального характера, как терпимость, добродушие, незлобивость, уживчивость и милосердие.

Благодаря совокупности всех этих факторов и сохранялись на протяжении многих веков национальное многообразие, которое до сих пор отличает Россию, и державность российского патриотизма. Эту его черту отражает тот несомненный исторический факт, что большую часть своей территории Россия являлась великой державой – одним из тех немногих государств мира, которые в силу своей величины и мощи несли особую ответственность за поддержание глобального порядка и стабильности в международных отношениях.

Геополитическое положение нашего Отечества таково, что в иной форме Россия существовать просто не может – она являлась и является естественным гарантом евразийской стабильности, залогом мирного и безопасного развития многонационального государства.

Историческая преемственность российского патриотизма определяет жизнедеятельность общества, ясность национального самосознания и бесперебойное функционирование государственных механизмов, что немислимо без общности исторической памяти и патриотического воспитания.

Единое для многих народов России общество – это земное воплощение высшего единства Бога, конкретного человека, общины, народности, этносоциальной общности, государственного образования, основанного на идеалах добра, красота и любви.

Это и есть основа российского менталитета: добро для Русской земли, красота Родины, любовь к Отечеству.

Российский менталитет – это общенациональный, общероссийский склад ума и образ жизни, в которых сочетаются, взаимообогащаются и взаимосближаются менталитеты народов, этнических групп и религиозных конфессий России.

Менталитет российского социума предполагает устойчивую социальную, межнациональную и межконфессиональную общность, характеризующуюся единством экономических, политических, культурных и морально-этических условий жизни граждан. Высшая форма менталитета российского социума – это восприятие российского многонационального сообщества как целостной социальной системы, именно государственно-национальной, а не национально-государственной.

Патриотизм в сознании наших предков – это отношения людей к реальности, это сам способ их бытия, развернутый как через прошлое, так и в настоящем и будущем. Поэтому патриотизм сам требует своего выявления в новых символах и ценностях, в современном мировоззрении, которые, однако, вырастают из традиций, достижений прошлого.

Патриотизм выступает своеобразным интегрирующим фактором слагаемых российского менталитета:

- духовности – самоотреченности;
- государственничества – служения;
- коллективизма – соборности;
- мессианства – подвижничества.

Какие же силы питали патриотизм русского народа?

Во-первых, это естественное чувство самосохранения, то есть сохранения своего места жизнедеятельности – российской земли- от различных завоевателей. Чувство это формировалось долгим историческим опытом, драматической судьбой Отечества и передается от поколения к поколению.

Во-вторых, патриотизм русского народа имел особую силу и крепость и потому, что в его основе лежали духовность, ответственность и соборность как три слагаемых русского подвига.

В-третьих, патриотизм русского народа и его защитницы – армии питали мощные силы православия, утверждавшие, что «нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих».

В-четвертых, патриотизм русского народа и его защитников основался на их сознании, убеждениях и том феномене, который мы сейчас называем менталитетом. Государственные деятели и военачальники видели силу русского солдата в его душе, сердце и старались найти путь к ним. Здесь использовались различные средства, формы, методы, но главными из них были забота о солдате и личный пример.

Синтезируя выводы исторического анализа форм проявления патриотизма, следует отметить, что в отечественном менталитете он выступает:

- как форма защиты территории жизнеобеспечения определенной социальной организации;

- как многосторонний вектор в пространстве национальной и гражданской идентичности личности и общества, личности и государства, личности и народности;

- как форма обеспечения стабильности социальной среды жизнедеятельности людей;

- как форма проявления идентичности, служащей основой комфортности жизнедеятельности конкретного человека.

Таким образом, можно сказать, что духовная, социокультурная и идеологическая составляющие понятия «патриотизм» инвариантно отражают содержание политики государства, но могут меняться с изменением социально-политических условий и формировать на этой основе мировоззренческую основу патриотизма.

В связи с этим понимание патриотизма в классической российской мысли носит временной, наднациональный, надконфессиональный, надпартийный гиперсоциальный характер и остается неизменным, так как чувство верности и преданности своему Отечеству, жертвование собой для сохранения родного дома и земли, - это то неизменное, что составляет фундамент данного понятия, в котором выражается целостность человека в его отношении к ценностям пространства – времени собственного бытия.

Уважение наследие своего народа – проявление внутренней культуры человека, поэтому воспитание патриотизма – это достижение чувственного, духовного и социокультурного резонанса молодого гражданина с коллективом, обществом и государством на основе единства интересов и целей прошлого, настоящего и будущего России. И патриотизм выражается в преданности высшим нравственным ценностям народа, опирается на духовные национальные начала, базируется на принципах органического восприятия высоких патриотических идей, рожденных в глубине веков и составляющих основы патриотизма любого народа.

Дальнейшее исследование проблемы патриотического воспитания требует обоснования принципов патриотического воспитания сельских школьников.

Разберем понятие «принцип». «Принцип» - это общие положения (правила) самоформирования и формирования систем, которые обеспечивают их целостность и упорядоченность функционирования. Очень часто в практической деятельности «принцип» существует в виде требования.

Следовательно, можно сказать, что принципы - это наиболее основополагающие (общие) правила и рекомендации, которыми необходимо руководствоваться при организации и реализации деятельности.

Принципы воспитательного процесса (принципы воспитания) - это исходные общие положения, где выражаются основные требования к организации, содержанию и методам воспитательного процесса. Данные принципы отображают специфичность процесса воспитания, которыми руководствуются преподаватели (учителя) при решении воспитательных задач [3].

Н.Ф. Харламов создал классификацию общих принципов воспитания подростков, проживающих в сельской местности в целостном педагогическом процессе. Данные принципы отображают нынешнее осмысление требований к теории и практике воспитательного процесса:

1. Принцип связи школы с жизнью (организация учебного процесса для того, чтобы школьники не замыкались в школьной среде).

2. Принцип целостности, комплексности и единства всех компонентов воспитательного процесса (многостороннее влияние на школьника через систему средств воспитания, содержания, целей и учет всех факторов (сторон) воспитательного процесса).

3. Принцип связи воспитания с жизнью и социокультурной средой (воспитание школьников должно осуществляться с требованиями общества и учитывать перспективы его развития).

4. Принцип воспитания в труде (вовлечения школьников в трудовую (общественно-полезную) деятельность).

5. Принцип самостоятельной деятельности и педагогического руководства, активности учащихся (личность способна развиваться только в активной самостоятельной деятельности).

6. Принцип уважения и гуманизма к личности ребенка (создание отношений между педагогом и школьниками, которые строятся на взаимном уважении, сотрудничестве, любви, доверии, авторитете учителя и доброжелательности).

7. Принцип опоры на положительное в личности ребенка (означает веру в положительные изменения личности школьника в процессе воспитания, стремление самого ребенка сделаться лучше, поддержка этого стремления).

8. Принцип воспитания в коллективе и через коллектив (воздействие на школьника через совместную деятельность и коллектив, умение формировать продуктивные межличностные отношения).

9. Принцип учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся (знание педагогом индивидуальных и возрастных особенностей (различий) школьников).

10. Принцип единства действий и требований школы, семьи и общественности (обеспечение согласованных и единых действий педагогическим коллективом для продуктивного взаимодействия всех участников воспитательного процесса) [4].

В таблице представлены группы принципов, которые отличаются по объему и содержанию предъявляемых к воспитанию запросов. На основе монографии М.Б. Кусмарцева, А.Н. Вырщикова и В.И. Лутовинова «Концептуальные основы патриотического воспитания учащейся молодежи, проживающих в сельской местности» [1], представим классификацию принципов, которая отражает современный взгляд на требования к воспитанию сельского подростка.

Таблица 1 – Основные принципы патриотического воспитания учащейся молодежи, которая проживает в сельской местности

Наименование принципа	Описание принципа
Служение Отечеству	Интегративный принцип патриотического воспитания. Он распространяется на сферу воспитания молодого патриота как в области защиты своей Родины, так в ракурсе творческой деятельности.
Историческая и социальная память	Принцип осуществляет связь времен – будущего, настоящего и прошлого. Он выступает механизмом сохранения, закрепления, аккумуляции и воспроизводства социального опыта. Кроме этого принцип осуществляет функцию сохранения культурно-исторического и духовно-нравственного наследия российского народа.
Межпоколенная преемственность духовного опыта	Принцип предполагает использование в воспитательной работе укорененную в глубинах жизни народа систему базовых ценностей. Данные ценности формировались тысячелетиями разными поколениями. Система базовых ценностей российского народа: - создают лицо нации и народа; - отражают многообразие и единство народных и социальных компонентов в воспитании патриота; - сохраняют общие черты многовековой бытовой культуры воспитания различных народов России.
Социокультурная и национальная идентификация	Занимается отождествлением субъекта с социальным миром. Принцип воспринимается как мир Отечества, отчего дома родства, Родины. Данный принцип: - создает свою, ближнюю среду; - снимает уровень конфликтности и напряженности; - положительно влияет на развертывание жизненных сил человека. Принцип определяет значение отыскивания идентификационного кода культуры России, адекватного вызовам современности.
Гордость и великодушие в осмыслении социокультурной реальности исторического прошлого	Принцип предполагает наличие разных взглядов на природу исторических событий. Требуется относиться к ходу истории Отечества и отдельным историческим событиям как данности.
Сакральность	Принцип во многом воплощает чувства гордости и приверженности

символов и смыслов Отечества	памяти предков в дело созидания и защиты своего Отечества. Символы, например, формируют у многих поколений российских граждан личностный идеал.
Соборность в воспитании духовных основ патриотизма	Принцип связан с объединяющими, коллективистскими началами интеграции в социокультурной среде. Соборность выступает этническим архетипом, действующим в пространстве социума культуры России. Он проявляется как чувство коллективного синтеза множественного и единичного, иррационального и рационального, сакрального и реального.
Опора на боевые, исторические, трудовые и культурные традиции	Принцип является универсальной формой трансляции и сохранения социокультурного опыта. Он обеспечивает стабильную социокультурную преемственность в реалиях повседневного мира. К примеру, в традициях воспитания патриота закладывается механизм духовного воспроизводства патриота, гражданина, человека, который выступает особым процессом его направленности и самоидентификации на проявление собственной самобытности и специфики. Само чувство патриотизма есть «переживание соборности». В воспитании патриота принцип направлен на формирование: <ul style="list-style-type: none"> - духовности у человека; - гармонических основ в отношениях коллектива, общества государства и личности; - гуманизма, милосердия, традиций народного единства, толерантности, благоговения перед предками и коллективизма.
Импликация инноваций и традиций в патриотическом воспитании	Принцип рассматривает патриотизм как феномен, который обладает свойством инверсии в пространстве «прошлого-настоящего-будущего». Прошлое в воспитании патриота является ресурсной базой духовности, она основывается на традициях. Настоящее – это основа, которая гармонично объединяет инновации и традиции. Будущим является результат внедрение инноваций в пространство традиций. Благодаря этому достигается устойчивость социальных отношений между государством, коллективом, обществом и личностью. Происходит обновление прошлых общественных отношений в будущем и настоящем.

Осмысление педагогического аспекта патриотического воспитания сельских школьников позволяет сделать следующие выводы:

- патриотизм выступает одной из наиболее значимых ценностей, он присущ всем сферам жизни государства и общества. Патриотизм характеризуется высшим уровнем развития личности и проявляется в ее активно-деятельностной самореализации на благо своей Родины;

- патриотизм - это «фундамент» государственного и общественного здания, идеологическая опора жизнеспособности любого государства. Он является одним из базовых условий, которое определяет эффективность функционирования всей системы государственных и социальных институтов;

- патриотизм - это самое совершенное понимание, которое связано с переживанием своей родственности с Отечеством, своей укорененности в его существовании, какие бы конкретные политические конфигурации оно не принимало;

- патриотизм должен отрицать национальный шовинизм и расовую дискриминацию. Патриотизм должен призывать к равноправию всех народов, населяющих государство, подтверждать их право на свободное развитие. Патриотизм обязан охранять национально-культурную самобытность, традиции и ценности данных народов, не навязывать народам чуждые им представления и национальные стереотипы;

- под патриотическим воспитанием мы понимаем процесс взаимодействия школьников и педагогов, который направлен на формирование и развитие ценностей и патриотического сознания, отношений и чувств, убеждений и мотивов служения Родине, в ситуациях усвоения учениками опыта эмоционально-ценностных отношений, познавательной деятельности и действенно-практического опыта в многообразных видах патриотически-ориентированной активности в процессе учебной, внеклассной и внеурочной деятельности;

- под принципами воспитания сельских школьников понимаются исходные установки, главные ориентиры, организующие, упорядочивающие всю сложную систему воспитательной работы, включающую в себя такие компоненты, как цели и задачи, различные направления содержания, многообразный комплекс воспитательных методов. Принципы позволяют предъявить некоторые общие требования ко всем этим различным сферам воспитательной деятельности и тем самым придать им целостный, единый характер.

Таким образом, если учитывать данные категории принципов в педагогическом процессе, то можно сделать работу субъектов патриотического воспитания, проживающих в сельской местности более эффективной. Так если условия исполнения принципа и требования к самому принципу учтены в процессе воспитания патриота, то результативность воспитания возрастет, а если не учтены - снизятся.

Список литературы

1. Вырщиков А. Н., Кусмарцев, М. Б., Лутовинов, В. И. Военно-патриотическое воспитание молодежи[Текст] / А. Н. Вырщиков, М. Б. Кусмарцев, В. И. Лутовинов. — Волгоград: ПринТерра, 2008. — С.22.

2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка в 4 т. Т. 2 – М.: Русский язык, 2000. – 779 с.

3. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. — 4-е изд. — М.: Политиздат, 1982. — 431 с.

4. Харламов И.Ф. Педагогика. — М.: Гардарики, 1999. — 520 с.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

**Перминова М.С., кандидат социологических наук
Перминов С.Н., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Проблема профессионального самоопределения в ходе получения образования относится к категории вечной проблемы. По мере развития социума она все больше усложняется и перед каждым новым поколением высвечиваются все новые грани.

Профессиональное самоопределение – процесс, влияние которого на жизнь человека трудно переоценить, поскольку он затрагивает практически все сферы жизнедеятельности. Профессиональное самоопределение традиционно рассматривается как этап, приблизительно совпадающий с окончанием средней школы. Исследователями отмечается как вынужденность этого выбора, так и неготовность большинства школьников к самому выбору и к принятию ответственности за него. При выборе профессии большое значение имеют интерес к ней, индивидуальные склонности к данному виду деятельности. Но, как правило, все эти моменты вступают в силу лишь в том случае, если социальный статус этой профессии не противоречит социальным ориентациям молодого человека. В этом случае профессиональная и социальная ориентация предстают как две части единого целого. Проблема в том, что субъективные намерения молодого человека сталкиваются с объективно существующими общественными структурами. Во-первых, с профессией связано соответствующее профессиональное образование, получение которого ограничено определенными моментами приема на те или иные специальности, а в новых условиях также материальными возможностями. Во-вторых, структура и наличие свободных мест в экономике может не соответствовать не только намерениям, но и объему и структуре выпуска из учебных заведений.

Понятие престижности или привлекательности профессии требует, по мнению автора, дополнительной интерпретации. Впервые в нашей стране изучением престижа профессий у молодежи стал заниматься В. Н. Шубкин, который дал подробное теоретическое обоснование такого понятия как показателя субъективного отражения социальной иерархии в массовом сознании групп и классов [4, с. 156-160].

Субъективные оценки профессий рассматривают как преобразованное в головах людей отражение действительных связей, существующих в обществе, которое не может не оказывать влияние на реальное поведение определенных совокупностей людей. Поскольку различия в объективных, реальных условиях существования, система связей и отношений, в которых развивается человек, имеют черты определенного сходства и различия для разных слоев и классов, то и отражение этого реального жизненного процесса в сознании людей также имеет определенные закономерные различия и тенденции.

Субъективные оценки говорят не только о привлекательности профессий в сугубо экономическом плане, но и дают представление о престиже тех или иных профессий среди различных групп молодежи. Показатели привлекательности, с

одной стороны, содержат элементы объективных различий в заработках, квалификации и т.п. между разными профессиями, а с другой – элементы оценивания, которые могут основываться на самых различных критериях и которые можно выразить лишь в показателях субъективного отношения.

Естественно, что такие оценки не есть результат лишь собственного опыта индивида. Это своеобразный сплав собственного и прошлого опыта, т.е. социальная информация, которую человек получает в значительной степени по наследству от предыдущих поколений. Именно благодаря такой накопленной информации, которую человек приобретает в процессе обучения от своего социального окружения, он еще до того, как перед ним встал вопрос о выборе профессии, оказывается в какой-то мере ориентированным в том, как оценивать то или иное занятие, тот или иной вариант, тот или иной путь. Устойчивость «наследственной» информации обуславливает определенную устойчивость и повторяемость оценок профессий, типов поведения для представителей одних и тех же социальных слоев. Кроме того, такие оценки определяются опытом, который накоплен данным классом, слоем, группой, и спецификой их интересов.

Выбор индивидом определенного вида трудовой деятельности в рамках существующей структуры потребностей общества в кадрах по профессиям, сложившейся на основе разделения труда, или создание своего занятия, согласно развитию потребностей в производстве новых товаров и услуг называется обретением знания и статуса [1, с. 42-54]. В процессе социализации под воздействием семьи, школы, малых групп, средств массовых коммуникаций у индивида вырабатываются социально-профессиональные ориентации, склонности и установки. Эти субъективные представления, личные интересы и устремления могут соответствовать, но могут и вступать в противоречие с объективной ситуацией наличия рабочих мест и вакансий. Личные планы и ориентации могут быть выражением осознанных способностей и задатков индивида, а могут лишь отражать повышенную степень его амбиций и притязаний. Так или иначе, но реальным выбор занятия и статуса формируется под воздействием внешних условий. Характер социальных отношений и социальной мобильности, уровень развития производства и системы образования, демографическая ситуация и т.д., определяя структуру вакансий по профессиям и соответствующую структуру подготовки кадров, обуславливают реализацию субъективных социально-профессиональных склонностей, превращают их в реальный выбор.

Выбор конкретной профессии во многом определяется не только склонностями учащегося к тем или иным видам деятельности, но и общественным престижем различных профессий в данный момент социального времени. Выбирая профессию, молодой человек выбирает вид деятельности и соответствующий образ жизни, социально-профессиональную группу, форму реализации своих интересов и способностей. Поэтому социальная престижность профессии оказывает очень большое влияние на выбор профессии не только для учащихся, но и для его родителей, друзей и знакомых [2, с. 13].

Исходя из престижа профессий, индивид выбирает образовательное учреждение, не задумываясь порой об анализе реальной ситуации на современном

рынке труда и перспективе реального трудоустройства по будущей профессии. И как следствие проблема трудоустройства осложняется несоответствием объемов и профилей подготовки кадров потребностям экономики регионов и завышенным выпуском специалистов по «модным» профессиям в ущерб подготовке кадров для возрождающейся промышленности, социальной сферы и новых рыночных отношений.

Таким образом, воздействие мотива «престижности», сиюминутных предпочтений при выборе специальности без учета реальных склонностей и возможностей трудоустройства, низкий уровень информированности о состоянии и динамике рынка труда и спросе на конкретные специальности, а также, отсутствие должной правовой грамотности, не могут не повлечь негативные последствия на рынке труда молодых специалистов.

Западные исследователи, анализируя причины этого феномена, указывали на возрастающие расхождения между образовательными и профессиональными ориентациями студентов, с одной стороны, и действительными возможностями их реализации, с другой. Эти расхождения обусловлены развитием инфляционных процессов в сфере высшего образования, девальвацией целого ряда дипломов на рынке труда, ростом безработицы среди молодых дипломированных специалистов. Все эти процессы вызывают появление, по крайней мере, нескольких типов социально-психологической адаптации студентов. Один из них представляет собой сокращение усилий, затрачиваемых на учебу и на получение диплома, который перестает гарантировать доступ к социально привилегированным позициям.

Если сокращение времени на учебу ведет к понижению уровня получаемой подготовки, то равновесие между социальными потребностями студентов и теми перспективами, которые открывает им высшее образование, достигается зачастую ценой уменьшения объема и снижения качества знаний. Исходя из того, что наличие высшего образования в целом продолжает оказывать положительное влияние на его будущее, молодой человек не отказывается от поступления в вуз, однако он стремится привести в соответствие количество усилий, вкладываемых в получение образования, с теми реальными преимуществами, которые ему может дать диплом в будущем. Длительные усилия и упорный труд, состояние материальной зависимости, необходимость финансовой поддержки, достаточно обременительной для семьи учащегося на протяжении всех лет обучения, — все эти условия, обязательные для успешного окончания вуза, не вполне оправдываются с точки зрения тех действительных перспектив, которые открывает наличие большинства дипломов. Сокращая усилия на учебу, студент "выигрывает" время и энергию, которые могут быть употреблены на разнообразные эксперименты в сфере трудовой деятельности с целью установления и расширения различного рода контактов, позволяющих найти род работы, который наиболее совпадает с личными представлениями о призвании и адекватном вознаграждении за труд. Нетрудно предположить, что получение такой работы связано не столько с наличием соответствующего диплома, сколько с неформальными контактами и связями. Необходимо также иметь в виду, что

пора учебы в вузе связана не только с получением профессии и трудоустройством, но и с самоопределением в более широком плане [3].

Приведенные данные свидетельствуют о значительных рассогласованиях рынка труда и рынка образовательных услуг. Система высшего образования, осваивая рыночные отношения, стремится к максимальному удовлетворению спроса населения на образовательные услуги.

Таким образом, выраженное влияние на спрос и потребление образовательных услуг, а значит, и на ситуацию на рынке услуг высшего профессионального образования, оказывают мотивационно-личностные установки молодежи, сложившиеся стереотипы престижности и востребованности отдельных профессий в конкретных современных условиях региона, что рождает социальную потребность в мерах их оптимизации.

Список литературы

1. Когда наступает время выбора: Устремления молодежи и первые шаги после окончания учебных заведений / отв. ред. Г.А. Чередниченко. - СПб.: Ин-т социологии РАН, 2001. – 566 с.

2. Повышение эффективности системы содействия трудоустройству и адаптации к условиям рынка труда выпускников учреждений профессионального образования / К. Г. Кязимов, П. И. Бабочкин, М. Е. Жабунина, под ред. М. Х. Гарсия-Исер. - М.: МГСУ, 2003. – 23 с.

3. Региональные трансформации: социологический дискурс (мониторинг) / Основные детерминанты и императивы профессионального самоопределения учащихся в современной России (региональный аспект). Информационный бюллетень. Вып.1-2 (7-8) / Г. В. Дыльнов, И. А. Бегина, Н. А. Кашина, С. В. Ситникова, М. А. Филимонова; под ред. Н.В.Шахматовой. – Саратов: Изд-во Научная книга, 2008. – 124 с.

4. Шубкин В. Н. Социологические опыты: (Методологические вопросы социальных исследований) / В. Н. Шубкин. - М.: Мысль, 1970. –288 с.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ

**Петров В. И., кандидат исторических наук, доцент,
Кубанский государственный университет, г. Краснодар**

Использование в процессе преподавания истории исторической художественной литературы в наше время крайне необходимо. Это обогащает академический учебный материал. Наивысший уровень духовности и нравственности в обществе наилучшим образом формировался всегда в тяжелые, трагические времена [1]. Так, Победа нашего народа над фашизмом объединила людей на долгие десятилетия, но в 90-е годы XX века мы чуть не растеряли значение нашей Победы, и, соответственно, историческая проза так же в 90-е XX века годы сошла на нет. В настоящее время отношение к патриотическому воспитанию изменилось в лучшую сторону, значение суверенитета России, значение Победы в 1945 г., наконец-то, нами осознано по-новому, а вернее, мы вернулись к ценностям до перестроечного времени в этом плане. Сегодня появляются новые авторы, как общероссийского масштаба, так и региональные представители страны, которые вновь поднимают тему подвига россиян в минувших лихолетьях.

Весьма важно включение фрагментов из исторических произведений непосредственно в лекции. Такая лекция погружает студентов в прошлое на уровне событийного восприятия. Присутствующий историзм в произведении отражает понимание автора смысла изображаемых им исторических событий, знание законов общественного развития [2]. Научный историзм в литературе базируется на использовании конкретных фактов из жизни людей и общества. Некоторые современные исторические произведения имеют достаточно глубокие документальные основы. Часто художественные произведения современных авторов рассматриваемого направления находятся на пограничном жанровом рубеже. Мы до сих пор считаем нашим современником Юрия Михайловича Лошица [3]. Его роман «Дмитрий Донской» весьма близок к историческому повествованию, несмотря на грандиозную эмоциональность. Чем древнее изучаемый материал, тем большее значение имеет применение произведения исторической прозы [4]. Если работы Ю. М. Лошица можно считать важными в преподавании истории России, то труды Алексея Павловича Чапыгина (1870-1937 гг.) в процессе обучения просто незаменимы. Фундаментальный по своему историческому событийному наполнению роман «Гулящие люди» позволил нам, историкам рубежа XX-XIX веков, проникнуться атмосферой семнадцатого века. В процессе изучения русской истории работы Чапыгина (особенно «Разин Степан», «Гулящие люди», «Петр Первый»), романы Ю.М. Лошица имели и имеют огромное значение. Современное историческое образование не должно строиться только на сухих фактах, ускоренном, укороченном ознакомлении с основными событиями прошлого [5]. Наши студенты, молодое поколение нуждаются в

нравственной, художественной оценке ярких событий истории [6]. Литература могла бы помочь педагогам в преподавании истории. Интегрированность истории и литературы учитывалась при подготовке педагогических кадров в нашей стране до 1965 года, до этого времени существовали историко-филологические факультеты в педагогических институтах. Теперь, на наш взгляд, такой подход в подготовке кадров так же необходим. Духовная пустота, вечная погоня за успехом, чаще материальным, делает нашу молодежь уязвимой, равнодушной. Настоящее сорокалетнее поколение россиян практически не знакомо с художественными произведениями, касающимися исторического прошлого. Современные исторические работы редко можно отнести к художественной прозе. Так, например, «Чтение рунических текстов Древней Европы» Сокол-Кутыловского или «Культура средневековых кочевников и городов» Скуридина, «Андрей Боголюбский» Василия Седугина и не монографии и, в то же время, и не проза. Относительно удачная современная работа – это «Золотая Нить» С. Жариковой, «Голгофа России» Ю. Кузенкова, «Червлёный яр» А. Шенникова. Главной проблемой, даже бедствием современной исторической литературы является погоня за сенсацией. Взглянем лишь на названия книг 2000-2021 года издания: «Белый конь Апокалипса» (О. Гусев), «Калигула. После нас хоть потоп», «Исторические сенсации – смерть Сталина», «Тайна Катыни», «Загадка Куликова поля». Мы даже не представляем себе, как можно рассказывать о Куликовской битве на занятиях, без примеров и ассоциаций из «Дмитрия Донского», без описания подвига Пересвета и Ослябя, без характеристики социально-экономических условий жизни, описания голода, и эпидемий. Как можно изучая период феодальной раздробленности не прибегнуть к такому произведению, как «Слово о полку Игореве». Или давать характеристику царю Алексею Михайловичу без характеристики его черт Чапыгиным. Чего стоит просьба царя Алексея Михайловича пригласить его на просмотр пытки девушки Домны, руководившей повстанцами в Малоярославце. Это уже явилась бы характеристикой «добротного» монарха. Все яркие прозаические работы XX века наполнены достоверностью. Это касается работ Астафьева, Распутина. Возьмем «Открытую книгу» Вениамина Каверина. Художественно оформленная документальная история жизни целого поколения молодых ученых микробиологов, медиков и просто тружеников минувшего века, посвятивших жизнь борьбе с микробами. Прототипом главной героини Татьяны Власенковой стала Зинаида Ермольева, известный ученый-микробиолог, создатель отечественного пенициллина. Вместе с ней в романе отражены судьбы других людей той эпохи, работавших вместе с героиней в одной лаборатории, сражавшихся рука об руку с эпидемиями во времена Великой Отечественной войны.

При изучении, например, Сталинградской битвы, останавливаясь на бомбовом ударе по самому городу, который гитлеровцы произвели 23 августа 1942 года, просто необходимо цитировать книгу Василия Семеновича Гроссмана «Жизнь и судьба». Автор был очевидцем событий, и повествует как с трех сторон горизонта, кроме восточной, спускались более 600 самолетов, сбрасывали бомбы:

«И новый третий звук возник над городом – сверлящий свист десятков тысяч зажигательных бомб. Этот звук ... пронизал все живое, и сердца сжались в тоске, сердца тех, кому суждено было умереть через миг с этой тоской и сердца тех, кто остался в живых. Свист нарастал и накалялся. Все услышали его! И женщины, бежавшие по улице, ... и те, кто упал на асфальт среди площадей и улиц. И те, кто прыгал в щели в садах и прижимал голову к сухой земле. И раненые, лежавшие в этот миг на операционных столах, и младенцы, требовавшие материнского молока. Бомбы достигли земли и врезались в город. Дома умирали так же, как умирают люди. Одни худые, высокие, валились набок, убитые наповал, другие приземистые, стояли дрожа и шатаясь, с развороченной грудью, вдруг обнажив всегда скрытое, портреты на стенах, буфетики, ночные столики, двуспальные кровати, банки с пшеном, недочищенную картофелину на столе, покрытом измазанной чернилами клеенкой» [7]. Город умирал вместе с людьми. Сцена гибели парохода с 2000 детей на глазах у родителей должна остаться в памяти наших молодых поколений. Немцы преднамеренно уничтожили эвакуируемых через реку Волгу детей.

Характеристика фашизма, данная В. Гроссманом в своем произведении является шедевром на все века. А сегодня правый национализм уже возродился в ряде государств в непосредственной близости от нас. «Назовем ли мы истинной исторической личностью существо, чья деятельность не принесла ни единого атома добра, разума, свободы в жизнь людей в их труд? Назовем ли мы истинной исторической личностью преступное существо, оставившее после себя развалины, пепел, запекшуюся кровь, зловонный запах расизма, нищету и несчетные могилы убитых им детей, женщин, стариков и старух?» [8]. Говоря о нацистах Гроссман отмечает, что «... разбой против человечества совершают разбойники, они не перестанут ими быть от того, что память об их разбое сохранится в истории, память об их опустошительных делах сохранится на века. Они не герои истории, они палачи и проходимцы, порождение темных и слепых сил» [9].

Изучающим историю и просто современным читателям не хватает сегодня произведений, наполненных правдой жизни. Для профессионального преподавателя быть духовно богатым – это не роскошь, а первая необходимость [10]. Использование исторических художественных произведений, основанных на исторических фактах – это потребность необходимая, это путь к полноценному историческому пониманию прошлого. Для такого симбиоза необходимо увеличение объема учебных часов для изучения истории России в наших вузах. Преподавание истории в сегодняшних профессиональных учебных заведениях сведено к минимуму для компактного бакалаврского изучения узкого профиля дисциплин. Рациональный подход экономии учебного времени отрицательно сказывается на формировании из студента гражданина как такового [11]. Сопереживание судьбам страны, хотя бы «региональный» патриотизм позволял бы нам надеяться на будущее в плане уважения старшего поколения, соблюдения законов, уважения к традициям народов.

Применение художественной литературы способствует не только в развитии познавательного интереса, но и помогает в воспитании патриотизма у

современного студента. Человек любящий природу, свою малую Родину сохраняет лучшие качества: чуткость, живой интерес к миру, жизнерадостность. Приведу слова Виктора Астафьева из его посмертно опубликованного произведения «Прокляты и убиты», где он описывает неубранное, уходящее под зиму в снег хлебное поле. «Выронив или выбросив из горсти колосок возраставший его крестьянин потерял связь с пашней и утратил смысл своего существования» [12]. Евгений Евтушенко в своих «Снегах» выразил сыновнее отношение к России нашего поколения второй половины XX века [13].

Подводя итог, необходимо отметить, что формирование у студента чувства исторического осознания эпохи путем привлечения текстов исторических произведений является эффективным методом повышения познавательного интереса. Авторские работы, которые имеют не только образовательную составляющую, но и формируют эмоционально-психологическую основу в восприятии событий прошлого, прививают любовь к истории Отечества, формируют патриотические качества [14]. Помимо этого, студент приобщается к общественной литературной среде и современной гуманитарной мысли в России [15].

Список литературы

1. Петров В.И., Петрова С.Ю. Успешное восприятие и усвоение учебного материала как основной критерий организации учебного процесса. *Aspectus*. 2016. № 1. С. 62.
2. Петров В.И. Основы обществоведческих и гуманитарных дисциплин в современных условиях. В сборнике: Современный специалист и профессиональные компетенции: методический аспект подготовки. материалы Международной научно-методической конференции. 2013. С. 95
3. Лошиц Ю. М. Дмитрий Донской, М., издательство Молодая гвардия. 1980.
4. Касьянов В.В., Петров В.И., Федина И.М., Харсеева Н.В. Воспитание молодого поколения и современная литература. //Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2014. № 3-4 (63-64). С. 167.
5. Петров В.И., Петрова С.Ю. Адаптивная и гуманистическая функции научно-педагогического работника. *Aspectus*. 2015. № 1. С. 27.
6. Петров В.И. Научное и учебно-воспитательное историческое краеведение как фактор патриотического воспитания молодежи. Современные исследования государства и общества. 2015. № 1-2. С. 27, 29.
7. Гроссман В.С. Жизнь и судьба. М., "Книжная палата", 1990. С.368-369.
8. Там же. С. 364.
9. Там же. С. 365.

10. Петров В.И. Практическая направленность в учебной деятельности обучающихся и научно-педагогических работников. Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2014. № 2 (62). С. 120-128.
11. Петров В.И. Формирование современного политического и исторического сознания будущих бакалавров. Вестник Академии знаний. 2012. № 3. С. 111,113.
12. Астафьев В. Собрание сочинений в пятнадцати томах. Том 10. Астафьев В. Прокляты и убиты. Красноярск, "Офсет", 1997 г. С.214.
13. Евтушенко Е. «Снеги», <https://rustih.ru/evgenij-evtushenko-idut-belye-snegi/>, дата обращения 10.10.2020.
14. Петров В.И. К вопросу о политикоэкономической интеграции России. Общество: политика, экономика, право. 2010. № 2. С. 11-13.
15. Петров В.И. Термин "история". // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2010. № 1-3 (41-43). С. 204-206.

РЕПЕТИТОРСТВО КАК МАЛЫЙ БИЗНЕС В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Постольник А.А.

Оренбургский государственный университет

Репетиторство – это прибыльная идея малого бизнеса, которая способствует обучению детей разного возраста, разного уровня подготовки к успешной сдаче контрольных и экзаменов. Независимо от того, кем вы являетесь - действующим учителем в образовательной организации или учителем на пенсии. Репетиторский бизнес может служить в качестве надбавки к основному заработку или, в зависимости от количества учеников, быть в качестве основной заработной платы.

Одно из главных преимуществ репетиторского бизнеса служит отсутствие накладных расходов. Наверное, это единственный бизнес, где для его реализации не нужен первоначальный вклад. Репетиторство помогает в учебном процессе детям, которые отстают от учебного плана в школе. Так же, репетитор помогает поступить в колледж, техникум или достичь успеха в любой карьере, которую вы преследуете. Небольшой репетиторский бизнес легко рекламировать. Для распространения информации достаточно развесить объявления в холле школы, колледжа или вуза [1].

Как уже упоминалось, репетиторский бизнес является самым менее затратным. Местом для проведения занятия можно выбрать тихое и спокойное место. Это может быть библиотека в школе, отдельный класс, так же общественное место без посторонних шумов. Место для занятия должно быть комфортным как для ученика, так и для учителя. Родители должны быть уверены, что их ребенок находится в безопасности.

Выстроить свой личный график работы, в свою очередь, является одним из главных преимуществ такого бизнеса. Если вы предпочитаете работать в вечернее время, то выстроив график с учеником можно в именно в вечернее время, так же и с дневным. У репетитора больше свободного времени, чем у учителя в школе, это зависит так же от того, сколько учеников будет в его подчинении. Репетитор должен быть компетентен в своей сфере. Должен знать современные методики и способы обучения. Следует быть терпеливым. Если ученик не может освоить материал с первого раза, то нужно повторить еще раз или поменять подход в обучении [5].

Репетиторство помогает познакомиться со многими разными типами людей, возможно обменяться опытом с родителями в построении учебного процесса.

У такого бизнеса, как репетиторство есть свои недостатки. В летний период времени большинство детей уезжает из города в детские лагеря или к родственникам, поэтому занятий у репетитора становится гораздо меньше, соответственно и прибыли меньше. Так же большим недостатком является не компетентность репетитора в выбранном предмете. Он должен иметь педагогическое образование. Чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке следует повышать свои профессиональные навыки. Это важно, так как результат зависит от вашего подхода к учебному процессу [4].

На начальном этапе построения бизнеса следует изучить рынок репетиторов. Узнать сколько другие репетиторы или компании берут за час. Сначала вы можете немного снизить ставки, а затем повысить, когда у вас наберется опыт, клиентская база и хорошая репутация. Далее, необходимо расклеить объявления в школах, колледжах, вузах о ваших занятиях.

Для эффективного взаимодействия с учеником следите за его учебным планом. Будьте в курсе его оценок и успеваемости.

При выборе места проведения занятия часто репетиторы останавливаются на занятиях на дому, как у себя, так и учеников. Если занятия проводятся у репетитора, то понадобится отдельная комната, где никто не будет мешать. Если занятия проводятся у ученика, то в оплату занятия должны входить расходы за проезд. Удобнее всего, конечно, если оба находятся в 5-10 минутах ходьбы друг от друга. В век технологий удобнее всего проводить занятия в дистанционной форме, так как это занимает меньше времени [3].

Если рассматривать репетиторский бизнес, как основной заработок, то следует придерживаться некоторых правил:

1. Следует собирать материал и рекомендации у учеников, с которыми вы работали

2. Следует постоянно повышать свои профессиональные навыки, посещать семинары или курсы повышения квалификации.

3. Не стоит экономить на материалах. В современном мире вряд ли вы сможете обойтись без компьютера или ноутбука. Они пригодятся для оперативного поиска информации.

Но все-таки как различить хорошего специалиста от некомпетентного в репетиторском бизнесе? Есть несколько различий на которые необходимо обратить внимание:

1. Опытный специалист будет находить проблемы в знаниях, а не пытаться пробежать школьную программу.

2. Хороший специалист будет подстраивать программу обучения под индивидуальные характеристики каждого ребенка.

3. Репетитор не должен общаться с учеником на посторонние темы, которые отвлекали бы ребенка от учебного процесса [2].

Выбирая профессию репетитора, нужно понимать, что не каждый учитель им может стать. Самыми востребованными предметами являются математика, русский и английский языки. Такие репетиторы никогда не будут сидеть без работы. Менее спросом пользуются биология и география.

Выбор профессии репетитора в любом случае ответственный шаг. Главное, что следует уяснить: полагаться в этой работе придется только на себя. Так как именно от профессионализма и подхода в работе зависит успех учеников в учебном процессе.

Список литературы

1. Бабинцев, В.П. Образовательные стратегии современных школьников / В.П. Бабинцев, Г.Ф. Ушамирская, Т.Е. Макеева // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7, Философия. – 2008. - №2. – С. 130-137.
2. Еремин, В.А. Отчаянная педагогика: организация работы с подростками / В.А. Еремин. - М.: ВЛАДОС, 2017. - 176 с.
3. Косарецкий, С.Г. Проблемы бедности и доступа к образованию. Оценка ситуации в России и международный опыт / С.Г. Косарецкий, М.А. Пинская, И.А. Груничева // Мир России. Социология. Этнология. – 2014. - №2. – С. 133-153.
4. Левин, М.И. Почему репетиторство? Вступление к статье М. Брэя «Частное дополнительное обучение (репетиторство): сравнительный анализ моделей и последствий» / М.И. Левин // Вопросы образования. – 2007. – С. 63-65.
5. Титов, В.А. ВПС: Общая педагогика. Конспект лекций. / В.А. Титов. - М.: А-Приор, 2018. - 271 с.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ

**Пояркова Е.В., д-р техн. наук, доцент,
Гаврилов А.А., канд. техн. наук, доцент,
Дырдина Е.В., канд. техн. наук, доцент,
Фролова О.А., канд. техн. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Как известно, в середине 2019 года был с новой активностью возобновлен и запущен в жизнь Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики», который предъявляет высокие требования к совершенствованию всей системы образования с целью обеспечения цифровой экономики компетентными кадрами. Вместе с тем, анализ сложившейся ситуации в стране позволил выявить, что необходима и трансформация рынка труда, который должен опираться на требования цифровой экономики. Глобальной задачей также является и создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России.

В качестве успешных маркеров направления «Кадры для цифровой экономики» планируется достижение к 2024 году следующих показателей:

- 120 тысяч человек в год - принятых на программы высшего образования в сфере информационных технологий и по математическим специальностям;
- 800 тысяч человек в год - количество выпускников высшего и среднего профессионального образования, обладающих компетенциями в области информационных технологий на среднемировом уровне;
- 40% - доля населения, обладающего цифровыми навыками.

Оренбургская область с самого начала анонса этого Федерального проекта (ФП) заявила на активное участие как субъекта Российской Федерации (РФ) в качестве апробационной площадки, однако из 32 регионов, которые подали заявки на участие в апробации в лидеры вошли только 5 (Республики Башкортостан, Саха (Якутия), Татарстан, Ростовская и Тульская области). Итоги отбора регионов были объявлены летом 2019 года на образовательном интенсиве «Остров 10-22», проходившем в указанное время в Московской школе управления СКОЛКОВО. Апробация продуктов, разрабатываемых в рамках ФП «Кадры для цифровой экономики», в регионах-победителях включала в себя:

- базовую модель компетенций–экосистему цифровых сервисов и методологии, программно-методический интерфейс для описания, хранения, перекодирования и интерпретации данных цифрового следа деятельности;
- персональные цифровые сертификаты– систему поддержки населения, направленную на развитие в РФ компетенций цифровой экономики;
- профиль компетенций и индивидуальные траектории развития – некий «Паспорт» знаний, умений, навыков, компетенций, опыта, достижений человека, позволяющий анализировать свою личную конкурентоспособность на рынке

труда, определяющий недостающие компетенции, и способствующий к планированию мер по их приобретению или развитию (так называемые индивидуальные траектории развития, непрерывный оцифрованный «путь» развития человека в образовательной и трудовой деятельности;

– независимую оценку(включая цифровое ГТО) – комплекс заданий и нормативов их выполнения для выявления уровня развития цифровых компетенций различных групп населения при решении повседневных, типичных для данной целевой группы задач в условиях цифровой экономики.

По данным доклада Jobs of Tomorrow, опубликованного Всемирным экономическим форумом в январе 2020 года, уже к 2022 году цифровизация и автоматизация процессов могут оставить без работы около 75 млн человек во всем мире. Спрос на кадры для цифровой трансформации пока превышает предложение, и нынешний кризис, последовавший за пандемией, это подтвердил. А вот смогут ли университеты готовить кадры для цифровой экономики? Этот вопрос является таким же актуальным, как и обеспечение нормального функционирования образовательных организаций в период сдерживания распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19.

Вакцину массовой цифровизации при подготовке кадров для Российской экономики прописал вице-премьер Дмитрий Чернышенко на выездном рабочем совещании с 500 ректорами Российских университетов, которое состоялось в начале марта текущего года в городе высоких технологий - Иннополисе (Республика Татарстан). Заместитель председателя Правительства РФ в своем докладе обозначил, что:

–Россия занимает 6-е место в мире по числу исследователей, 12-е место – по удельному весу полученных патентов, при этом сокращается как число молодых учёных в возрасте до 29 лет, так и число патентных заявок;

– Россия также занимает 18-е место по объёму научных исследований в секторе высшего образования, однако при этом создаётся не продукция народного хозяйства, а лишь выполнение формальных наукометрических показателей;

–вместо программы развития университетов «5 в 100» планируется к запуску новая программа академического лидерства «Приоритет 2030», которая расширяет количество участников до 100 вузов. В отличие от предыдущей программы, новые критерии не предполагают ориентации университетов на международные рейтинги. Отобранные 100 вузов получают по 100 млн. рублей базового финансирования, затем из них будет выбрано ещё 30 вузов для специального финансирования, чтобы в дальнейшем они стали университетами мирового класса;

- планируется к реализации и новый Федеральный проект университетского технологического предпринимательства с целью подготовки по 10 тысяч стартапов в год и ростом на 5 млн. человек в инновационных секторах к 2030 году (стартап-студии, инвестклубы выпускников, посевные фонды и акселераторы);

- планируется в 2 раза увеличить доходы от обучения иностранных студентов в рамках проекта «Мягкая сила. Экспансия российского образования»;

- также предлагается запустить федеральный маркетплейс с цифровыми курсами от ведущих университетских профессоров, разработать проект нового инженерного образования и т. д.

Как было отмечено выше, для достижения одного из основных показателей успешного выполнения ФП «Кадры для цифровой экономики» необходимо будет подготовить до 800 тысяч специалистов к 2024 году, тем самым сокращая дефицит кадров сфере информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). По словам вице-преьера, вузы на запросы рынка реагируют медленно, и иногда требуются прямые указы Президента РФ. Вместе с тем, шокирующим заявлением руководителя такого уровня было озвучено предложение прохождения ректорами российских вузов ассессмента–цикла комплексной оценки их качеств и цифровых компетенций – так называемого сита диагностики управленческих, профессиональных и личных качеств.

«Мы запускаем цикл сплошного ассессмента руководителей всех высших учебных заведений», — объявил заместитель председателя российского правительства Дмитрий Чернышенко. По его словам, тестирование необходимо «в том числе и для того, чтобы выявить наиболее активных, которые будут участвовать в разработке новой государственной программы в области науки и образования». Необходимость выявления «лучших умов» связана с разработкой фронтальной стратегии социально-экономического развития России в части рабочей группы «Инновации», которую курирует вице-премьер.

В университетах в скором времени должны также появиться и проректоры по цифровой трансформации. Смогут ли они перестроить своё восприятие так, чтобы учесть образование и пользовательский опыт каждого, кто взаимодействует с университетом? Ведь цифровой университет — это прежде всего образовательный опыт студента.

Также на рабочем совещании вице-премьером обозначена необходимость подготовки 80 тысяч преподавателей по цифровым специальностям, разработки для них профстандартов. При этом во все образовательные программы должны быть встроены обязательные курсы или модули по цифровым технологиям (например, Data Culture). Выявлена также и необходимость оперативного запуска программ ускоренной подготовки или программ переподготовки кадров — специалистов по работе с данными, по программированию промышленных роботов, созданию языков программирования или по работе с помощью искусственного интеллекта.

В скором будущем, качество подготовки специалистов планируется оценивать по уровню трудоустройства. С одной стороны, рынок испытывает нехватку ИТ-кадров, с другой стороны, вузы не могут освоить выделяемые бюджетные места (контрольные цифры приёма). С точки зрения вице-преьера Д. Чернышенко, —это весьма парадоксально. Дословно: «Какой-то парадокс! Сегодня в топ-10 специальностей— специалисты в области работы с большими данными: инженер машинного обучения или архитектор приложений. Это те профессии, которые на агрегаторах подбора персонала предлагают самые большие зарплаты. Казалось бы, спрос есть! Но почему при этом дефицит по ИТ-специальностям?».

В настоящее время основная проблема подготовки кадров видится в «квалификационной яме»: несоответствии спроса и предложения на рынке труда в ИТ. Запуская новые программы, наши эксперты и политики не обращают внимания на неоднородную структуру всей высшей школы, унаследованную из советских времен и на само содержание системы высшего образования. При этом университеты, особенно региональные, попадают ежегодно ещё и в рабство от контрольных цифр приема, тем самым проявляя эдакую архаику 20 летней давности. Важным шагом будет уход от безупречных формальностей и быстрых (иногда ложных) побед. Есть надежда, что введение в университетах новых программ, соответствующих новым критериям будет способствовать сокращению псевдообразования и псевдоисследований.

В рамках круглого стола всё того же описываемого выше мартовского рабочего совещания в Иннополисе, участники обсудили требования к системе высшего образования для реализации модели цифровой промышленности. Заместитель министра Министерства промышленности и торговли РФ Олег Бочаров представил на этом мероприятии стратегию цифровой трансформации обрабатывающих отраслей промышленности в целях достижения их «цифровой зрелости» до 2024 года и на период до 2030 года.

Олег Евгеньевич отметил, что для повсеместного старта цифровой трансформации необходимы не только собственные цифровые платформы предприятий, но и соответствующие специалисты. «Деятельность промышленности и вузов последние 20 лет разорвана, в виду ряда причин университеты вынуждены замыкаться в себе и многие научные работы, исследования остаются в стенах вузов. Наша стратегия призвана эту ситуацию исправить. Среди наиболее актуальных и востребованных высокотехнологичной промышленностью новых направлений подготовки машиностроения отмечу:

- «Цифровое проектирование и моделирование»;
- «Виртуальные испытания»;
- «Цифровая подготовка производства»;
- «Управление роботехническими комплексами».

В продолжение темы ректор Санкт-Петербургского политеха имени Петра Великого академик РАН Андрей Рудской выступил с докладом и поделился, в частности, мнением относительно направлений подготовки, в рамках которых будут разработаны рекомендуемые к тиражированию образовательные программы. Он отметил, что разработчики материалов к совещанию пропустили направление подготовки бакалавров и магистров 15.03.03 / 15.03.04 «Прикладная механика», специально выделив магистерские программы:

- «Вычислительная механика и компьютерный инжиниринг»;
- «Компьютерный инжиниринг и цифровое производство».

Большой интерес для научно-образовательного сообщества и высокотехнологичной промышленности представляют инновационные программы, способные обеспечить научно-технологический прорыв, интегрирующие фундаментальные физико-математические и инженерно-технические знания и,

конечно, передовые цифровые технологии. И для регионов, являющихся так называемыми промышленными субъектами РФ, это весьма актуальный тренд.

Еще одной важной задачей является перестройка образовательных программ для подготовки ИТ-кадров. Сегодня университеты искусственно делят образовательные программы на бакалавриат и магистратуру, MBA, ДПО и т.п. Увеличение численности возрастных студентов (вплоть до пенсионного возраста) и смена ориентира университетов на потребности этих учащихся вызовут иную организацию и сегментирование образовательных программ.

Часто текущие программы вписываются в старые категории — бакалавриат и магистратуру и исходят из кадровых ресурсов кафедры. Вместо этого следует разбить их на более мелкие модульные блоки, которые можно собрать в соответствии с целями обучающихся. Эти блоки можно будет как объединить и сложить в традиционные длинные программы, так и быстро перестроить в другие комбинации. При этом возможные комбинации будут гораздо более тесно связаны с конкретными целями учащихся, в то время как традиционные программы сделать этого не позволяют. Благодаря достижениям технологий онлайн-обучения университет может прийти к студенту, где бы он ни находился. Это говорит о фундаментальном сдвиге в предоставлении образования благодаря технологиям онлайн-обучения, а также об уменьшении продолжительности обучения.

Вузам теперь недостаточно фокусироваться только на изолированных годах обучения (4 года бакалавриата + 2 года магистратуры). Сейчас становится важнее расширять горизонты возможностей и помогать всем независимо от профессионального этапа развития человека. Например, взрослым студентам (от 25 до 60 лет) необходим целенаправленный и прикладной образовательный опыт, чтобы удовлетворить свои образовательные цели в профессиональном развитии. Для них обучение должно быть недолгим и результативным, с возможностью быстрой апробации на практике сформированной новой трудовой функции. Вместо длинных академических программ — ускоренный курс по применению той или иной технологии. Отсюда растущий спрос на образовательные форматы boot camps (General Assembly, Bit Bootcamp и Data Science Dojo). Они помогают быстро погрузиться в тему и приобрести необходимые навыки в ускоренной форме.

На кафедре механики материалов конструкций и машин (ММКМ) Оренбургского государственного университета не первый год ведется работа по созданию образовательных программ, направленных на формирование цифровых компетенций у обучающихся по инженерно-техническим направлениям подготовки. К их числу можно отнести магистерскую программу «Прикладная механика и компьютерный инжиниринг», при освоении которой студенты не только приобретают навыки теоретических и расчетно-экспериментальных работ при решении задач прикладной механики, но и осваивают такие дисциплины как «Цифровое проектирование и моделирование»; «Инженерия и реновация машин»; «Компьютерный инжиниринг и цифровое производство»; «Цифровые двойники и передовые производственные технологии». Знание современных систем

компьютерной математики, технологий конечно-элементного анализа, наукоемких компьютерных технологий – программных систем компьютерного проектирования и моделирования, программных систем инженерного анализа и компьютерного инжиниринга позволило нашим выпускникам успешно трудоустроиться на предприятиях области. В период с 2018 по 2021 гг. программу освоили более 20 студентов.

Еще один востребованный проект, разработанный преподавателями кафедры ММКМ, – программа дополнительного профессионального образования «Инженерные расчеты в программном комплексе ЛИРА» направлена на развитие профессиональных компетенций, обеспечивающих владение общими и специализированными знаниями в области компьютерных технологий при моделировании и расчете строительных и машиностроительных конструкций. Программа была неоднократно реализована в очном формате для обучающихся межотраслевого регионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в Оренбургском государственном университете. А в конце 2020 года была существенно доработана и предложена к реализации в онлайн формате рамках проекта «Кадры для цифровой экономики» (<http://www.osu.ru/doc/5019>). На курс записались 42 слушателя и, главное, успешно его закончили, получив персональные цифровые сертификаты, более 80% слушателей из различных регионов нашей страны, пройдя при этом рефлексию на платформе университета национальной технологической инициативы 20.35. Для обеспечения взаимодействия преподавателей и слушателей активно использовались цифровые образовательные технологии. Таким образом, в проекте цифровые технологии выступали и как предмет изучения и средство его освоения. Использование онлайн формата обучения в сочетании с профессионализмом преподавателей, как в предметной области, так и в сфере передовых образовательных технологий позволило получить этому курсу высокую оценку слушателей. Позволим себе процитировать некоторые из них: «В программе курса были даны все основные навыки в использовании инструментов программного комплекса ЛИРА. Была возможность присутствовать на онлайн-уроках, просматривать видеозаписи уроков и пользоваться методической литературой. Все было доступно для освоения курса», «Курс удивил своей объемностью. Создатели курса подробно всё оформили, а преподаватели превосходно передали информацию, доступным языком. Понравилось, что после онлайн занятий, в личном кабинете размещали запись уроков, и в чате преподаватели отвечали на вопросы и возникшие сложности, в течении всего курса». Это вдохновило авторов на разработку новых онлайн курсов, направленных на формирование цифровых компетенций у обучающихся по инженерно-техническим направлениям подготовки.

Новые образовательные форматы очень полезны, но, разумеется, университеты не должны ограничиваться только этим. Растущий спрос на обучение в течение всей жизни и стремление людей повышать уровень своей квалификации в экономике больших данных свидетельствуют о том, что необходимо переосмыслить разработку и реализацию нашими университетами

образовательных программ и возможности разделения их на независимые модули. Перестройка образовательных программ и обновление их содержания позволит вузам расширить рынок и создать большой (для нас пока скрытый) спрос для покрытия текущего дефицита. Кроме славных российских университетов, эта задача (почти 1 млн. специалистов) никому не под силу.

Список литературы

1. Лидер А.М., Слесаренко И.В., Соловьев М.А. Приоритетные задачи и опыт инженерно-технической подготовки в университетах России // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 73-84.
2. Боровков А.И., Марусева В.М., Рябов Ю.А., Щербина Л.А. Глобальные тренды в инженерном образовании // научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. Т. 9, № 2, 2018, с. 58–76. doi: 10.18721/Jhss.9407
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 года № 1632-р «Программа Цифровая экономика Российской Федерации».
4. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 года № 204.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Садова В.А., кандидат педагогических наук
Оренбургский государственный университет

В современном мире интернет-технологии стремительно развиваются, и их влияние на все сферы жизнедеятельности человека в обществе становится с каждым годом все ощутимее. Так же дело обстоит и в сфере образования. В последние годы в современном мире появился термин «Образование 2.0». Возник он по аналогии с термином «Web 2.0», обозначающим новую парадигму в рамках www-сервиса сети Интернет. Технологии Web 2.0 стали основным катализатором изменений в способах *взаимодействия человека с сетью*.

С появлением социальных сервисов Web 2.0 все чаще встречается термин «Образование 2.0». Как утверждает А.М. Гольдин, «интернет из физической совокупности связанных между собой компьютеров давно уже превратился в феномен культуры и, в частности, в образовательную среду».

Автором термина «Web 2.0» является Тим О'Рейли. Основное значение данного термина заключается в следующем. Web 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая любому пользователю получать, создавать информацию и быть ее соавтором. Web 2.0 – это синхронное и асинхронное общение в сети, создание личной зоны в сети и создание сетевых сообществ по интересам.

К сервисам Web 2.0 относятся следующие сетевые платформы:

- Блоги и микроблоги (*Twitter, Blog.com, Moodle*);
- Социальные сети и системы социальных презентаций (*Facebook, MySpace, LinkedIn; SecondLife; Odnoklassniki.ru; Profeo* и др.);
- Вики-проекты (*Wikipedia*);
- Социальные закладки (*Delicious; Bibsonomy, Zeto*);
- Мультимедийные системы распространения информации (*YouTube, iTunes; Scribd; Flickr; SlideShare*);
- Системы совместных редакторских офисов (*Google.docsandSpreadsheets; Gliffy (diagrams)*);
- Технологии синдикации и нотификации информации (*RSS (ReallySimpleSyndication)*);
- Подкастинг (*Podcast people, PodOmatic, PodBean*);
- Системы машапаибриколажа (англ.: *mashaps&bricolage*), позволяющие форматировать и смешивать разные форматы представления данных и обрабатывать Web-страницы без знания языка HTML (*Del.icio.us; SkypeMe; PingMe services; Yahoo Pipes*).

Таким образом, Web 2.0 создал такие возможности для работы в сети Интернет, которые затем привели к формированию на его основе образовательного подхода, получившего аналогичное название *Образование Web 2.0*, или просто *Образование 2.0* (термин был придуман канадским педагогом

Стефеном Доунсом). К особенностям Web 2.0, которые способствовали появлению новой образовательной модели, могут быть отнесены такие его возможности:

- быстрое создание пользовательского контента;
- редактирование;
- совместная работа над любым текстом или проектом;
- общение;
- хранение больших объемов информации непосредственно в сети, а не на электронных носителях;
- легкость в работе с контентом;
- распространение интерфейсов, дружественных для пользователей;
- усиление аудиовизуального формата передачи данных;
- обнародование любой информации в сети, при котором традиционная приватная информация или информация для избранных становится публичной и доступной всем желающим, и некоторые другие свойства.

Стив Харгадон выделяет десять базовых тенденций (направлений) в Образовании 2.0, ведущих к смене всей образовательной модели [2]:

– *новая издательская революция*, связанная с созданием двунаправленного контента, т.е. содержания, которое создается его читателем;

– *приливная волна информации*: Web 2.0 – это наводнение сети Интернет контентом, которая отчасти, по мнению Харгадона, может быть решена через сотрудничество пользователей и создателей контента;

– *массовость*: практически каждый пользователь сети Интернет становится автором коммуникативных процессов, протекающих в ней;

– *появление новых про-ребителей* (термин «про-ребитель» («pro-sumer») образовался путем сочетания усеченных основ двух существительных – «производитель» (англ.: *producer*) и «заказчик» (англ.: *consumer*): все большее количество компаний вовлекают своих потребителей в процесс создания того продукта, который они сами им же и продают. Вследствие этого постепенно начинает меняться природа знаний – важно не только, как они накоплены, но и как они произведены;

– *возраст пользователей* Web 2.0: историческая эпоха определяет характерные персоналии и типажи, а также возраст тех, с кем вы сотрудничаете;

– *инновационный взрыв*: по мнению С. Харгадона, так как инновации являются результатом применения знаний из одной области в другой, то роль консультантов становится стратегической в этом процессе. Сегодня пользователи сети – создатели ее контента, которые приносят свой специфический опыт во все расширяющиеся области знаний. И сочетание возможности работать в специфических и постоянно увеличивающихся в числе областях знания, создавая команды из людей, разбросанных по всему миру, с разнообразием соавторов контента ведет к беспрецедентному росту объема инноваций;

– *отсутствие привязки ко времени и месту*: любой человек из любого уголка Земли может учиться, став виртуальным студентом любого из различных учебных заведений, которые предлагают получить образовательные услуги

(включая даже ученую степень) многих известных университетов мира или получить доступ к их образовательным ресурсам;

– социальное обучение становится ключевым в образовательном процессе. Получение знания рассматривается как некоторая субстанция, которая передается от учителя к ученику, усиливая социальность всего образовательного процесса: от «я думаю, поэтому я...» к «мы участвуем, поэтому мы...», от «доступа к информации» к «доступу к людям»;

– благодаря сети Интернет стало возможным начало *эры специализированного производства*: в режиме онлайн студент может наблюдать, как работают кардиохирурги, выполняющие редкостную операцию на сердце, и может найти преподавателя практически по любой области знания и поработать с ним с использованием видеоконференции или разделяемого (англ.: *co-shearing*) виртуального рабочего стола. Если студенту что-то нужно, если он имеет к чему-то тягу, то он может этому научиться и даже поработать в реальных условиях и стать частью нужного ему профессионального сообщества;

– усиление социализации сети и совмещение всех сервисов Web 2.0 на одной платформе в сети Интернет.

В своей работе А.М. Гольдин формулирует базовые принципы Образования 2.0 в их сравнении с классической образовательной парадигмой и с принципами Web 2.0. В том или ином виде они неоднократно формулировались многими педагогами – как теоретиками, так и практиками, начиная с классической статьи Л. Толстого «Воспитание и образование» и заканчивая работами современников И. Иллича, М. Балабана, А. Лобка, А. Тубельского и многих других. По мнению А.М. Гольдина, принципы Образования 2.0 появились намного раньше практически тождественных им постулатов Web 2.0, что и дает право переопределить термин «Образование 2.0». Базовыми принципами Web 2.0 он называет интерактивность, синдикацию и социализацию.

Интерактивность. Web 2.0 – это платформа, то есть такая технология наполнения сайта содержанием, когда посетители активно формируют сайт, наполняя и многократно редактируя его содержание.

Синдикация (mash-up) – полное или частичное использование в качестве источников информации других сервисов сети Интернет (например, так называемых RSS-каналов). Образуется сеть зависимых друг от друга сервисов, интегрированных друг с другом.

Социализация – использование технологий, которые позволяют создавать сообщество, предоставляют возможность индивидуальных настроек сайта и создания личной зоны для пользователя.

Авторы утверждают, что эти принципы практически полностью тождественны базовым принципам Web 2.0, что и дает им основание назвать их принципами Образования 2.0: субъектность – интерактивность; избыточность – синдикация; сотрудничество – социализация.

Выделим *условия*, которым должна удовлетворять образовательная система, базирующаяся на принципах Образования 2.0: открытость

образовательной системы и наличие адекватной модели знания, или, более общо, когнитивной модели в целом.

Открытость образовательной системы означает возможность свободного, т.е. самостоятельного и ответственного выбора каждым участником образовательного процесса группы для занятий, познавательных объектов, видов деятельности и партнеров в учебной деятельности.

Адекватная когнитивная модель, основанная на представлениях о знании как о психическом органе, который базируется на личном опыте индивида и развивается под воздействием учебной коммуникации в избыточной культурно-информационной среде, является фундаментом для построения соответствующих образовательных технологий, составляющих в совокупности ту или иную образовательную систему поколения 2.0. Наиболее известными когнитивными моделями этого ряда являются на сегодня модель живого знания В. Зинченко, модель знания-органа М. Балабана и когнитивная модель А. Лобка в рамках созданной им системы вероятностного образования.

Использование технологий Web 2.0 в обучении играет большую роль в развитии умения работать с информацией, в развитии умения коллективной деятельности, совместного решения проблем, в разработке индивидуальной образовательной траектории, во взаимодействии «преподаватель–студент» и т.д. Существующий педагогический опыт доказывает, что учебный процесс, в основе которого лежат принципы Web 2.0 и Образования 2.0, повышает интерес к обучению, является более эффективным и отвечает основным требованиям современного общества.

Рассмотрим систему самостоятельных работ с использованием возможностей интернет-технологий. Каждую систему можно охарактеризовать, определив ее цель, содержание и формы. Целью разрабатываемой системы самостоятельных работ является развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов, ее содержанием – усвоение учебной программы.

Для поиска информации использовались: web-браузеры, базы данных, информационно-поисковые и информационно-справочные системы, автоматизированные библиотечные системы, электронные журналы. Для организации диалога в сети использовалось общение по электронной почте и объектно-ориентированная динамичная учебная среда Moodle.

На занятиях использовалась технология Web-квест. Ее основной целью стал самостоятельный поиск студентами необходимой для обучения информации (знаний). По сути Web-квест – это дидактическая структура, в рамках которой преподаватель формирует поисковую деятельность обучающихся, задает им параметры этой деятельности и определяет ее время. Он перестает быть «источником знаний», а создает необходимые условия для их поиска. Эта деятельность превращает студентов из пассивных объектов учебной деятельности в ее активных субъектов, повышает не только мотивацию к процессу «добывания» знаний, но и ответственность за результаты этой деятельности и их презентацию.

Web-квест – это путешествие по сети Интернет, которое предполагает запросы в разных поисковых системах, получение достаточно большого объема информации, ее анализ, систематизацию и дальнейшую презентацию. Это технология, которая позволяет работать в группах (от 3-х до 5-ти человек), развивает конкурентность и лидерство. Web-квест – это интерактивный процесс, в ходе которого студенты самостоятельно приобретают необходимые знания. Работу по технологии Web-квест можно использовать везде, где есть выход в Интернет и вне зависимости от изучаемого.

Результаты исследования показали, что 89% студентов полностью удовлетворены работой с использованием данной технологии, она вызывает неподдельный интерес и, по мнению самих студентов, повышает их уровень активности в поиске необходимой информации. Результаты промежуточных аттестаций и сессий в исследуемом периоде также показали, что студенты кроме базовых знаний, приобрели необходимые профессиональные компетенции в области поиска и использования необходимой информации и стали более активными пользователями системы Интернет. Это позволило им в своих работах отразить последние достижения в области развития современного общества.

Сейчас уже все понимают, что информационные технологии обладают колоссальными информационными возможностями и не менее впечатляющими услугами. Однако надо понимать, что в основе любого учебного процесса лежат педагогические технологии. Информационные образовательные ресурсы не должны заменить их, они должны помочь быть более результативными.

Обучение подразумевает активное использование интернет-технологий, позволяющих проводить обучение, если преподаватель и студент находятся на расстоянии друг от друга, причем реализация проекта может быть осуществлена как в сети Интернет, так и в локальной образовательной сети.

Список литературы

1. Кирьякова А.В. Аксиология образования. Фундаментальные исследования в педагогике : монография / А.В. Кирьякова и др. . М. : Дом педагогики, 2008. - 578 с.
2. Харгадон С. Web 2.0 – это будущее образования (2008). URL:<http://www.websoft.ru/db/wb/2FF50B0C29518A87C32574DD003290BC/doc.htm>. (дата обращения: 20.04.2021).
3. Ольховая Т.А. Развитие информационно-познавательной самостоятельности студентов университета : учебно-методическое пособие / Т.А. Ольховая, В.А. Садова., Москва, 2011.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ

**Сапугольцев В.Ю., кандидат педагогических наук,
Сапугольцева М.А., кандидат педагогических наук
Оренбургский государственный университет**

Современное общество все острее ощущает необходимость в воспитании креативного, внутренне свободного человека, осознающего свою самооценку и уникальность, умеющего жить в условиях свободы и, в то же время, ориентированного на общечеловеческие ценности, идеи и идеалы.

Происходящее в настоящее время изменение представлений о сущности и целях образования вызывает потребность в поиске новых подходов, способов и форм, обеспечивающих возможность успешного саморазвития и самореализации личности.

Одной из продуктивных форм образовательного развития личности обучаемых на наш взгляд является проектная деятельность, которая обуславливает мотивационно-ценностное единство интеллектуального и личностного в становлении индивида как ответственного субъекта жизнедеятельности.

Вопросы образовательного развития личности в условиях проектной деятельности привлекали и привлекают внимание представителей самых различных отраслей гуманитарного знания. На современном этапе в высшей школе все более широкое признание получает концепция, направленная на такое построение образовательного процесса, при котором удастся максимально полно решать задачи вовлечения студентов в активную самостоятельную учебно- и научно-познавательную деятельность, во многом моделирующую процесс дальнейшего самообразовательного развития личности.

Историко-педагогическая ретроспектива показывает родственную связь современной теории обучения, основанной на проектной деятельности, с прогрессивными идеями педагогики начала двадцатого века (Дж. Дьюи) и методом проектов как одной из первых технологических форм воплощения проектных идей в образовательной практике (У.Х. Килпатрик, Е. Коллингс, С.Т. Шацкий).

Во многом это обусловлено теми идеями и ценностями философии прагматизма (от греч. прагма – дело, действие) которые изначально составили гуманитарную основу метода проектов и непосредственно проектной деятельности, обращенной к становлению практико-ориентированного опыта личностного развития обучаемых.

Реализация базового принципа метода проектов – «обучение через деятельность» (Дж. Дьюи) в условиях «планирования целесообразной самостоятельной деятельности по разрешению учебного задания в реальной жизненной обстановке» (У.Х. Килпатрик), пробуждает и поддерживает в

обучаемых чувство уверенности в своих силах, личностно центрирует сферу самоуважения и самопринятия.

Дидактические приоритеты ориентации проектной деятельности на конкретную жизненную ситуацию направлены на удовлетворение личных интересов обучаемых именно в этих знаниях, развитие творческой самостоятельности, мышления и навыков рефлексии, способности ценить и доверять опыту индивидуальной жизнедеятельности.

Как отмечал Дж. Дьюи, человек в любом возрасте, извлекает из своего личного опыта все, что из него можно извлечь в данное время. Однако личностно значимым и образовательно ценным в этом рассмотрении становится тот факт, что в «в процессе приобретения различных привычек посредством учения любой человек способен приобрести привычку к учению. Тогда совершенствование становится осознанным принципом жизни. Поэтому по-настоящему образованный человек, согласно Дж. Дьюи, это тот, кто «способен постоянно продолжать свое образование» [2, с.33].

В связи с этим исследователи отмечают, что любая педагогическая теория у Дж. Дьюи есть «теория практики» [3]. «Образовательный проект строит образовательную деятельность учащихся на ценности опыта, обретаемого в реальных жизненных ситуациях», подчеркивает Н.Б. Крылов [5, с.35]. Личностно развивающая суть продуктивных методик заключается во всесторонней поддержке мотивированного практико-ориентированного учения, педагогической актуализации самостоятельной образовательной деятельности обучаемых, связанной с творчеством, трудом и общением.

Важнейшей особенностью образовательных технологий гуманитарной направленности выступает диалог, педагогически конструируемый в условиях субъект-субъектного взаимодействия и направленные на позитивное изменение индивидуально-личностных характеристик его участников. Практическим результатом подобного взаимодействия являются особые личностные «состояния», благодаря которым становится возможным «понимание смыслов друг друга» и «выработка доступного стиля общения» [1, с.83].

В связи с этим следует отметить, что основатель метода проектов связывал свободное развитие личности с ее умением осуществлять контроль над своими поступками, связанный с развитием определенных и, прежде всего, моральных навыков и умений. Развитие моральных навыков предполагает воспитание таких личностно значимых качеств взрослеющего человека, как справедливость, заинтересованность в развитии общественной жизни, забота об интересах социума.

Немаловажное значение в проектной деятельности принадлежит педагогическому потенциалу рефлексивного развития личности. В этом отношении Дж. Дьюи соотносил феномен рефлексии со своеобразной «паузой в суждении на время дальнейшего исследования», взятой с целью «подтвердить или опровергнуть первые пришедшие на ум мысли, поддержать состояние сомнения и вести систематическое исследование». Актуализация процесса рефлексивного мышления предполагает «обращение индивида к своему внутреннему миру, к

своему опыту мышления, деятельности, переживаниям, ко всему тому, что он видел, слышал, читал, делал, думал, чувствовал, и к тому, как, почему и зачем он так видит, делает, думает, чувствует» [3, с. 14-15].

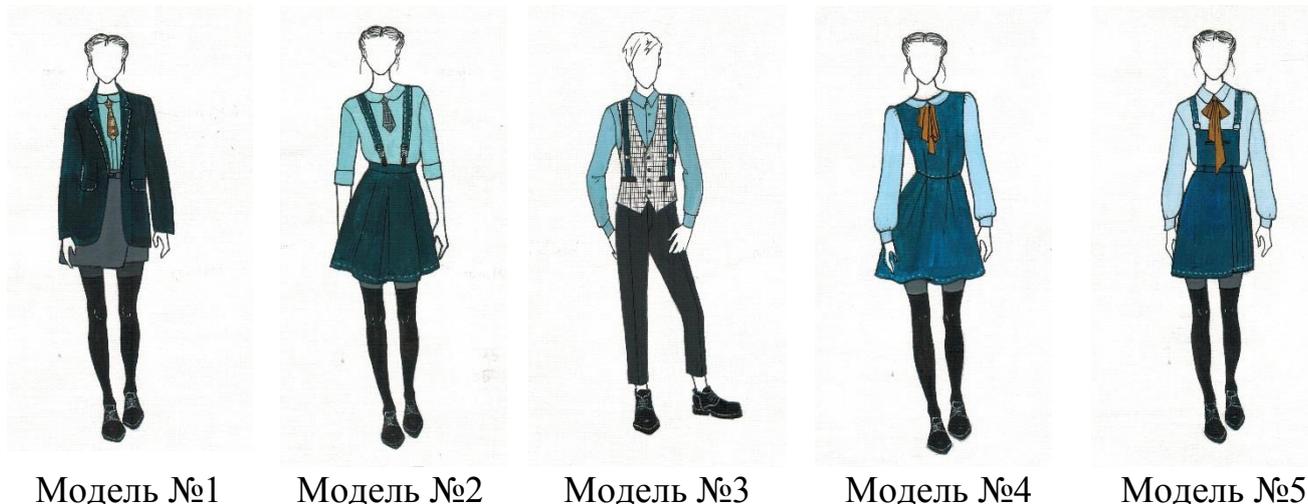
В условиях изменения социального заказа целесообразно освоение научно-практического потенциала проектного обучения, накопленного мировой педагогикой, применяя его не как образец для подражания, а как важный ориентир, использование которого требует творческого, преобразующего отношения.

Проектирование, предполагающее создание технического, научного или социального проекта, замысла, идеи, с реализацией которых связывается жизнь обучающегося, является важнейшим элементом образовательного процесса.

Проектирование делает возможным новый тип обучения – проектное, которое, в противовес традиционному образованию, следует целям опережающего развития самостоятельности и автономности.

Материальным продуктом проектирования является учебный проект, который можно определить, как самостоятельно принимаемое студентами развернутое решение по какой-либо проблеме материального, социального, нравственного, исторического, научно-исследовательского и т.п. характера.

На наш взгляд, учебный проект понимается как самостоятельная творческая работа студентов, которая включает в себя составление развернутого плана действий, уточняемого на протяжении всего промежутка выполнения проекта. Выполнение учебного проекта предполагает освоение студентом необходимого минимума знания и умения, а также опыт выявления и нахождения объектов их практического применения. Примером успешной реализации учебных и дипломных проектов, выполненных в рамках освоения дисциплин профессионального цикла студентов кафедры дизайна, представлены на рисунках 1 и 2.



Модель №1

Модель №2

Модель №3

Модель №4

Модель №5

Рисунок 1 – Коллекционный ряд школьной одежды, разработанной студенткой 13Д(ба)ДК Несновой Н.



Рисунок 2 – Коллекционный ряд деловой одежды, разработанной студенткой 15Д(ба)ДК Нагаевой Н.

Познавательный метод проектирования позволяет оказывать студентам практическую значимую помощь в осознательной роли знаниевых позиций как в жизнедеятельности, так и в обучении, когда они перестают быть целью (самоцелью), и становятся средством в реальном образовании для овладения культурной ценностью проектного мышления.

Образовательное пространство в таком случае служит непосредственно созданию новых положений, концепций и познаний и становится производительным двигательным видом социальной активной деятельности и непосредственно личностно-значимой ценностью.

Как полагают видные российские и зарубежные ученые, «всепронизывающая проектность» является ответом современного общества, а потому проективность - это «образовательная тенденция будущего» [5]. Зимняя).

Список литературы

1. Горшков, В.В. Гуманитарная природа образовательных технологий в межсубъектной педагогической реальности / В.В. Горшкова. Владивосток, 1999. - 117с.
2. Дьюи, Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю. Турчаниновой [и др.] / Дж. Дьюи. М.: Педагогика-Пресс, 2000. - 384с.
3. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; пер. англ. Н.М. Никольской; под ред. Н.Д. Виноградова. М.: Совершенство, 1997. - 208с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. - 480с.
5. Крылова, Н.Б. Организация продуктивного образования: содержание и формы, размышления и рекомендации / Н.Б. Крылова. М.: НИИ школьных технологий, 2008. - 158с.
6. Малькова, З.А. Джон Дьюи – философ и педагог реформатор / З.А. Малькова // Педагогика. -1995.-№4.-С.95-104.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Семенова Е.Е., магистрант
Оренбургский государственный университет

Правовое воспитание молодежи по-прежнему остается одной из актуальных задач современного высшего образования. Вузы должны не только осуществлять образовательную функцию, но и прививать обучающимся моральные, нравственные и правовые ценности. Правовое воспитание тесно связано с воспитанием гражданским. В словаре по социальной педагогике под гражданским воспитанием понимается «формирование гражданственности как интегративного качества личности, позволяющего человеку ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособным» [4, с. 51]. Таким образом, правовое воспитание представляет собой неотъемлемую часть гражданского воспитания в целом. Отсюда возникает особая потребность в становлении правовой культуры будущих специалистов, которые после окончания вузов станут активными членами гражданского, правового общества.

Становление правовой культуры студентов вузов приобретает особое значение и связи с тем обстоятельством, которое связано с невозможностью достижения правовой осознанности в более раннем возрасте. По мнению В.С. Шиловой в процессе школьного образования целостно овладеть правовой культурой не представляется возможным. Школьная ступень обучения может лишь создать условия для формирования элементарных представлений о правовых социальных нормах, а также стимулировать активную позицию учащихся в данном направлении. Накопив необходимый правовой опыт, в университетах студенты могут укрепить и углубить заложенную в школе правовую базу. При этом происходит развитие новых связей и отношений в области права, что в конечном итоге способствует формированию правовой культуры [9, с. 398].

В.С. Шилова в своей работе «Правовая культура студентов вуза: цели и задачи» определяет основные направления деятельности вузов в области правового воспитания студентов. По мнению автора, в процессе формирования правовой культуры студенческая молодежь должна прийти к пониманию и осознанию своих прав, свобод и обязанностей не только перед государством, но и перед обществом. Вузы призваны приобщать студентов к активной правовой деятельности, привлекать к борьбе с различными правонарушениями, а также воспитывать чувства уважения к законам страны и непримиримости ко всем формам нарушения правопорядка.

Помимо этого вузы решают и специфические задачи, которые связаны с полем их деятельности. Так, высшие учебные заведения обязаны знакомить студентов со своим Уставом и режимом функционирования, должны воспитывать у обучающихся уважение к вузовской символике, приобщать студентов к правоохранительной деятельности путем включения в работу специальных

студенческих отрядов по соблюдению и охране порядка на территории вуза, а также знакомить будущих специалистов с их правами и обязанностями внутри их профессии.

Таким образом, повышение правовой культуры студентов является одной из важнейших задач современной высшей школы, поэтому актуальной проблемой остается разработка новых педагогических моделей, форм, методов, направленных на формирования правовой культуры учащихся вузов. Отсюда возникает вопрос и о необходимых педагогических условиях, способствующих формированию правовой культуры студентов в образовательной среде вуза.

Для начала рассмотрим то, как понимает современная педагогика определение «педагогические условия». В.И. Андреев под данным определением понимает «результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, приемов, а также организационных форм обучения для достижения целей» [1, с. 24].

М.И. Шалин под педагогическими условиями понимает в первую очередь процесс, который влияет на развитие личности и который представляет собой совокупность внешних факторов (обстоятельств, обстановки) с единством внутренних сущностей и явлений [8, с. 48].

В.А. Беликов соотносит педагогические условия с материально-пространственной средой и говорит о совокупности объективных возможностей содержания, форм, методов, которые направлены на решение поставленных педагогических задач [2, с. 41].

Е.А. Ганин представляет исследуемое определение как совокупность условий, которые взаимосвязаны между собой, необходимых для создания целенаправленного воспитательно-образовательного процесса с использованием современных информационных технологий, обеспечивающих формирование личности с заданными качествами [3].

Несмотря на то, что каждый исследователь пытается дать свое определение понятию «педагогические условия», в данных формулировках есть много общего. Во-первых, ученые представляют педагогические условия как определенную совокупность возможностей, условий или же факторов. Во-вторых, педагогические условия направлены на решение определенных педагогических задач. В-третьих, они направлены на развитие личности, на повышение эффективности образовательной деятельности.

Обобщив представленные определения, отметим следующее: под педагогическими условиями понимается важнейший элемент педагогической системы, который характеризуется совокупностью взаимосвязанных и взаимообусловленных мер по достижению конкретной педагогической цели.

Нами были рассмотрены различные труды исследователей, которые занимались вопросами педагогических условий в контексте правовой культуры студентов вузов. Так, М.А. Муртузалиевой был выделен целый комплекс педагогических условий, который направлен на формирование правовой культуры учащихся высшей школы. Автор выделяет следующие условия:

– создание правовой среды обучения, где особое значение приобретает включение в практическую деятельность студентов вузов, в процессе которой обучающиеся становятся активными субъектами. Правовая среда, по мнению исследовательницы, должна не только обеспечивать возможность для получения правовых знаний, но и понимание сущности требований закона;

– формирование ценностно-правовых ориентаций студентов путем введения в образовательный процесс спецкурсов, которые способствовали бы повышению правовой культуры будущих специалистов;

– целенаправленное включение студентов в учебно-исследовательскую деятельность;

– применение активных методов, которые направлены на закрепление правовых знаний, совершенствование правовых умений и активизацию обмена знаниями и опытом [5, с.6].

А.В. Романкевич в своей работе «Модель формирования правового сознания студенческой молодёжи педагогических университетов» тоже среди педагогических условий выделяет создание специализированных курсов, направленных на углубление знаний в правовой сфере. Эти дисциплины должны быть обязательными и отвечать потребностями конкретных специальностей. Помимо этого автор говорит и об организации учебно-воспитательного процесса, где необходимо уделять особое место гражданской самореализации студентов. Важную роль играет и студенческое самоуправление. А.В. Романкевич считает, что вузы должны давать возможность студентам участвовать в разработке и реализации локальных нормативных актов университетов, а также вносить предложения для улучшения учебно-воспитательного процесса.

Еще одно педагогическое условие, выделяемое автором, - включение в план работы преподавателей разнообразных лекций, бесед, круглых столов на правовые темы. [6, с. 142].

Достаточно серьезная работа была проведена Е.В. Тургиной. Автор в своей работе «Педагогические условия формирования правовой грамотности студентов вуза» провела теоретический анализ проблемы и педагогической практики, что позволило ей выделить ключевые педагогические условия, которые способствуют эффективному процессу формирования правовой культуры студентов высшей школы. К ним Е.В. Тургина относит следующие:

- насыщение образовательного процесса разнообразной правовой информацией, что способствует актуализации правовых знаний. Автор считает, что необходимо постоянно совершенствовать и пополнять багаж правовых знаний у студентов. Общество не стоит на месте, государство каждый год внедряет новые законодательные акты, вносит правки в федеральные законы, поэтому правовые знания могут устаревать и терять свою актуальность. Вузы должны не только донести до студентов основные правовые нормы, но и научить их использовать на практике;

- активное моделирование правовых ситуаций в процессе обучения, которые помогут студентам в будущем разрешать реальные практические ситуации в профессиональной деятельности или повседневной жизни;

- развитие интереса у студентов к изучению права, который заключается в мотивационном компоненте правовой грамотности.

К сожалению, на неюридических специальностях из-за небольшого количества учебных часов, отводимых на изучение правовых дисциплин, студенты лишь обзорно знакомятся с основными понятиями и отраслями права. Но мы считаем, что данных знаний не достаточно, чтобы полноценно существовать в правовом обществе. Как отмечает Е.В. Тургина, полученные знания от подобных дисциплин чаще всего не используются студентами, либо быстро забываются. Отсюда возникает особая потребность в постоянной актуализации знаний, путем включения правовой информации в учебный процесс. По мнению исследовательницы это возможно с помощью внедрения дополнительной правовой информации в материал тех учебных дисциплин, где это возможно [7, с. 139].

Говоря о втором педагогическом условии, автор отмечает, что для развития и совершенствования правовых умений и знаний необходимо реальное участие студентов в правовых ситуациях. Это возможно благодаря практическим занятиям, где студентам будет предложено решение различных правовых задач.

При этом автор предпринял попытку классификации возможных моделированных правовых ситуаций. Е.В. Тургина делит их на две большие группы:

- ситуации, встречающиеся в различных областях профессиональной деятельности и связанные с какой-либо сферой общества. Например, ситуации коммуникативные, экономические, социальные, в сфере политики, образования, информационной сфере, в управленческой деятельности и т.д.;

- ситуации, которые наиболее часто встречаются в повседневной жизни, возникающие в результате правоотношений: гражданских, семейных, жилищных, трудовых, экономических, социальных и т.д.

Автор также говорит и об особой роли внутренних и познавательных мотивов, которые побуждают студентов получать новую информацию в области права, а также использовать ее не только в процессе учебной деятельности, но и на практике, в жизни [7, с. 141].

Таким образом, высшие учебные заведения должны активно участвовать в повышении правовой грамотности будущих специалистов. Существуют разнообразные педагогические условия, которые способствуют формированию правовой культуры студента в образовательной среде вуза. Так, многие исследователи отмечают применение активных методов, закрепляющих правовые знания и умения. Моделирование правовых ситуаций – достаточно эффективный способ совершенствования правовых навыков. Помимо этого вузы должны привлекать студентов к участию в деятельности вузов, поощрять студенческое самоуправление, мотивировать к повышению правовой грамотности. Особая роль отводится и спецкурсам, особенно на неюридических специальностях. Все это способствует развитию правовых навыков, которые помогут применять студентам положения законов в реальной жизненной ситуации и профессиональной деятельности.

Список литературы

- 1 Андреев, В. И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. - Казань: Центр инновационных технологий, 2000. - 124 с.
- 2 Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность / В.А. Беликов. – Москва : Академия Естествознания, 2010. – 310 с.
- 3 Ганин, Е.А. Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей / Е.В. Ганин. – Текст : электронный // Информационные технологии и образование. – 2003. – URL: ["ИТО-2003" - Ганин Е.А. - ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ \(ito.su\)](http://ito.su) (дата обращения: 02.05.2021).
- 4 Мардахаев, Л.В. Словарь по социальной педагогике / Л. В. Мардахаев. – Москва : Академия, 2002. – 368 с.
- 5 Муртузалиева, М.И. Педагогические условия формирования правовой культуры студента сельскохозяйственного вуза / М.И. Муртузалиева // Известия ДГПУ. – 2012. - №1. – С. 4-7.
- 6 Романкевич, А. В. Модель формирования правового сознания студенческой молодёжи педагогических университетов / А.В. Романкевич // Духовность личности: методология, теория и практика сборник научных трудов. – 2013. - №3(56). – С. 137-146.
- 7 Тургина, Е.В. Педагогические условия формирования правовой грамотности студентов вуза / Е.В. Тургина // Преподаватель XXI век. – 2012. - №4. – С. 137-142.
- 8 Шалин, М. И. Организационно-педагогические условия развития конкурентоспособности личности старшеклассника / М.И. Шалин // Теория и практика образования в современном мире. - 2013. - №1. - С. 47-49.
- 9 Шилова, В.С. Правовая культура студентов вуза: цели и задачи / В.С. Шилова // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4. – С. 397-398.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Сергеева Е. Н., Черашева Е. В.
Оренбургский государственный университет

Модернизация системы образования в России выдвигает вопросы формирования профессиональной компетентности педагога на одно из ведущих мест. Профессиональная компетентность является условием эффективности организации воспитательно-образовательного процесса. В 2003 году Россия подписала Болонскую декларацию в ходе Берлинской конференции. Вскоре была создана концепция модернизации российского образования, в которой в качестве одного из оснований обновления образования значится компетентностный подход. Компетентностный подход стал результатом новых требований, предъявляемых к качеству образования.

В отечественном образовании компетентностный подход в настоящее время проходит адаптацию к российской образовательной системе. Поэтому в данное время нет определенной общепринятой трактовки понятий «компетентность» и «компетенция».

Например, в словаре С.И. Ожегова «компетенция» определяется как: 1. Круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен. 2. Круг чьих-нибудь полномочий, прав.

А по словарю Д.Н. Ушакова ... «компетенция» это: 1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право).

А.И. Турчинов понимает под компетентностью степень выраженности, проявленности присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенции конкретной должности.

А.В. Хуторской пишет: «Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

В документе «Стратегия модернизации российского образования» отмечается, что понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает обучение (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.

С.Е. Шишов, В.А. Кальней отмечают, что понятие компетенции относится к области умений, а не знаний. Компетенция – это общая способность, основанная

на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению. Компетентность не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, быть компетентным – не означает быть ученым или образованным. Предполагается, что настройка человеческого поведения на бесконечное разнообразие жизненных ситуаций связана с общей способностью «мобилизовать в определенной ситуации приобретенные знания и опыт» в личной биографии, вписывающийся в общую историю.

Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным. Понятие профессиональной компетентности педагога, поэтому и выражает его теоретическую и практическую готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Актуальность данной темы очевидна: Человек, вставший за учительский стол, ответственен за все, все знает и умеет. Именно ответственностью за судьбу каждого ученика, подрастающего поколения, общества и государства характеризуется учительская должность. Какими будут результаты труда педагогов на сегодня – таким будет наше общество завтра. Трудно представить себе другую деятельность, от которого так много зависит в судьбе каждого человека и всего народа.

Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

К основным составляющим профессиональной компетентности относятся:

интеллектуально-педагогическая компетентность – умение применять знания, опыт в профессиональной деятельности для эффективного обучения и воспитания, способность педагога к инновационной деятельности;

коммуникативная компетентность – значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, навыки взаимодействия с окружающими людьми, экстраверсию, эмпатию;

информационная компетентность – объем информации педагога о себе, воспитанниках, родителях, коллегах;

рефлексивная компетентность – умение педагога управлять своим поведением, контролировать свои эмоции, способность к рефлексии, стрессоустойчивость.

Следовательно, на сегодняшний день любому специалисту необходимо обладать определенным набором компетенций.

Успешность педагогической деятельности во многом зависит от умения и способности каждого педагога мобилизовать свои собственные усилия на систематическую умственную работу, рационально строить свою деятельность, управлять своим эмоциональным и психологическим состоянием использовать свой потенциал, проявлять творческую активность.

Создание условий для профессиональной самореализации личности педагога в условиях образовательного учреждения, работающего в режиме развития.

Особого внимания следует уделить мотивации педагога к профессиональному росту, самореализации.

У педагога может быть сформирована устойчивая мотивация в постоянном профессиональном саморазвитии, приобретении новых знаний и профессиональных умений.

Мотивация саморазвития обусловлена профессиональными образовательными потребностями – желанием усовершенствовать педагогическую деятельность или устранить возникшие в ней проблемы, то есть стать профессионально более успешным.

Перед педагогами должны быть поставлены привлекательные цели, достижение которых требует наличия новых знаний.

Педагог должен постоянно включаться в новые для себя виды деятельности, работать в новых условиях, использовать новые средства, менять круг общения.

Педагог должен иметь широкий и разнообразный круг общения.

В образовательном учреждении должна быть создана «конкурентная» социальная профессиональная среда, стимулирующая педагога к постоянному совершенствованию.

Результаты профессионального развития должны являться организационной ценностью.

Педагог должен быть уверен, что способен обучиться новым методам работы и адаптироваться к изменениям, иметь возможности получения качественной информации, необходимой для удовлетворения потребностей в его профессиональном развитии.

Педагог в процессе контроля и оценки своей работы должен регулярно получать адекватную обратную информацию об уровне своего профессионализма.

Условия необходимые для профессиональной самореализации личности педагога:

- Дифференцированный и индивидуальный подход в методической работе с педагогами.

- Специальное обучение педагогов внутри ОУ (Школа молодого специалиста, Школа повышения профессионального мастерства, тренинги, творческие группы).

- Условия для внедрения инноваций в практику работы образовательного учреждения, перехода к инновационному режиму.

- Мотивационная среда для вовлечения педагога в самостоятельную и творческую исследовательскую работу.

- Психологическая поддержка педагога. Организация комнаты психологической разгрузки, тренинги на развитие рефлексии, самосознания, самооценки. Возможность неформального общения в ОУ, традиции коллектива.

- Включение педагогов в управленческую деятельность. Развитие аналитических способностей, инициативности.

- Делегирование полномочий с целью повышения ответственности.

Этапы профессиональной самореализации:

- Адаптация в профессии. Первичное ознакомление с профессией.

- Выбор собственной стратегии, стиля педагогической деятельности.

- Экспериментирование с педагогическими технологиями.

- Внесение творческих элементов в выбранную технологию.

- Разработка и внедрение авторских программ и проектов.

Основными формами методической работы, направленными на развитие компетентности педагогов могут быть:

- постоянно действующий обучающий семинар по вопросам введения ФГОС;

- семинары-практикумы;

- организация индивидуальных и групповых консультаций педагогов с целью оказания адресной эффективной методической помощи педагогам по вопросам организации образовательного процесса;

- организация деятельности Творческой группы по планированию педагогами образовательной работы с детьми;

- мастер-классы с целью повышения профессиональной компетентности педагогов, имеющих небольшой стаж работы, обмен передовым педагогическим опытом;

- открытый показ образовательной деятельности педагогами, имеющими небольшой стаж работы;

- самообразование педагогов (расширение и углубление знаний, совершенствование имеющихся и приобретение новых навыков и умений);

- прохождения различных курсов повышения квалификации для всех категорий педагогических работников;

- проведение открытых мероприятий по обмену опытом педагогической деятельности с педагогами на районных методических объединениях.

- желание педагога познавать и самореализовываться.

Таким образом, профессиональная компетентность педагога зависит от различных свойств личности, основным ее источником являются обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию.

Не развивающийся педагог никогда не воспитает творческую созидательную личность. Поэтому именно повышение компетентности и профессионализма педагога есть необходимое условие повышения качества образования.

Список литературы

1. Алгоритм профессиональной успешности педагога / Под ред. Л.А. Флоренковой, Т.В. Цербовой: Учебно-методическое пособие. – СПб, 2013
2. Богатырева О.Н., Бармина Е.Ю., Кадровые технологии в системе управления персоналом: учебное пособие. – [2013]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.nizrp.narod.ru/metod/kafmenedgiprava/1.pdf>– Заглавие с экрана.
3. Бурмистрова А.В. Становление и развитие профессионально-педагогической компетентности педагога в условиях введения ФГОС Муниципальное образование: инновации и эксперимент №2, 2014.
4. Ваганова В.И. Структура и содержание профессиональной деятельности будущего учителя // Вестник Бурятского государственного университета, № SB / 2012
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы // ИПС «Гарант». – [2014]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70643472/>
6. Дейнека А.В., Беспалько В.А. Управление человеческими ресурсами: Учебник для бакалавров. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2014. – 389 с.
7. Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура // Вестник Нижневартского государственного университета, №1 / 2010.
8. Кравцова Л. А. Междисциплинарная сущность компетентностного подхода в повышении квалификации и переподготовки кадрового потенциала образовательного учреждения // Теория и практика общественного развития. – 2010, № 4. – С. 99-104.
9. Ляпина Л. Система профессионального роста педагога – наставлять и мотивировать // Директор школы, № 4, 2012
10. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. – М.: АЗЪ, 1995.
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06 октября декабря 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // ИПС «Гарант» – [2016]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/197127/> – Заглавие с экрана.
12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // СПС «Консультант Плюс» – [2016]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ – Заглавие с экрана.
13. Текнеджян Т.В., Аверкиева Л.А. Рекомендации к построению методической работы при освоении дидактической системы деятельностного метода «Школа 2000». – М.: УМЦ «Школа 2000...», 2012.

14. Хуторской, А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов / А.В.Хуторской. - М., 2002.

15. Что такое качество образования? / Приоритетный национальный проект «Образование» – [2016]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_1832_1.pdf – Заглавие с экрана.

16. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - М.: Педагогическое общество России.

АКСИОЛОГИЯ И ИННОВАТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Талицких А.А., магистрант
Оренбургский государственный университет
Гиндер М.В., ассистент кафедры
Оренбургский государственный медицинский университет**

Взаимодействие и взаимовлияние инновационного и традиционного – противоречивый и сложный процесс. Педагогические инновации будут рассматриваться в качестве ценности только в том случае, если они носят гуманистический характер и способствуют развитию индивидуальности обучающегося, а также направлены на развитие позитивных отношений между педагогом и обучающимися.

Термин «инновация» впервые был использован в 19 в. в культурологии и означает проникновение одних элементов одной культуры в другую.

В литературе понятия инновация трактуется различным образом. В энциклопедическом словаре инновация рассматривается как новшество. Так, Р.Н. Юсуфбекова инновацию определяет как содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее неизвестному результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания [1].

Под инновациями понимаются систематически значимые и самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразных инициатив и нововведений, которые становятся многообещающими для эволюции образования и положительно влияют на его развитие, а также на развитие более широких слоев общества и в целом, на образовательное пространство.

Следовательно, инновации – это разработка нового содержания и новых методов обучения. Это разработка новых технологий для управления развитием образовательного учреждения.

Понятие «инновационная деятельность» применительно к системе образования можно трактовать как трансформацию содержания образования, организационно–технологических основ образовательного процесса, условий его реализации, направленную на повышение качества образования, обеспечение полное личностное и профессиональное развитие студентов.

Исследованием нововведений занимается специальная наука инноватика, она возникла в 30 – е гг. XX в. на Западе как отражение обострившейся в условиях кризиса потребности фирм в деятельности по разработке и внедрению новых услуг. Изначально, предметом изучения инноватики были социальные и экономические закономерности создания и распространения научно – технических нововведений, далее инноватика стала изучать нововведения в различных сферах жизнедеятельности. И уже в 70-е гг. XX в. инновации превратились в сложную и разветвленную отрасль, использующую знания из философии, психологии, культурологии, социологии, экономики и других наук. Однако за короткое время инновации вошли в социальную сферу и,

следовательно, в образование, в котором закладываются основы образовательных инноваций.

Сегодня выделяют следующие типы инноваций, в том числе в образовании: либеральные и авторитарные, реформистские и радикальные, долгосрочные и краткосрочные. Тем не менее, любое нововведение имеет связь со старыми, прежними формами деятельности, строится на них. Применительно к предыдущим нововведениям в образовании они делятся на замещающие, отменяющие, открывающие и ретроспективные нововведения.

Так, к замещающей инновации можно отнести – замену традиционной контрольной работы компьютерной проверкой знаний, а к открывающей инновации создающей новую сферу деятельности можно отнести – появление нового учебного предмета «Педагогическая аксиология». В качестве примера закрывающей, отменяющей инновации можно привести, отмену домашних заданий, а к ретро нововведениям можно отнести – групповую форму работы на уроке, которая была актуальна в 20 – е гг. XX в., затем данной формой работы перестали пользоваться, а сейчас она вновь стала актуальной.

Педагогическая инновация – представляет собой сферу науки, изучающую процессы развития учебного заведения, а также процессы связанные с созданием новой практики образования.

В своих работах Н. Р. Юсуфбекова, Л. В. Романюк, А. В. Лоренсов, М. В. Кларини освещают проблемы создания, распространения и развития педагогических новшеств, рассматривая их с различных позиций.

В настоящее время процесс распространения образовательных инноваций состоит из трех основных компонентов: целенаправленное состояние, целенаправленное общественное, стихийное.

Инновации могут иметь как теоретическую, так и практическую направленность, но, тем не менее, без теоретического обоснования эффективность практических инноваций может быть сведена к минимуму. Инновации будут намного проще, если новое будет иметь преимущество перед старым, если новое будет совместимо с существующим опытом и ценностями.

Понятие «инновационная деятельность» применительно к системе образования – это разработка нового содержания и новых методов обучения.

Педагогические инновации – это область науки, изучающая процессы развития образовательного учреждения, связанные с созданием новой образовательной практики.

Активные методы обучения побуждают студентов практиковаться и размышлять, иначе не будет прогресса в усвоении знаний. Система образования должна способствовать реализации основных задач социально–экономического и культурного развития общества, готовить человека к активной работе в различных сферах экономической, культурной и политической жизни.

Новаторские подходы требуют постоянной диагностики уровня образования и воспитания ученика, а также поиска наиболее эффективных методов и форм деятельности.

Для достижения высокого профессионального уровня и качества выпускника учебного заведения инновации активно внедряются на разных этапах подготовки специалистов: в сферах образования, организации, системы управления, технологий.

В процессе внедрения и распространения инноваций в сфере образования создается и развивается современная образовательная система – глобальная система открытого, гибкого, индивидуализированного, познавательного, непрерывного обучения. Эта система представляет собой единство педагогических инноваций, то есть новых технологий, методов и приемов обучения и воспитания, а также управленческих инноваций, включая институциональные формы в сфере образования (организационные инновации) и экономические механизмы в сфере образования (экономические инновации).

Основная задача педагогической аксиологии – определить значимость нового в образовании в зависимости от изменения ценностей культуры и общества, от психологических характеристик учащихся, воспринимающих инновации.

Процесс перехода от нового опыта и идей к практической составляющей приводит к трансформации исходного опыта и идей. По сути, такая трансформация заключается в доминирующих ценностях педагогического сообщества, а именно в том, что считается полезным, важным, увеличивает или уменьшает важность инноваций. В то же время распространение педагогических новшеств нельзя сводить к ценностным процессам: принятию, интересу, изменению личности. Немаловажен и практический аспект – внедрение и распространение нововведений.

В настоящее время сообщество учителей открыто для инноваций. Но, вводя некоторые новшества в педагогику, необходимо учитывать роль классического наследия, которое исторически сложилось и выдержало испытание временем для традиционных ценностей образования и воспитания. Недооценка этих факторов может негативно сказаться на развитии ценностных аспектов педагогической теории и практики.

Таким образом, сфера образования представляет собой одну из наиболее инновационных отраслей, во многом определяющих создание инновационного климата и конкурентоспособности экономики в целом. Апробация и внедрение новых форм и методов работы представляют собой постоянную потребность образования. При этом разработку, апробацию и внедрение инноваций в системе образования следует рассматривать как непрерывный процесс, как компонент повседневной образовательной деятельности.

Список литературы

1. Яковлева М. Н., Яковлева Л. Н. Инновационные методы в среднем профессиональном образовании // *Journal of Siberian Medical Sciences*. 2007. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-v-srednem-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 29.04.2021).

2. Зинина О. В. Инновации в системе образования // Сибирский журнал науки и технологий. 2007. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-sisteme-obrazovaniya> (дата обращения: 29.04.2021).

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОНСАЛТИНГ В СОПРОВОЖДЕНИИ ИННОВАЦИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уйманова Н. А.

Университетский колледж
Оренбургский государственный университет

Профессиональное образование переживает в настоящее время глубокие структурные и содержательные изменения, которые затрагивают все стороны образовательного процесса: студента, преподавателя, родителя, потенциального работодателя. Таким образом, на смену традиционной системы подготовки рабочих кадров приходит система, построенная на основе проблемно-исследовательского, творческого характера, способствующая осмыслению инновационных идей и опыта, сохранению лучших образовательных структур классической системы и формированию инновационных подходов. Особое значение в происходящих процессах модернизации среднего профессионального образования имеет подготовка преподавателя как ключевой фигуры образовательного процесса.

Конкурентоспособность педагога образовательной организации среднего профессионального образования существенно зависит от грамотно разработанной структуры повышения его квалификации, направленной на создание условий, побуждающих самостоятельно развивать профессиональные и универсальные умения и навыки. Между тем, сложившаяся традиционная система подготовки педагогических кадров, обладая рядом позитивных качеств, не отвечает по своим процессуальным и содержательным характеристикам требованиям современных стандартов. Педагогам затруднительно подготавливать обучающихся к участию в чемпионатных мероприятиях Агентства «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» по стандартам WorldSkills, так как их умения и навыки «не заточены» под международные стандарты. Требования регионального рынка труда обозначают свои границы профессиональных умений и навыков, именно поэтому для эффективной подготовки рабочих кадров педагогу необходимо самому соответствовать региональным запросам. В этой связи актуальным является вопрос о реконструкции структуры кадровой работы с педагогическим составом профессионального колледжа.

С целью решения сложившейся проблемы в методической работе Университетского колледжа ОГУ введена разветвленная структура перманентного сопровождения преподавателей – профессиональный консалтинг. Разработанная структура аккумулирует требования к кадровому обеспечению процесса подготовки специалистов среднего звена, зафиксированные в актуализированных федеральных государственных образовательных стандартах и стандартах специальностей, входящих в список ТОП-50 [1], [2] учитывает потребности региона и международные стандарты WorldSkills. Охарактеризуем содержательные особенности структуры профессионального консалтинга в

сопровождении инноваций колледжа, первоначально представив терминологический анализ понятия «консалтинг».

Так, во внешнеэкономическом толковом словаре дано следующее определение консалтинг (consulting) – «профессиональная помощь хозяйственным руководителям, менеджерам и предпринимателям в решении задач и проблем, стоящих перед ними, осуществляемая в форме советов, рекомендаций и совместной разработки решений» [3]. В работах Н.Б. Саханского и Т.В. Сосниной рассматривается понятие «консалтинг» с опорой на Британскую ассоциацию консалтинга, рассматривающую его как процесс активного и постоянного субъект-субъектного взаимодействия консультанта и клиента [6], [8]. Особый интерес в интерпретации рассматриваемого понятия представляют работы зарубежных исследователей-практиков в области консалтинга. Так, М. Коуп характеризует консалтинг в виде спирали выстраивания отношения с клиентом, обеспечивающую благоприятные условия для достижения результата [4, с.33]. Консультант крупного консалтингового агентства «McKinsey&Co» Итан Расиел характеризует многолетний успех эффективной командной работой, делегированием полномочий в соответствии с областью профессиональной компетентности и особым отношением к каждому клиенту [5]. Таким образом, значительных дефиниций в понятии «консалтинг» в исследованиях как российских, так и зарубежных исследователей не выявлено и рассматривается нами как процесс продуктивного субъект-субъектного взаимодействия при особых благоприятных условиях.

Понятие «профессиональный консалтинг» в образовании имеет отличительные особенности. Применительно к сегодняшней практике он предполагает организованную деятельность менеджера (руководителя образовательной организации, административно-управленческого персонала) по повышению квалификации педагогических кадров, т.е. преподавателей [7]. Консалтинговая деятельность предусматривает создание многообразных возможностей для проявления личных качеств и знаний педагога, его прав и инициатив в управлении образовательной организацией и профессиональным саморазвитием собственной личности. Одним из источников профессионально-педагогического саморазвития, в свою очередь, является целенаправленная и стимулируемая активизация потенциала личности, ее ресурса, личностного и профессионального роста.

Соответственно, подчиняясь решению универсальной цели – поддержке и помощи преподавателям, структура профессионального консалтинга в колледже с учетом специфики содержания составляющих ее элементов, способов их взаимодействия, формально-логических и инструментальных связей представляет, во-первых, своеобразную многофункциональную целевую структурную организацию консалтинговой деятельности. Во-вторых, она в одинаковой мере востребована педагогами любой образовательной организации вне зависимости от ее типа. В-третьих, консалтинг предназначен для оказания помощи и поддержки, но в большей мере, учитывая сложившиеся реалии, для

профессионально-педагогического саморазвития, управления потенциалом и ресурсами собственной личности.

Модернизация структуры профессионального консалтинга в колледже началась с изучения требований федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО), в которых зафиксировано введение в практику образовательных организаций процедуры демонстрационного экзамена. Анализ примерных образовательных программ, компетенций Ворлдскиллс Россия позволили актуализировать образовательные программы специальностей, входящих в список ТОП-50, подготовка по которым осуществляется в колледже. Полученные результаты позволили выделить три целенаправленных продуктивных вектора, способствующих формированию экспертного сообщества в колледже: эксперт чемпионата, эксперт демонстрационного экзамена и эксперт чемпионата «Абилимпикс». На каждой предметно-цикловой комиссии была сформирована рабочая группа с делегированием чемпионатных полномочий, что позволило задействовать в мероприятиях по стандартам WorldSkills большее число преподавателей. На рисунке 1 представлена динамика роста числа преподавателей, входящих в экспертное сообщество колледжа.

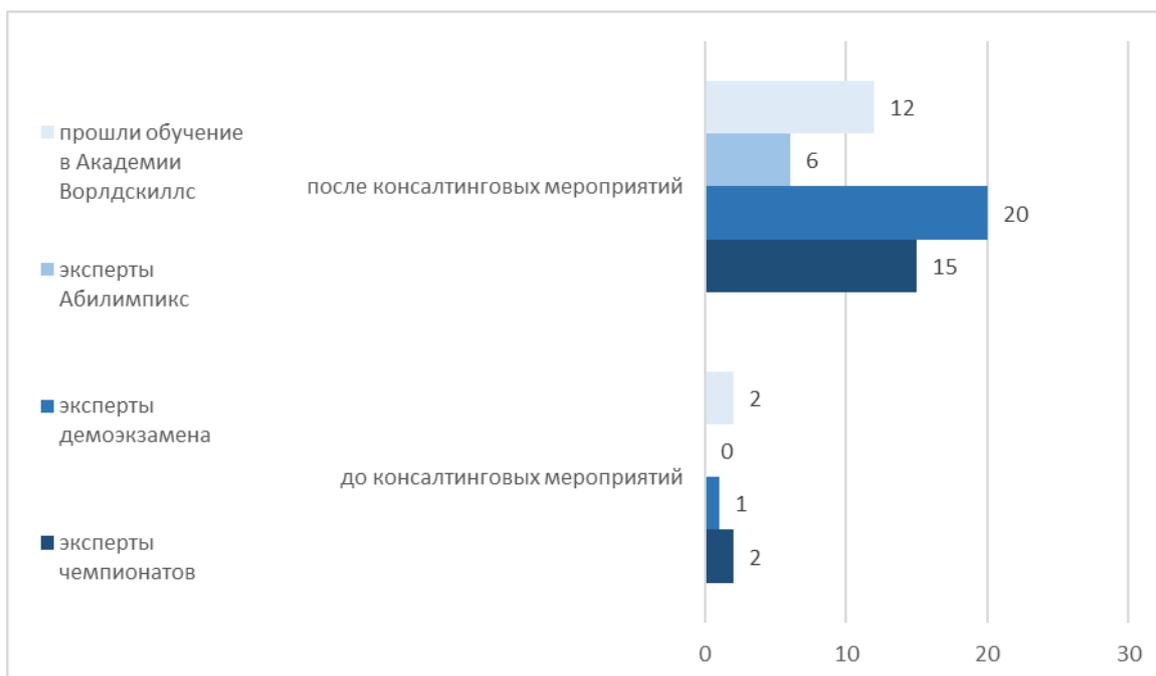


Рисунок 1 – Количественный состав преподавателей, вошедших в экспертное сообщество Ворлдскиллс

Особое значение в структуре консалтинговых мероприятий имеет транслирование опыта коллег в педагогическом коллективе, что обеспечивает положительную мотивацию, ориентирует на продуктивное саморазвитие педагогов. С данной целью были организованы тематические школы педагогического мастерства:

- «Чемпионатное движение «Абилимпикс» как средство профессионально-педагогического саморазвития преподавателя»;
- «Чемпионатное движение Ворлдскиллс как эффективный ресурс подготовки специалистов»;
- «Перспективы участия в движении «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс Россия)»;
- «Признание демоэкзамена по стандартам Ворлдскиллс в качестве независимой оценки компетенций»;
- «Опыт организации Вузовского чемпионата по стандартам Ворлдскиллс: взгляд главного эксперта».

Преподаватели Университетского колледжа ОГУ с целью обобщения и систематизации опыта участия в движении Ворлдскиллс Россия направлялись в рабочие командировки на площадки чемпионатов в других регионах, таких как: Московская область (2017 г.), Свердловская область (2018 г.), Томская область (2019 г.), Самарская область (2021 г.). Процесс расширения экспертного сообщества продолжается в цикле предстоящих мероприятий:

- аккредитация площадок демонстрационного экзамена (три главных эксперта, шесть линейных экспертов, июнь 2021 г.);
- формирование базовых площадок регионального чемпионата профессионального мастерства для лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс» (десять экспертов, сентябрь 2021 г.);
- проведение Вузовского отборочного открытого чемпионата «Оренбургского государственного университета» по стандартам Ворлдскиллс (два главных эксперта, шесть экспертов-компатриотов, октябрь 2021 г.).

Помимо профессионального самосовершенствования, обучение преподавателей по стандартам Ворлдскиллс способствует развитию универсальных умений и навыков критического мышления в условиях работы с большим потоком информации, самообразовательной деятельности, коммуникабельности, предполагающей анализировать, устанавливать и поддерживать контакты, работать в команде.

В условиях модернизации региональной экономики резко возрастает значение повышения квалификации преподавателей в соответствии с потребностями региона, так как именно они выполняют функцию адаптации будущих выпускников к быстроменяющейся конъюнктуре рынка и требованиям, предъявляемым к специалисту. Структура профессионального консалтинга в данном направлении основана на принципах опережающего и регулирующего характера содержания обучения, совершенствования профессиональных умений и навыков педагога, индивидуализации процесса повышения квалификации. Для педагогов колледжа разработан перспективный план ежегодного обучения по программам повышения квалификации, включающим следующие целенаправленные вектора: стажировка на предприятиях региона; использование информационно-коммуникационных

технологий в образовательном процессе; организация инклюзивного обучения; реализация образовательных программ по стандартам нового поколения. Представленный план обучения позволяет следовать тенденциям подготовки рабочих кадров, обеспечивает мобильность и квалифицированность педагога. Таким образом, повышение квалификации осуществляется ежегодно, а не раз в три года как зафиксировано во ФГОС СПО.

Анализ инновационных процессов в среднем профессиональном образовании и исследований по данной проблеме позволил нам сформулировать условия, способствующие проектированию эффективной структуры профессионального консалтинга в колледже. К данным условиям относятся:

1. Психолого-педагогическая готовность преподавательского состава к осуществлению поставленной задачи:

– вооружение преподавателей знаниями модели конкурентоспособного специалиста методами собственной педагогической деятельности для реализации такой модели: школы педагогического мастерства, мастер-классы, тренинги, педагогические интенсивы;

– стимулирование интереса к участию в разработке авторских учебных программ, пособий, средств контроля и других дидактических материалов и т. д.: материальная и нематериальная похвала, аттестация на соответствие квалификационной категории;

2. Планирование саморазвития, нацеленного на продуктивный результат:

– предварительная диагностика уровня саморазвития педагога и его интересов;

– обеспечение непрерывности, многоуровневости, дифференциации и интеграции в содержании программ повышения квалификации;

– приведение в соответствие с целевой установкой содержания и форм профессионального консалтинга, использование передовых педагогических и информационных технологий обучения и т. д.

3. Создание социальной среды, способствующей продуктивному саморазвитию преподавателя колледжа:

– конкретизация функциональных обязанностей всех субъектов профессионального консалтинга;

– создание профессиональной инфраструктуры и учебно-производственных участков для мобильной жизнедеятельности педагогического коллектива

и возможности закреплять на практике теоретические знания и совершенствовать профессиональное мастерство и т. д.

На основании представленного краткого обзора мероприятий профессионального консалтинга на примере Университетского колледжа ОГУ можно сделать вывод, что в колледже организована и функционирует структура, объединяющая ресурсы университета, колледжа, работодателей в профессиональной подготовке педагогов, учитывающей инновационные процессы, происходящие в системе среднего профессионального образования.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 декабря 2016 г. № 1547 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование"
2. Методические рекомендации по реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям [Электронный ресурс]: Письмо Министерства образования и науки РФ от 20 февраля 2017 г. N 06-156 «О методических рекомендациях» // Информационно-правовой портал Гарант.ру, 2020. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71546116/>.
3. Внешнеэкономический толковый словарь : словарь / под ред. И.П. Фаминского. М.: ИНФРА-М, 2000. 512 с.
4. Коуп, М. 7 основ консалтинга / М.Коуп : Пер.с англ. .– Спб.: Питер, 2007. – 336 с.
5. Расиел, И.М. Метод McKinsey. Как решить любую проблему / И.М. Расиел : Пер с англ.– М.: Альпина Паблишер, 2020 .– 202 с.
6. Саханский, Н.Б. Сущность, содержание, основные направления и виды осуществления консалтинга в учреждении ДПО / Н.Б. Саханский // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – М.: ФГАОУ ДПО «Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий», 2018. – №1. – С.26-37.
7. Саханский, Н.Б. Теоретические основы консалтинга в образовании / Н.Б. Саханский // Профильная школа .– М.: Прудников В.М., 2018 .– Т.6(№2).– С.3-17.
8. Соснина, Т.В. Роль образовательного консалтинга в модернизации современной школы / Т.В. Соснина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – Омск: Частное учреждение образовательная организация высшего образования «Омская гуманитарная академия», 2015. – С.142-147.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Урузгалиева А.Г.
Оренбургский государственный университет

Одна из главных функций управленческой деятельности – мотивация, суть которой проявляется в побуждении людей максимально эффективно осуществлять работу (А. Маслоу) [6]. Организационно-педагогические условия, в которых осуществляет свою деятельность педагогический коллектив образовательной организации, влияют на мотивацию. Этот способ стимулирования повышает эффективность рабочего коллектива, что выражается в результативности, качестве, прибыльности, а также продуктивности труда.

Многие руководители образовательных организаций считают, что учет мотивации в работе как функции не существенно, потому что если люди идут на свою работу, то они уже как-то мотивированы, поэтому не стоит заниматься данной проблемой дополнительно. Имеющейся у каждого работника личной мотивации должно быть достаточно для выполнения трудовой деятельности и воплощения в жизнь целей, стоящих перед ним и организацией, в целом.

Тем не менее, руководителю образовательной организации как работодателю необходимы педагоги с достаточно высоким уровнем профессионализма, и для достижения этой цели он должен совершенствовать все существующие управленческие механизмы и средства. По этой причине для сохранения и привлечения в образовательное учреждение высококвалифицированных кадров и комплектованием школ новым поколением педагогов руководителю необходимо создать систему моральных и материальных стимулов (Н.В. Яшкина) [13].

Разработанная и используемая на практике система мотивации оказывает влияние не только на творческую составляющую и социальную деятельность каждого отдельного сотрудника, но и на результаты деятельности всего образовательного учреждения.

«Мотивация - это процесс побуждения себя и других людей к деятельности для достижения целей организации или личных целей» [8]. Достойные цели, хорошая организация, перспективные планы будут малоэффективны, если они не будут лежать в основе заинтересованности исполнителей в их реализации, то есть мотивации.

Поэтому руководители, которые заинтересованы в эффективности своей организации, не должны упускать из своего профессионального внимания вопроса управления кадрами, а точнее - процесс создания продуктивной системы стимулирования работников. При этом смысл трудовой деятельности не должен быть сфокусирован только на удовлетворении личных материальных потребностей человека, но и выходить за эти рамки, чтобы сформировать эффективную трудовую мотивацию педагогов. Руководитель обязан

поддерживать заинтересованность своих педагогических работников в процессе содержания их деятельности, саморазвития, участвовать в решении проблем и т.д.

Следует отметить тот факт, что в процессе профессионального развития личности происходит динамика мотивов [3, С. 63]. В научной литературе динамика развития мотивов деятельности личности обусловливается повышением уровня сформированности соответствующих общих и профессиональных компетенций. Кроме того, необходимо учитывать и личностные особенности, поскольку положительная динамика мотивов отражает и позитивные изменения личностного отношения к осуществляемой деятельности.

Особенно актуальна проблема развития трудовой мотивации в отношении молодых специалистов, которые, в отличие от своих более опытных коллег, быстрее решаются поменять школу или даже профиль работы, если они не могут обеспечить удовлетворение своих потребностей. Профессиональная компетентность педагога – главный ресурс качества образовательного процесса, выступает как главный фактор.

Каждый директор школы заинтересован сегодня в высоком уровне профессионализма педагогов и призван с этой целью совершенствовать все управленческие механизмы, организационно-педагогические условия [12].

Профессиональное развитие педагога осуществляется двумя путями: через самообразование; за счет осознанного участия педагога в организованных школой мероприятиях; (влияние окружающей профессиональной среды на мотивацию педагога и его желание профессионально развиваться).

Оба пути неразрывно связаны: педагог сам выбирает содержание, формы, методы из предлагаемой ему методической работы, и потому последняя приобретает характер самообразования; с другой стороны, отмечает М. М. Поташник, как бы педагог сам не заботился о своём профессиональном росте, сколько бы ни думал о нём, как бы тщательно сам ни проектировал его, он не сможет не воспользоваться внешними источниками, которые ему предлагает школа. Таким образом, управление в школе, руководство педагогическим коллективом является необходимым фактором профессионального развития любого педагога [7].

Руководителю образовательной организации необходимо создавать условия для развития мотивации педагогического коллектива. При этом ему нужно учитывать, что система мотивации сотрудников организации включает в себя: систему прямой материальной мотивации (система оплаты труда); систему косвенной материальной мотивации (система дополнительных неденежных компенсаций); систему нематериальной мотивации.

«В современных условиях одной из эффективных остается материальная мотивация. Система прямой материальной мотивации по своей сути - это система оплаты труда на предприятии, организации». «Эффективная система оплаты труда играет существенную роль в управлении персоналом, она стимулирует сотрудников к увеличению производительности и в конечном итоге

приводит к повышению эффективности всей организации в целом» (Н.С. Зоткина, А.В. Копытова) [4].

Неэффективная система оплаты труда приводит к недовольству сотрудников, что может повлечь за собой ухудшение трудовой дисциплины, снижение производительности и качества работы.

«Ежегодно в начале сентября в образовательных организациях проводится тарификация педагогических работников, где рассчитывается фонд оплаты труда с учетом учебной нагрузки, а также выплат и надбавок. Эта часть оплаты труда может меняться в связи с изменениями каких-либо условий, например, в связи изменением количества нагрузки или переходом работника на другую должность[11].

«Система косвенной материальной мотивации - это пакет социальных бонусов (соцпакет), который предоставляется сотруднику в зависимости от его должности, уровня профессионализма, авторитета» и т.п. Система представляет собой дополнительные компенсации работникам, которые делятся на обязательные и добровольные».

Обязательные выплаты, которые регламентируются трудовым законодательством: оплата ежегодных отпусков; оплата больничных листов; обязательное медицинское страхование; отчисления на обязательное пенсионное страхование.

Статья 28 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" относит установление штатного расписания к компетенции самой образовательной организации и определяет самостоятельность образовательной организации в осуществлении образовательной, научной, административной, в том числе и финансово-экономической деятельности [4].

Таким образом, «согласно законодательству об образовании, образовательная организация может самостоятельно определять показатели и размеры премий работников, учитывая личный вклад педагогов в осуществление деятельности школы, результаты работы творческой группы и всего коллектива».

«Система материального стимулирования в любой организации должна поддерживать инициативу, творчество и исполнительность работников. Чтобы вызвать у человека высокую самоотдачу, используя в качестве инструмента материальное стимулирование, главным принципом должна стать идея справедливости»[9].

«Критерии, согласно которым происходят дополнительные выплаты, должны быть простыми и понятными каждому сотруднику. Информация о дополнительных выплатах должна быть доступна каждому работнику, чтобы люди могли знать, к чему ведут успехи, а к чему - ошибки в работе».

«Основной частью дохода педагогического работника является заработная плата, которая состоит из двух частей: базовой и стимулирующей».

Иногда этим частям присваивают статус мощного стимула. Однако по оценкам психологов, эффект увеличения заработка позитивно действует в

течение трех месяцев. Затем человек начинает работать в том же, привычном для него расслабленном режиме [10].

Оплата труда, устанавливаемая работнику в соответствии с его должностью, зависит от образования, квалификации, опыта работы сотрудника, а также от стоимости жизни в данном регионе.

Мотивация персонала как процесс побуждения к деятельности основывается на понимании потребностей и мотивов, существующих у людей, особенно мотивов, стимулирующих трудовую деятельность. Чтобы труд работника стал эффективным вознаграждение должно соответствовать его потребностям. Не всякая внешняя ситуация стимулирует деятельность человека, а только та, которая становится его внутренним побуждением, отвечает его интересам и целям [1].

Методы и приемы мотивации:

1. Административные: издание приказов и распоряжение; объявление благодарностей; аттестация педагогов; предоставление дополнительных отпусков; разумное распределение учебной нагрузки.

2. Экономические: премирование; построение системы финансового поощрения (с обозначенными критериями); предоставление возможности коммерческой деятельности на территории школы (платные кружки, платные дополнительные услуги и т.п.).

3. Социально-психологические: аттестация на более высокую квалификационную категорию; привлечение к управленческой деятельности в составе различных советов, комиссий, групп и т.д.; включение в резерв руководящих кадров; перевод на самоконтроль, предоставление большей самостоятельности в действиях; организация внутришкольных конкурсов, направление на городские конкурсы; рекомендация на присвоение званий; благодарственные письма, грамоты; поддержка существующих традиций; совместное проведение досуга; поздравление со знаменитыми событиями в жизни педагога.

Исследователи А.П. Кожевина, С.В. Дубровина выделяют перечень материальных и моральных форм мотивации профессиональной деятельности педагогов. К таковым можно отнести: доплаты (премии), обучение (курсы), добровольное медицинское страхование, льготное питание, ценные подарки на памятные даты, поздравление с праздниками, значимыми для педагогов, демонстрация ценности педагога, создание более комфортных условий работы, таблица с результатами деятельности каждого педагога, медали, значки за выдающиеся заслуги, выдача грамот, благодарности за личные или групповые заслуги, личная и публичная похвала в устной форме, перспектива карьерного роста, возможность заниматься спортом за счет учреждения, корпоративные праздники. При этом авторы отмечают, что основываясь на том, что преобладающими типами трудовой мотивации педагогов являются инструментальный и хозяйский, а также на результатах оценки преподавателями желаемых и действующих форм мотивации, рекомендуются следующие формы мотивации: материальные, создание более комфортных условий работы и

моральные – возможность исполнять обязанности руководителя во время его отсутствия, перспектива карьерного роста, демонстрация ценности сотрудника в глазах его коллег.

Кроме того, стимулировать развитие мотивации профессиональной деятельности можно с психологической точки зрения. Смысл психологической работы состоит в том, чтобы переориентировать сознание педагога с отрицательного восприятия собственной профессиональной деятельности в положительное русло и в связи с положительной оценкой обеспечить ответственный и осознанный подход к работе. При этом следует учитывать все компоненты мотивации трудовой деятельности, которые складываются из социальных, познавательных, динамических и содержательных характеристик [5, С. 42].

Таким образом, можно сделать вывод, что эффективность развития мотивации трудового коллектива обеспечивается за счет реализации комплекса организационно-педагогических условий, сочетающих методы административного, экономического, социально-психологического воздействия. Только такая комплексность гарантирует эффективность управленческого влияния и обеспечивает эффективность процесса мотивации и стимулирования труда педагогического коллектива.

Большую роль в формировании творческого работоспособного педагогического коллектива играет управленческая команда, которая объединена совместной деятельностью по достижению общей цели, исходя из компетентности каждого и ориентированной на общий успех. Главными характеристиками команды должны выступать сплоченность, слаботанность, совместимость. Основными составляющими в работе коллектива образовательной организации должны стать уважение, стимулирование и поддержка каждого педагога к освоению новшеств; трансляция опыта педагога в новых условиях; создание и поддержка благоприятного эмоционального климата; учет индивидуальных особенностей педагогов, объективная оценка работы каждого члена коллектива; создание возможностей для устранения препятствий, мешающих педагогам продуктивно работать; создание возможностей для осуществления позитивной обратной связи, вертикальных и горизонтальных контактов в трудовом коллективе.

Список литературы

1. Аквазба, Е.О. Мотивация труда педагогических работников как фактор эффективного управления образовательной организацией / Е.О.Аквазба, П.С. Медведев// Современные проблемы науки и образования. –2019. -№1. – С. 266-274.
2. Бадилина, Л.П. Мотивация персонала с использованием системы ключевых показателей эффективности / Л.П. Бадилина, Е.С. Зорина, В. Лаптев // Управление человеческими ресурсами в условиях модернизации экономики:

материалы интернет-конф. IV Байкал. кадрового форума. - Иркутск, 2012. - С. 113–121.

3. Гараева, Е.А. Исследование мотивации студентов университета к учебно-профессиональной деятельности / Е.А. Гараева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2019. - Т. 8. - № 1 (26). - С. 62-65.

4. Зоткина, Н.С. Системы оплаты труда: основные элементы и их роль в стимулировании трудовой активности /Н.С. Зоткина, А.В. Копытова//Экономика и предпринимательство. – 2014. - №12-2.- с. 714-719.

5. Кожевина, А.П. Мотивация профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных организаций / А.П. Кожевина, С.В. Дубровина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2018. - № 5 (49). – С. 39-43.

6. Маслоу, А. Мотивация и личность/А. Маслоу. – СПб.: Евразия. -2009. – 99 с.

7. Поташник, М.М. Управление персоналом: способы подбора кадров(Управление образованием) / М.М. Поташник // Народное образование. – 2018. – № 2. – С. 105-111.

8. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. –740 с.

9. Фоменко, С.Л. Мотивационные условия профессионального развития учителей современной школы / С.Л. Фоменко //EUROPEAN SOCIAL SCIENCE JOURNAL. – 2018. – №8-2. – С. 38-45.

10. Чернышева, У.А. Ведущая роль мотивации учителя в эффективном управлении российской школой/ У.А. Чернышева, А.Н. Чернышева//Академическая наука – проблемы и достижения. Материалы V международной научно-практической конференции. - 2014. - С. 49-55.

11. Шмаков, А.Г. Мотивация трудовой деятельности как фактор управляющего воздействия на результат труда персонала /А.Г. Шмаков, А.В.Топоркова//Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. - №3(294). – Серия: Управление. – Вып. 8. – С. 103-106.

12. Якобсон, А.Я. Инновационный менеджмент / А.Я. Якобсон, Т.К. Кириллова. – М.: Омега-Л, 2020. – 176 с.

13. Яшкина, Н.В. Основные закономерности управления (Теория менеджмента) / Н.В. Яшкина // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. – 2019. – № 11. – С. 28-34.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Урузгалиева А.Г.,
Оренбургский государственный университет

Работа с кадрами в любой организации является частью общей системы управления, но общепринятых методов по управлению сотрудниками не существует. Чтобы человек вел свою трудовую деятельность результативно, успешно, и самостоятельно стараясь влиять на ее результаты, у него должна быть заинтересованность в этом, то есть мотивация. Следовательно, главной целью кадровой службы является создание такой мотивационной системы, которая позволит наиболее полно раскрыть потенциал сотрудников.

Под мотивационной системой имеется в виду процесс активизации мотивов сотрудников (т.н. внутренняя мотивация) и разработка стимулов (т.н. внешняя мотивация) для их побуждения к результативной деятельности. Основой мотивационной системы являются потребности - внутреннее состояние психологического или функционального чувства неполноценности чего-либо, проявляющееся в зависимости от окружающей индивидуума ситуации. Чувство дискомфорта оказывает влияние на поведение человека, его чувства и мыслительную деятельность, а иногда может полностью подчинить его себе [5].

Потребности невозможно увидеть и измерить. Только в некоторых ситуациях можно узнать об их наличии по поведению индивидуума. Потребности разделяются на три основных типа: социальные, материальные и духовные. В конкретно взятый момент всегда преобладает одна из них, но человек действует не только из побуждений в ее удовлетворении, но и руководствуясь желанием удовлетворить другие потребности, которые обычно довольно затруднительно отличить друг от друга. Потребность, которая уже была удовлетворена, не оказывает влияния на результативность деятельности человека [6].

Абрахам Маслоу описывает теорию мотивации, широко применяющуюся в кадровой деятельности. В соответствии с ней, человека в его жизнедеятельности мотивируют следующие потребности:

1. Мотивация на утоление голода и жажды, а также удовлетворения желаний иметь убежище, выспаться и т.д. Это - физиологические потребности.

2. Потребность в нахождении в безопасности, т.е. в среде, в которой отсутствует угроза жизнедеятельности и здоровью индивидуума, а также потребности в постоянстве, законе, порядке, стабильности и т.д. Это - потребность в безопасности.

3. Человеку хочется, чтобы общество его воспринимало и понимало. У него есть потребность быть любимым и ощущать поддержку других людей. Индивидуум хочет быть частью какой-либо группы, нации и т.д. Это - потребность в любви, общении и принадлежности к какой-либо социальной группе.

4. Индивидуум чувствует гордость за собственные достижения. Он желает, чтобы они были признаны окружающими, а также хочет быть свободным, самостоятельно решая, как можно себя вести и что можно говорить. Это - потребность в уважении и одобрении.

5. Желание изучать, познавать. Человек хочет иметь возможность удовлетворять свое любопытство и систематизировать полученную информацию. Это - познавательная потребность.

6. Потребности в истине, красоте, создании произведений искусства и/или доступе к ним. Это - эстетические потребности.

7. Достижение своих целей, реализация составленных планов и саморазвитие. Это - потребность в самоактуализации [8].

Потребности разных индивидуумов отличаются в зависимости от таких факторов, как их характер, возраст, финансовое положение и т.д.

Всего есть три уровня удовлетворения потребностей:

- минимальный - необходим для поддержания жизнедеятельности;
- базовый - необходим для поддержания у человека возможности вести трудовую деятельность с требующейся результативностью;
- уровень роскоши - представляет из себя самоцель, позволяет продемонстрировать обществу свое положение и благополучие.

Чтобы потребности «проснулись», необходимы мотивы, т.е. причины психологического характера, которые будут стимулировать человека действовать ради удовлетворения потребностей и улучшения собственного благополучия. В большинстве случаев внешние цели никаким образом не могут принудить сотрудника действовать ради их выполнения, пока они не станут его внутренними целями. Круг мотивов, влияющих на поведение индивидуума, составляет его мотивационную структуру. Для каждого человека она индивидуальна и состоит из разных факторов: личных ценностей, пола, социального статуса, возраста, отношения к трудовой деятельности и т.д [10].

Большой вклад в изучение разнообразных аспектов мотивации трудовой деятельности внесли такие отечественные ученые, как: В.Д. Ракоти, Г.Э. Слезингер, Д.Д. Вачугов, В.А. Дятлов, Ю.Н. Лапыгин, С.В. Шекшня, Н.А. Волгин и др. Они изучают, как формируются мотивы труда, и создают типологию мотивации, позволяющую лучше разобраться в вопросе руководству организаций. Мотивацию труда учителей, как своеобразной группы сотрудников, изучали такие российские ученые, как: А.К. Байметов, Е. Лепешова, Т.П. Афанасьева, А. Бакурадзе, А.К. Маркова, К.М. Ушаков, Р.Х. Шакуров и другие.

Система мотивации и стимулирования персонала образовательной организации должна включать целый комплекс мероприятий, при этом личностные цели и желания должны совпадать с целями учреждения или соответствовать им. Эффективность любой системы мотивации и стимулирования зависит от предоставляемых возможностей, при этом должен выполняться ряд требований [7]:

- критерии стимулирования должны быть понятными каждому работнику и быть справедливыми;

- необходимо учитывать принцип постепенности, не следует поощрять резко завышенным вознаграждением;
- размер вознаграждения должен определяться на основе объективной оценки личного вклада в общие результаты труда;
- вознаграждение должно быть значимым;
- промежуток между результатом деятельности и вознаграждением должен быть минимальным.

На наш взгляд, материальное стимулирование имеет наибольшую эффективность лишь в начале своего применения, с течением времени оно имеет тенденцию к снижению. Нематериальные же методы стимулирования особенно важны для подключения ресурса самоактуализации в мотивации профессиональной педагогической деятельности.

Для формирования у педагогов положительного отношения к профессиональной деятельности, а также в целях оказания им помощи в осознании ценности своего труда, собственной личностной и профессиональной значимости как конкурентоспособного специалиста, для стимулирования желания заниматься педагогической деятельностью и развития других устойчивых профессиональных мотивов предлагается разработать кодекс профессиональной этики педагогов [11].

Практическая сфера применения кодекса в образовательных учреждениях сегодня недостаточно широка. Кроме очевидной репутационной, имиджевой составляющей кодекс может применяться при заполнении оценочных листов работников в рамках реализации системы стимулирования педагогической деятельности и будет являться базой для формулирования критериев эффективности труда педагога. Кодекс профессиональной этики педагогов представляет собой свод общих принципов профессиональной этики и основных правил поведения, которым рекомендуется руководствоваться педагогическим работникам организаций, осуществляющих образовательную деятельность, независимо от занимаемой ими должности [2].

Целями кодекса профессиональной этики педагогов являются:

- установление этических норм и правил поведения педагогических работников для выполнения ими своей профессиональной деятельности;
 - содействие укреплению авторитета педагогических работников;
- обеспечение единых норм поведения педагогических работников.

Благодаря использованию в организации кодекса профессиональной этики у педагогов появится стимул для самосовершенствования и соответствия занимаемой должности [9].

Несомненно, мощным мотивирующим средством трудового поведения педагога является интерес к работе, принимая во внимание мотив самоутверждения. Чем больше знаний имеет педагог, чем выше его квалификация, тем больше он будет стремиться к интересной работе. Удовлетворение будет приносить содержание работы, её процесс, а не только плата за труд [1]. В интересной работе человек реализует свой психологический потенциал, этому способствует разработанная система повышения квалификации

педагогов: самообразование, посещение методических объединений, участие в методических мероприятиях, включая научно-практические конференции, курсы повышения квалификации. Совершенствование профессиональной компетенции влияет на выбор средств мотивации труда.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование приемов мотивации и стимулирования должно быть комплексным, необходимо сочетание моральных и материальных стимулов, позитивных и негативных. Только в этом случае управленческая деятельность будет эффективной. Управление персоналом должно охватывать весь кадровый состав организации. Кроме того, хотя руководитель образовательного и обладает рядом инструментов по успешному мотивированию коллектива в целом, однако, большую роль играют и особенности мотивационной сферы каждого конкретного специалиста. К каждому педагогическому специалисту необходимо применять индивидуальный подход, учитывая его особенности, тогда его отдача будет максимальной[3].

Социально-психологическими способами мотивации труда являются:

- гласное признание заслуг;
- устное выражение благодарности руководителями;
- выражение благодарности в приказах;
- выражение благодарности в печати, на досках объявлений, по радио и т.д.;
- поздравление с юбилеями;
- фотографии на досках почета, в музеях, на буклетах и т.д.;
- посещение рабочих мест лучших работников высшими руководителями;
- уважение и доверие;
- одобрение и поддержка;
- отрицательное подкрепление (порицание, упрек, наказание);
- общение сотрудников [4].

Любые мотивирующие воздействия должны быть тщательно продуманы и соотнесены с конкретной ситуацией и личностью работника.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М: Проспект, 2018-2019. – 160 с.
2. Трудовой кодекс РФ (ТК РФ). По состоянию на 2019. Источник: <http://www.trudkod.ru/>
3. Баташева, М. А., Баташева Э. А. Необходимость эффективного стимулирования и мотивации рабочего персонала // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 479–481.
4. Гарибянц, Г. С., Титова Н. А. Инновации в совершенствовании системы мотивации персонала – определяющий элемент его инновационного поведения в организации// Экономика и управление: проблемы, решения. –2018. –Т. 4. –№ 6.– С. 53–58.

5. Добролюбов, Е. А. Система материального и нематериального стимулирования (мотивации) персонала // Банковские технологии. –2016. –№ 3. – С. 41–44.
6. Дряхлов, Н. И. Системы мотивации персонала в Западной Европе и США // Проблемы теории и практики управления. –2016. –№ 2. –С. 83–88.
7. Мартынов Р. Р. Разработка мероприятий по совершенствованию системы мотивации и стимулирования в организации// Студенческий форум. –2018. –№ 15 (36). –С. 32–36.
8. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352с.
9. Мишурова, И. В. Управление мотивацией персонала: учеб.-практическое пособие / И. В. Мишурова. –М.: МарТ, –2016. –272 с.
10. Сысоев, М. О., Яковлев А. В., Бухонова Н. М. Совершенствование системы мотивации персонала УЛХ на основе нематериального стимулирования // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. – 2018. –Т. 6. –№ 2 (38). –С. 78–83.
11. Битюкова, С. С. Мотивация и стимулирование персонала образовательных учреждений / С. С. Битюкова. // Молодой ученый. – 2019. – № 32 (270). – С. 20-23.

ПОНЯТИЕ «ДИСКУРС» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Машкина Н.П., преподаватель

Чаплыгина А.В., студент

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», Курск

Дискурсивная психология подчеркивает важность роли эмоций в межличностных отношениях, в повседневных разговорах и текстах, так как они имеют социальную силу.

Выделяют такую функцию социального дискурса, при которой определяется природа и род социальных событий. Эмоции с помощью различных способов обозначают смысл событий и сопоставляют его с нормативными условиями ситуации.

Данное представление об эмоциях поддерживают многие дискурсивные психологи. Именно оно дает возможность разделить эмоции и ощущения и обратить внимание на вопрос, зачем и как люди используют слова, выражая эмоции.

Стоит рассмотреть понятие «дискурс» с точки зрения педагогики. Здесь участниками выступают ученик и учитель. Перед педагогом стоят такие задачи, как передача знаний и норм поведения в обществе ученику, а также оценивание его достижений. В настоящее время выделяют различные типы учителей по их характеристикам: педагог, преподаватель, воспитатель, тренер, репетитор и т. д. [Макаров 2003: 61-63]

Со стороны предметной подготовки категорию преподавателя определяет тип учебного заведения (начальная, общеобразовательная, высшая школа). Например, в высшей школе степень квалификации преподавателя подтверждается ученым званием, а у преподавателей средней школы она отражена в документации. Свои особенности по определению категории имеют спортивные педагоги и преподаватели специальных дисциплин (инструктор по вождению). Таким образом, в ассоциативной семантике слова "педагог" выделяются такие черты учителя, как профессиональная подготовка, высокий уровень знаний в определённой области, а также высокая оценка личности.

В английском языке со словом "teacher" соотносят различные ассоциативные понятия. В CambridgeDictionary представлены такие слова, как - *professor, coach, dean, director, guru, headmaster, headmistress, instructor, lecturer, mentor, trainer, tutor* и многие другие [CambridgeInternational Dictionary 1998].

Слов, которыми можно назвать учащихся, на порядок меньше как в русском, так и в английском языках. В основном их разделяют по ступени обучения и учебному заведению. Так, к слову «student» в Cambridge Dictionary подобран следующий ассоциативный ряд: *grader, boarder, entrant, graduate, infant, intern, learner, pupil, schoolchild, schoolmate, sophomore* [CambridgeInternational Dictionary 1998].

Также существует ассоциативные ряды, характеризующие школу (учительский стол, доска и площадь перед доской - зона учителя, парты - зона учеников, при этом существует распределение среди учеников) и учебный процесс (по правилам учитель может свободно перемещаться по кабинету, а ученики должны занимать свои места и спрашивать учителя, если захотят выйти к доске). Существуют и некоторые стандартные действия: приветствие учителя в начале урока, поднятие руки при желании ответить и т.д.

Педагогический дискурс влияет на формирование мировоззрения, а также перекликается с множеством других типов дискурса.

В.И. Карасик отмечает, что «цель педагогического дискурса — социализация нового члена общества (объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов)» [Карасик 2002: 192].

Выделяются следующие коммуникативные стратегии, которые дополняют главную задачу социализации личности: объясняющая, оценивающая, контролирующая, содействующая, организующая.

Объясняющая стратегия заключается в передаче ученику знаний о мире и встречается как на уроках в диалогах между учителями и учениками, так и на бытовом уровне при общении родителей с их детьми.

Когда в педагогическом дискурсе учитель вводит новое понятие, он отчетливо произносит его, затем подробно описывает, указывает на использование его в разных контекстах. Характеризуя названное понятие, учитель описывает его признаки. Дефинирование определяется целью дискурса.

Если мы рассматриваем предмет с точки зрения лингвистики, то мы описываем значение данного понятия, проводим его содержательный анализ. На самом деле, обобщение, определение, сравнение, сингнизация являются вариациями характеристики. Тем не менее очень важно определить объясняющую стратегию.

Раскрывая свойства и качества предмета, учитель начинает выделять наиболее значимые признаки, т.е. переходит к дефиниции понятия. Педагогическое определение требует не только научную точность, как при логической дефиниции, но и соответствие передаваемой информации уровню знаний учащегося. Оно стремится закрепить в памяти человека объективно-описательных и оценочных признаков. Так как общая задача обучения заключается в том, чтобы научить давать определение. А задача педагогической дефиниции - это формирование правильного представления о понятии, которое включало бы признаки разнообразного характера. [Коротеева 1999: 51-56].

Другим способом установить дефиницию чего-либо является сравнение определенных явлений друг с другом. Основой для объясняющей стратегии в этой ситуации выступает опыт адресата.

Из-за того, что учителю часто необходимо повторно объяснять какое-либо явление, чтобы закрепить пройденный материал, незаменимыми приемами при объяснении являются переформулирования и перефразы. Переформулирование

удерживает внимание и развивает речь, а также помогает оценить уровень понимания и усвоения новых знаний.

Педагогическая интерпретация может выражаться в форме рассказа из собственного опыта. Это помогает в процессе передачи знаний, так как является убедительным доказательством.

Еще одной очень важной стратегией педагогического дискурса является оценивающая стратегия. Она выражается в возможности учителя давать оценку действиям, достижениям, прогрессу учеников. Чаще всего учитель оценивает ученика на основе личного отношения. Это может быть похвала (положительная оценка) или порицание (отрицательная оценка). В педагогическом дискурсе похвала редко трансформируется в восхваление, однако порицание часто переходит в осуждение или обвинение, что нарушает специфику непосредственно педагогического общения. Поэтому педагогический дискурс должен изменять естественный языковой оценочный баланс, ведь в естественном языке существует больше слов, выражающих негативную оценку, чем положительную (это связано с важностью негативного опыта для человека). При этом отрицательная оценка действий ученика не должна выражать какую-либо оценку его личности, так как это может привести к потере чувства собственного достоинства обучающегося, и ее следует проводить в индивидуальном порядке, потому что публичное порицание может вызвать протест. Тем не менее критика должна присутствовать в педагогическом дискурсе, так как она помогает выявить достоинства и недостатки для составления соответствующей оценки. [Карасик 2002: 218].

Содействующая стратегия педагогического дискурса во многом похожа на оценивающую стратегию. Она состоит из поддержки, стимулировании, направлении и исправлении учащегося. Целью содействующей стратегии является создание оптимальных условий для успешного формирования личности человека.

Следующая стратегия педагогического дискурса - контролирующая. Она заключается в направлении ученика, тестировании и т. д. Одной из задач учителя является контроль усвоения нового материала, как в процессе, так и по окончании его изучения. Также учителю необходимо оценивать готовность ученика к получению новой информации перед тем, как переходить к следующей теме. Своими действиями учитель должен способствовать формированию ответственности и дисциплинированности, помогающих при работе в коллективе.

Организующая стратегия предполагает совместные действия учителя и учеников. К ней относятся: направляющие и этикетные ходы, различные выражения, которые помогают при конфликтной ситуации и т. д.

Важно отметить, что в реальном общении дискурсивные стратегии не встречаются в чистом виде. Чаще всего это объединенные и заменяющие друг друга по обстоятельствам стратегии.

Таким образом, педагогический дискурс объективно выделяется в системе институционального дискурса.

Список литературы

1. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
2. Коротеева О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: Автореф. дис. ...канд.филол. наук. Волгоград, 1999. - 24 с.
3. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. - М.: ИТДГК “Гнозис”, 2003. – 280с.
4. Cambridge International Dictionary. - Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — 608 p.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОРЕАЛИЗАЦИЯ СТУДЕНТА

**Чигинцева И.И., студентка
Оренбургский государственный университет, Оренбург**

Воспитание личности в период обучения в ВУЗе – важнейший этап становления будущего специалиста, когда в основном завершается целенаправленное воспитательное воздействие на человека организуемой и регулируемой обществом системы воспитания, заключающийся в целенаправленном влиянии на интеллектуальное, духовное, физическое и культурное развитие личности.

Успешное решение поставленных задач позволяет обеспечить условия для становления и самореализации студента, будущего специалиста, обладающего мировоззренческим потенциалом, высокой культурой и гражданской ответственностью, владеющего способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству.

Среди форм самореализации личности можно выделить внешнюю и внутреннюю. Внешняя направлена на самовыражение индивида в различных сферах жизнедеятельности: профессии, творчестве, спорте, искусстве, учебе, политической и общественной деятельности и др. В то время как внутренняя обеспечивает самосовершенствование человека в физическом, интеллектуальном, эстетическом, нравственном и духовном аспектах.

Социальная самореализация связана с выполнением гуманитарной миссии, общественно-хозяйственной, общественно-политической, общественно-педагогической либо любой иной общественно-полезной деятельностью. Личностная самореализация способствует духовному росту человека, обеспечивая на первых этапах развитие личностного потенциала: ответственности, любознательности, общительности, трудолюбия, настойчивости, инициативности, эрудиции, креативности, нравственности и т.д. Таким образом, представленная модель самореализации личности может служить опорой для обоснования единиц анализа самореализации, которые могли бы отражать ее целостное содержание в конкретных проявлениях.

Современное профессиональное высшее образование невозможно без целенаправленного формирования социального, гражданского облика будущего специалиста. Его задачей является воспитание у них чувства патриотизма, социально активного гражданина, обладающего гибким мышлением, развитой политической культурой, критическим отношением к действительности и способностью установления сотрудничества и диалога с другими людьми, одним словом - подготовка высокообразованных и высоконравственных специалистов.

Самореализация личности студента в учебно- профессиональной деятельности есть динамическое саморазвертывающееся взаимодействие с миром в рамках учебно-профессиональной сферы жизнедеятельности, способствующее актуализации и развитию потенциальных возможностей студента при обеспечении педагогических условий.

Структура самореализации личности студента или аспиранта в учебно-профессиональной деятельности представляет собой совокупность мотивационно-целевого, содержательного и регулятивного компонентов. Показателями мотивационно-целевого компонента самореализации являются познавательный и профессиональный интересы, показателями содержательного компонента самореализации – действенность и системность знаний, показателями регулятивного компонента – рефлексивность и самостоятельность.

Повышение уровня самореализации студентов и аспирантов в учебно-профессиональной деятельности обеспечивается реализацией технологии, включающей в себя взаимодействие преподавателя и студентов на конфликтно-ценностном, проблемно-целевом, предметно-содержательном, организационно-операциональном, исполнительско-коррекционном и рефлексивно-системном этапах.

В педагогике «самореализация» определяется как «одна из целей педагогического процесса и заключается в помощи личности осуществить свои позитивные возможности, раскрыть задатки и способности. Самореализация является результатом воспитания личности. Проблема самореализации личности педагогами рассматривается в основном в контексте проблем профессионального самосовершенствования, самовоспитания, самоопределения, самообразования и др.

Достижение поставленной цели возможно при условии успешного решения следующих задач:

- формирование мировоззрения и системы базовых ценностей личности;
- приобщение студенчества к общечеловеческим нормам морали, национальным устоям и академическим традициям, воспитание студентов и аспирантов в духе университетского корпоративизма и солидарности, профессиональной чести и научной этики;
- обеспечение развития личности и ее социально-психологической поддержки, формирование личностных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности;
- воспитание внутренней потребности личности в здоровом образе жизни, ответственного отношения к природной и социокультурной среде обитания.

Успешное решение поставленных задач позволяет обеспечить условия для становления и самореализации студента, будущего специалиста, обладающего мировоззренческим потенциалом, высокой культурой и гражданской ответственностью, владеющего способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству.

Анализ теоретических источников позволил выделить следующие особенности взаимосвязи психологической готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности и стремления к самореализации:

- во-первых, психологическая готовность связана с осознанием личностью своих собственных потребностей. В структуре психологической готовности многими исследователями выделяется мотивационный компонент, выражающий в отношении к инженерной деятельности, потребности успешно выполнить

поставленную задачу, стремлении добиться успеха и показать себя с лучшей стороны. Поэтому студент, проявляющий стойкое желание работать по выбранной специальности, имеющий устойчивый интерес к профессии, обладает необходимым условием к будущей профессиональной самореализации в выбранной отрасли. Но мотивационные составляющие психологической готовности не всегда являются достаточными для будущей самореализации в профессии. Важна осмысленность человеком этой деятельности. Осмысленность как сформированное глубокое смысловое отношение к деятельности порождает настроенность человека на выполнение деятельности, положительное эмоциональное отношение к деятельности, обуславливая эффективное формирование компонентов психологической готовности, которая во многом определяет эффективность деятельности.

- во-вторых, психологическая готовность выражается в целенаправленной активности личности. Данная особенность проявляется в операционально-деятельностном компоненте психологической готовности. Только студент, владеющий способами и приёмами будущей профессиональной деятельности, а также способностью анализировать свои успехи и неудачи в решении задач, обладает стремлением к самореализации в выбранной профессии.

- в-третьих, психологическая готовность оказывает влияние на формирование оптимальной работоспособности человека, продуктивность деятельности, в целом, является предпосылкой для успешной деятельности. Регуляция своего состояния, умение предвидеть, предвосхищать ход деятельности, способность быстро переходить от ожидания к действию, умения принимать решения и другие инварианты являются необходимыми условиями эффективной готовности. Считаем, что студент с высоким уровнем самоконтроля, эмоциональной устойчивостью, умением управлять собой уже обладает предпосылками к профессиональной самореализации.

- в-четвёртых, сформированная психологическая готовность является необходимым ресурсом для самореализации в будущей профессиональной деятельности. Студент-выпускник с высоким уровнем психологической готовности к профессиональной деятельности, обладает высоким потенциалом к карьерному росту. Поскольку разделяя взгляды Д. И. Ладанова, мы понимаем карьеру не только как продвижение по карьерным лестницам, но и как процесс реализации человеком себя, своих возможностей в условиях профессиональной деятельности.

Таким образом, отметим, что профессиональная самореализация личности на этапе обучения в вузе проявляется в готовности выпускника к будущей профессиональной деятельности. Соотнося стадии профессионального становления личности, можно выделить следующую трансформацию категорий от готовности к профессиональному выбору к профессиональной самореализации через профессиональную компетентность.

Список литературы

1. Пожарский А. Творчество как педагогическая проблема/ А.Пожарский Стратегия России. – 2009. - № 8.
2. Шурлаева Ю.В. Педагогические условия формирования ценности самореализации у студентов/ Ю.В. Шурлаева// Среднее профессиональное образование. – 2007. - № 3. – С. 39-41.
3. Ягодкина В.В. Воспитательная деятельность в вузе как условие профессионально-личностной самореализации студентов/ В.В. Ягодкина Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2007. - № 5. – С. 128-130.

«ОНЛАЙН» И «ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ» - СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЯ

Шатуновская Е.А. помощник проректора, ст.преподаватель
Российский государственный университет (НИУ) имени И.М. Губкина,
Москва

Шатуновский В.Л. д.п.н., профессор
Российский государственный университет (НИУ) имени И.М. Губкина,
Москва

Современные технические средства и технологии обмена данными и информацией между преподавателем и учащимися породили, так называемое «дистанционное обучение», а по сути «ОНЛАЙН - обучение», т.е. такую технологию обучения, когда преподаватель со своего компьютерного средства передает некий контент, используя микрофон рассказывая, показывая слайды, демонстрируя видео и мультимедиа, организуя видео - конференции и онлайн - консультации, определенной группе обучающихся, а обучающиеся с помощью своих компьютерных средств слушают, отвечают на вопросы, спрашивают преподавателя, копируют и конспектируют тексты и записывают всю процедуру общения с преподавателем в виде видео-файла с тем, чтобы после завершения этого ОНЛАЙН сеанса иметь возможность все снова просмотреть, повторить, изучить и усвоить [1].

По сути, эта технология почти ничем не отличается от традиционных УРОКОВ, ЛЕКЦИЙ, УПРАЖНЕНИЙ, СЕМИНАРОВ, только **теперь нужно преподавателю и учащимся иметь** помимо учебников, тетрадей, ручек и карандашей - **компьютеры с развитой периферией** (или планшеты, смартфоны...), **специальное программное обеспечение и доступ в сеть Интернет**. Да и преподавателю нужно уметь пользоваться компьютерными технологиями для того, чтобы создавать весь необходимый контент на каждое из запланированных ОНЛАЙН - занятий. И, конечно, эта технология несет в себе все те же пороки, что и традиционные методы обучения (ведения учебных занятий). А именно: преподаватели "потоками **обучают**" "типовых специалистов", которые "слушают" одинаковый набор учебных дисциплин, "отсидивают" одинаковое число часов на аудиторных занятиях, выполняют, часто без осмысления, а то и вовсе не самостоятельно, ряд "типовых" расчётов, заданий, проектов. После "сдают" экзамены, т.е. "отвечают" на некоторый случайный набор контрольных вопросов из курса каждой дисциплины учебного плана и, далее, как правило, быстро забывают и теоретические основы и практические выводы и алгоритмы и способы деятельности, "изучавшиеся" в каждой из "пройденных" дисциплин [2].

Цель учебной деятельности **этих обучаемых** часто и преимущественно сводится к их "погоне" за зачетом, за баллом на экзамене, к погоне за рейтинговыми баллами, и в конечном итоге к желанию "получить" ДИПЛОМ или квалификационное свидетельство - т.е. налицо неправильная мотивация к изучению предлагаемого учебного материала [3], [4].

Рассмотренный выше «образовательный процесс» не имеет к **дистанционному обучению** никакого отношения, кроме того, что используются средства и технологии передачи данных и информации на базе компьютерных средств и сетей Интернет [5].

«Образовательный процесс» - в педагогике это «преподавание (процесс преподавания)» и «изучение (процесс учения)». Реализация (осуществление) каждого из этих процессов базируется на определенных **законах** науки-педагогике. Незнание или нарушение этих **законов** преподавателями и (или) учащимися приводит к тому, что «образовательный процесс» не достигает своих целей и время, потраченное на «обучение», потрачено впустую [6], [7].

Главные **ЗАКОНЫ** педагогики, определяющие построение «образовательного процесса» можно сформулировать так:

«1-й Закон преподавания» – **Знай свой предмет и излагай его ЯСНО;**

«2-й Закон преподавания» - Нельзя научить - можно показать, как научиться;

«1-й Закон учения» - Знания и умения усваиваются только в результате активной и самостоятельной учебной (познавательной) деятельности;

«2-й Закон учения» - учебная деятельность (учение) **без осознания цели – бесполезна** [8].

Итак, настоящее **дистанционное обучение** - это процесс направляемого и контролируемого САМОобучения (помним «1-й Закон учения» - знания и умения усваиваются **только** в результате активной и самостоятельной учебной деятельности). Вот эту деятельность учащихся и надо организовать и контролировать посредством разнообразных Интернет-технологий. [8]. А для этого надо сначала построить систему целевых задач и «написать» (приготовить) **систему электронных учебных текстов-рассказов** (файлов, сайтов, слайдов, видео, аудио материалов), читая (**в предлагаемой последовательности**) и усваивая которые каждый обучающийся «движется» от «**незнания к Знанию**», овладевает умениями решать квалификационные (целевые) задачи. Далее, эти «электронные рассказы» (этот контент) надо разместить так, чтобы каждый обучающийся мог свободно и в любое время их читать, смотреть, изучать с помощью своих компьютерных средств и либо Интернета, либо WiFi, либо Интернета, либо локальной сети, как в аудиториях и кабинетах учебных заведений, так и **дистанционно** из дома [9].

И наконец, «дистанционное САМОобучение» обязательно требует организации доступных очных или дистанционных консультаций и контроля учебной работы каждого обучающегося со стороны организующего это обучение преподавателя [10].

И, конечно, законы педагогики должны знать и неукоснительно им следовать все участники «образовательного процесса»: **преподаватели** - при подготовке учебно-методических материалов для учащихся, **учащиеся** – при организации своей самостоятельной работы по схеме - «ознакомься и усвой (составь конспект) теорию изучаемого знания, научись применять знания по

предлагаемым примерам (по образцам), овладей многими образцами применения изучаемого знания, ставь и решай новые задачи по использованию изученного», и **чиновники**, определяющие номенклатуру, направленность и все формы обеспечения всех «образовательных процессов».

Список литературы

1. "Электронное обучение" - основы обеспечения и организации./ Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. В сборнике: 21 век: фундаментальная наука и технологии. Материалы XIX международной научно - практической конференции. 2019 С. 39 - 43
2. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Организация учебного процесса дистанционной и дистанционно-очной формы обучения. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 2 (163). С. 177-182.
3. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Условия обеспечения высокого качества образования // Монография «Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в цифровой информационно-образовательной среде» 2020
4. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Условия обеспечения высокого качества образования // В сборнике: «Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в цифровой информационно-образовательной среде». Материалы II научно-практической конференции 2020
5. Шатуновский, В.Л. Электронное обучение (понятие и технологии) / В.Л. Шатуновский, Е.А. Шатуновская // Наука, образование, молодежь в современном мире: материалы международной научно-методической конференции. - РГУ нефти и газа имени (НИУ) И.М. Губкина. - 2016. - С. 51-56.
6. Шатуновская, Е.А. Учебный процесс как направляемое и контролируемое самообучение / Е.А. Шатуновская, В.Л. Шатуновский // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2018. - №4(216). - С. 101-107.
7. Shatunovskiy V. L., Shatunovskaya E. A. The educational process as directed and controlled selflearning, April, 2018. № 4 (216). P. 101-107. Vestnic OnLine. Orenburg State University.
8. Шатуновский, В.Л. Электронное обучение / В.Л. Шатуновский, Е.А. Шатуновская // Труды VIII Всероссийской научно-технической конференции «Энергетика, состояние, проблемы, перспективы». - Оренбург, ОГУ, 2016.
9. Шатуновский В.Л., Шатуновская Е.А. Электронное обучение (понятие и технологии). // Наука, образование, молодежь в современном мире: материалы международной научно-методической конференции.-. РГУ нефти и газа имени (НИУ) И.М. Губкина. 2016. С. 51-56.
10. Шатуновский В.Л. Ещё раз о дистанционном обучении (организация и обеспечение дистанционного обучения) / В.Л. Шатуновский, Е.А. Шатуновская // Вестник науки и образования. - 2020. - №9-1 (87). - С. 53-56

СРЕДСТВА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Швецова Т.С., Захарова К.Э.,
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП),
г. Нижнекамск**

Логопедическая ритмика – современная комплексная методика, используемая в процессе работы с речевыми нарушениями у детей, включающая в себя средства логопедии, музыкального воспитания и физического воспитания. В основу логоритмических упражнений входит речь, музыкальное сопровождение и движения ребенка, которые в свою очередь положительно воздействуют на коррекционный процесс.

Эффективность логопедической ритмики была доказана многими практикующими логопедами. Так, Р.Л. Бабушкина доказала в своем исследовании, что применение логоритмических упражнений в речевом развитии детей с общим недоразвитием речи 5-го года жизни повышает эффективность логопедической коррекционной работы на 27% [1].

Е.Ю. Румянцевой доказано, что в результате использования логоритмической ритмики с детьми с дизартрией улучшается сформированность коммуникативной функции речи и достигает возрастных критериев. Также у детей улучшаются музыкальные способности, психомоторные функции, игровая деятельность и мотивация к логопедической коррекции [4].

Логоритмика положительно влияет и на развитие грамматической стороны речи. А известно, что эта сторона речи часто страдает у детей с ОНР. В.М. Григорьева и О.А. Талипова пишут: «...Труды отечественных педагогов в области логопедии демонстрируют, что грамматический строй речи при нормальном речевом и психическом развитии усваивается ребёнком самостоятельно, постепенно, путём подражания речи взрослых, что объясняется сложностью грамматической системы русского языка...» [2, с. 250]. Поэтому с целью своевременного развития грамматической стороны речи у детей целесообразно использовать логоритмику.

Логопедическая ритмика применяется с детьми, имеющими различные речевые нарушения, такие как заикание, общее недоразвитие речи, алалия, дизартрия, фонетико-фонематическое нарушение и др. [3].

Занятия логопедической ритмики в работе с детьми с речевыми нарушениями включают в себя следующие виды упражнений:

1. Ходьба и маршировка. Данные виды упражнений применяются в начале, либо в конце занятия и направлены на развитие координационных и ориентировочных способностей ребенка, улучшение осанки, позволяют лучше понять где лево, а где право, развивают внимание и способности понимать речевую инструкцию педагога.

2. Упражнения по развитию дыхательных, голосовых и артикуляционных функций. Данные упражнения позволяют сформировать диафрагмальное дыхание

у ребенка, учат его правильно и продолжительно выдыхать. Голос ребенка становится более выразительным, улучшаются его главные качества – сила и высота. Это в дальнейшем способствует улучшению произношения звуков ребенком, формирует правильную артикуляцию, улучшает подвижность языка и губ ребенка. О.А. Талипова пишет: «Начальную коррекцию необходимо проводить на примере звуков, максимально приближенных к правильному произнесению. До формирования артикуляционного уклада звуков и их постановки необходимо развивать фонематические процессы» [5, с. 464].

3. Упражнения по регуляции мышц. Данные упражнения позволяют ребенку научиться при необходимости расслаблять и напрягать нужные группы мышц, что положительно влияет на координацию в процессе движения и улучшает ловкость ребенка.

4. Упражнения на внимание и память. Проведение данных упражнений на логоритмических занятиях направлено на развитие таких свойств внимания как устойчивость и переключаемость. Детям предлагается заниматься несколькими видами деятельности одновременно (например, напевать мелодию и выполнять движения), это также положительно воздействует на моторную, слуховую и зрительную память ребенка, что особенно важно для детей с речевыми недостатками.

5. Упражнения, по развитию музыкального метроритма. Данные виды упражнения учат детей различать долю, размер, длительность, такт звучащей музыки, что также развивает основные функции внимания ребенка.

6. Упражнения по развитию музыкального темпа. Они требуются для дальнейшего формирования темпа речи у ребенка и хорошо проявили себя в работе с детьми, имеющими такой речевой дефект как заикание. Ребенок учится различать музыкальный темп музыкального произведения, а в дальнейшем этот навык помогает ему контролировать собственный темп речи.

7. Ритмические упражнения. Дети с речевыми нарушениями зачастую неправильно воспринимают ритм и это отражается на качестве воспроизведения ими длинных слов. Ребенок пытается выговорить длинное слово, не понимает его ритмической основы, торопится и речь получается неверной в звучании. В связи с чем очень важно научить ребенка воспринимать ритм слов, слогов и фраз и особенно важно это в работе с детьми, имеющими заикание. Здоровым детям также необходимо научиться чувствовать ритм музыки и соединять его с движениями.

8. Пение. Использование пения на логоритмических занятиях позволяет развить такие речевые функции как силу голоса, ритм речи, слух и дикцию. Пропевание мелодии позволяет плавно научить ребенка произносить звуки и грамотно их употреблять в собственной речи.

9. Упражнения с музыкальными инструментами. Игра на музыкальных инструментах, в процессе логоритмических занятий, развивает моторные функции ребенка, развивает память и внимание, формирует чувство темпа музыки, ритма.

10. Упражнения самостоятельной музыкальной деятельностью.

Самостоятельные музыкальные игры детей на логоритмических занятиях позволяют воспитать любовь к музыке, ее звучанию, пению, развить интерес к занятиям музыкальной деятельностью. Эмоциональные ощущения детей обогащаются за счет собственной деятельности, формируется желание в следующий раз приступить к музыкальной игре снова.

Самостоятельная музыкальная деятельность детей с речевыми нарушениями связана с игрой на музыкальных инструментах, пением, танцами и др. Дети учатся самостоятельно наигрывать мелодию на музыкальном инструменте, придумывают свои мелодии и песни, изучают и осваивают новые танцевальные движения и учатся сочетать их с ритмом музыки. В дальнейшем дети уже могут организовать собственные групповые развлечения с использованием музыки, пения и движений.

11. Игровые упражнения. Они активно используются логопедами в процессе логоритмических занятий как самостоятельно, так и в сочетании с логоритмическими упражнениями. Логопедическая ритмика в основном использует простые игры, так как у детей с речевыми нарушениями зачастую слабая концентрация внимания и они быстро утомляются от сложных и непонятных им игр, речевое дыхание их неустойчиво. Логопедические занимательные игры позволяют значительно разнообразить логоритмические занятия с детьми, имеющими такие речевые нарушения как дизартрия, ринолалия, афазия, заикание и др.

Организовывая игру, логопед должен обязательно учитывать такие психофизические характеристики игры как физическая составляющая, эмоциональность игры, элементы состязательности, длительность игры. Также следует принимать во внимание вид речевого нарушения у ребенка, его возраст и особенности развития, особенности взаимодействия ребенка с коллективом группы, интересы ребенка. Логопед может менять правила игры, упрощая или усложняя их, ориентируясь на ребенка или группу детей, степень их заинтересованности и усвоения игрового материала.

Виды игр, используемых в работе с детьми с нарушениями речи очень разнообразны и зависят от исходной цели занятия. Игры могут помочь в решении многих задач речевого развития, главное их правильное применение в работе с детьми. Так игры-развлечения, могут помочь отвлечь ребенка, рассеять его внимание. Дидактические игры напротив направляют внимание детей на определенную деятельность. Терапевтические игры позволяют улучшить моторные функции, осанку. Спокойные игры благоприятно показывают себя в работе с детьми, имеющими заикания.

Игры на логоритмических занятиях могут быть как индивидуальными, так и групповыми, все зависит от их изначальной цели.

12. Творческие упражнения. Данные упражнения направлены на развитие творческой активности и включают дирижирование, импровизацию под музыку, придумывание танцевальных движений, в которых на первый план выдвигается фантазия ребенка. На начальном этапе важно заинтересовать детей, стимулировать их фантазию и воображение.

13. Заключительные упражнения. Данные упражнения направлены на завершение логоритмического занятия и успокоение детей. Эти упражнения могут проводиться в различной форме: обыкновенная маршировка под музыку, перестроения, слушание музыки с последующим определением характера произведения, например «Игра в лошадки» П. Чайковского или «Маленький вальс» А. Лядова; или слушание музыки и последующий рассказ о тех образах и представлениях, которые она пробудила.

Таким образом, сочетание музыки, движения и слова в логопедической ритмике различно. Но какова бы ни была доля музыки и слова, музыки и движения и т.д., в упражнениях в комплексе они формируют и упорядочивают двигательную сферу занимающегося, его деятельность, положительно влияют на личность. Координированные, целенаправленными экономные движения вызывают у человека чувство удовлетворения. Ритм воспринимается многими органами перцепции - кинестетическими ощущениями, тактильными, зрительными, слуховыми. Эти сильные стимулы создают дополнительную мотивацию к исправлению речи. Важно то, что у ребенка нормализуется двигательная сфера и коррекция речевых нарушений осуществляется неосознанно, естественно. Это способствует расслаблению и предупреждает возникновение психического, эмоционального и мышечного напряжения. Общая моторная подготовленность всех и отдельных групп мышц положительно влияет на нормализацию дыхательных и артикуляторных мышц. Выполнение ритмических упражнений на фоне положительного эмоционального возбуждения способствует воспитанию правильной речи, активизирует деятельность детей в общении, в игре, в двигательных импровизациях.

Список литературы

1. Бабушкина Р.Л. Логопедическая ритмика: Методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи. - СПб: КАРО, 2015. - 176 с.
2. Григорьева В.М., Талипова О.А. Развитие грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. В сборнике: Молодежь и системная модернизация страны. сборник научных статей 5-й Международной научной конференции студентов и молодых ученых: в 6 томах. 2020. С. 248-252.
3. Жулина Е.В. Соловьева Н.Н. Логопедическая ритмика как средство коррекции просодики у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 58. - С. 79-82.
4. Румянцева Е.Ю. Логопедическая ритмика в комплексной работе по преодолению нарушения речи у детей: Автореферат:– СПб., 2009. - 23 с.
5. Талипова О.А. Коррекция звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дизартрией с учетом фонетического контекста// В сборнике: Инновационные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей и подростков: межпрофессиональное взаимодействие. Сборник материалов I

Международной междисциплинарной научной конференции. Под общей редакцией О. Н. Усановой. 2019. С. 462-465.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРА ЮРИСПРУДЕНЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА

Штукарев Н. А.

**Оренбургский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Московский
государственный юридический университет имени О. Е. Кутафина (МГЮА)»**

Современный исследовательский дискурс изучения феномена коррупции характеризуется плюральностью и многомерностью как и сам феномен: «изучение коррупции и ее социальных агентов во второй половине XX века переместилось в сферу дисциплинарно - отраслевых подходов» [14, с. 79]. Как отмечает М. М. Нарбинова, «большинство ученых рассматривают коррупцию как синтетическое понятие, имеющее политологическое, правовое, криминологическое, экономическое, социологическое, культурологическое и другие значения» [1, с. 10-11].

По нашему мнению, наиболее релевантным подходом к изучению коррупции как антропологической категории в контексте формирования антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции выступает культурологический подход, предполагающий интегрирующее познание человека в мире сотворенной им коррупционной культуры.

Культурологическое знание существенным образом обогащает представление о сущности коррупции, ее ценностных основаниях и проявлениях. Актуальными направлениями культурологических исследований последних лет становятся изучение культурно – ментальных оснований коррупции и социокультурных факторов ее развития (В. В. Горбова, А. В. Пучинин, Е. А. Попов, Е. А. Белоцерковцев), а также культурно – ретроспективные аспекты становления коррупции (Н. В. Сюзева, Н. П. Копцева).

Часть ученых приходит к выводу о формировании в российском социуме особого вида культуры – коррупционной – с присущей ей ценностно – смысловой матрицей, детерминирующей паттерны коррупционного поведения (Е. Г. Каменский, О. В. Фролов).

Признание за коррупцией статуса культурного феномена, формирование особой коррупционной культуры актуализирует потенциал профилактических, педагогико – просветительских мер противостояния ей, реализуемых в вузовском образовательном пространстве, характеризуемом в единстве трех компонентов: пространстве знаний, пространстве коммуникаций и материально – предметном пространстве (С. К. Бондырева).

Определяющими для формирования антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции являются пространство знаний и коммуникативное пространство юридического вуза, анализ которых позволяет выявить некоторые барьеры, затрудняющие формирование антикоррупционной культуры, которая определяется в научной литературе как «совокупность опыта, знаний, навыков, способностей к самоорганизации, связанных с

антикоррупционной деятельностью» (Ю. С. Алексеева), «способность человека умственно и морально противостоять коррупции» (А. Р. Хамдеев), «система ценностей, лежащая в основе неприятия коррупции как абсолютно несовместимой с данной системой» (А. С. Абдрасилов).

Пространство знаний юридического вуза. Определяется целью и содержанием юридического образования. Целевые ориентиры юридического образования задает компетентностный подход, который сосредоточивает внимание на формировании у студента – будущего бакалавра юриспруденции узкоутилитарных компетенций, на достижении практических результатов, игнорируя культурную составляющую профессиональной деятельности, «обесценивая» пространство знаний юридического вуза, делая его чрезмерно формализованным и односторонним. Рассматривая процесс формирования правовой культуры юриста, Т. В. Чупрякова отмечает: «ФГОС по направлению подготовки «Юриспруденция» показывает, что юридическое образование в большей степени преследует экономико-трудовой эффект, но не укрепление правовых ценностей как основы профессиональной культуры юриста» [13, с. 98].

Формализованность образовательного процесса юридического вуза характеризуется дисгармоничностью дидактического и воспитательного компонентов в пользу первого, ибо он ориентирован на профессиональное воспитание будущего юриста, понимающего социальную значимость профессиональной деятельности, направленной на защиту прав и свобод человека и гражданина, обеспечение равенства всех перед законом, снижение конфликтного потенциала общества. Как отмечает В. С. Плетников, «в современном юридическом образовании, которое во многом построено на традициях советской правовой школы, в принципе невозможно вести речь о подготовке юриста. Вузы, в основной своей массе, сегодня готовят легистов – законников» [9, с. 3].

Позитивистской парадигме юридического образования чужды такие категории как «правовые ценности», «правовая культура», «правовое мышление», «правовая интуиция», «чувство законности». А. И. Овчинников, определяя проблемные аспекты формирования правового мышления будущих нормотворцев, фиксирует: «юридическая наука, оставаясь в позитивистской парадигме, избегает обсуждения ценностей в праве, их изучения и познания, что приводит к неспособности даже осознавать необходимость источника надправовой системы ценностей, легитимирующей Основную норму» [8, с. 344]

О преобладании в юридическом образовании обучающихся стратегий над воспитательными свидетельствует и юридическая практика, анализ которой показывает, что профессионально невоспитанные юристы проявляют индифферентность к моральным и правовым нормам, зачастую преступая правовые предписания, поскольку собственная культурная ограниченность в понимании профессионального долга, совести, чести, ответственности, осознании гуманистической значимости профессии не выступает цензором профессиональной деятельности, ее естественным ограничителем: «Непонимание, душевная черствость, откровенная грубость работников юридического труда

совместно со слабодействующей и малоэффективной системой юстиции вызывают неверие у большинства людей в закон и негативную реакцию в адрес отечественных юристов» [6, с. 3].

Цель юридического образования задает его содержание, которое характеризуется отсутствием узкопредметной, социальной и культурной интеграции, умалением гуманитарного блока в подготовке будущего юриста, что затрудняет формирование антикоррупционной культуры. Отметим, что проблема преобладания учебного компонента над ценностными основаниями профессиональной деятельности будущего юриста в образовательном процессе не нова, но продолжает оставаться актуальной, что подтверждается педагогическими исследованиями С. А. Вдовина, И. Г. Капшуновой, Л. В. Муравьевой, Д. А. Рыбалкина и др.

Анализируя значение гуманитарных дисциплин для юридического образования, С. В. Новикова и Ю. В. Жильцова приходят к выводу, что «единственное, что может поддержать культуру юридического мышления в современных условиях, – это сохранение гуманитарных дисциплин в юридических вузах, усиление межпредметных связей философии, профессиональной этики, конфликтологии с профильными дисциплинами» [7, с. 150].

Гуманитарный блок подготовки юриста – один из определяющих векторов его профессионального становления. К сожалению, приходится констатировать, что часть гуманитарных дисциплин либо вовсе исключена из учебных планов юридических вузов (культурология, философская антропология) либо количество часов, предусмотренных для их освоения, крайне незначительно (философия, философия права, история политических и правовых учений, профессиональная этика юриста, введение в профессию). В юридических вузах существует перекос в пользу отраслевых дисциплин.

Мы считаем, что одним из приоритетных направлений трансформации содержания юридического образования является его аксиологизация, предполагающая, по справедливому замечанию А. В. Кирьяковой и Т. А. Ольховой, «гуманизацию университетского образования», «развитие креативно – ценностных свойств личности», «развитие ценностного отношения студента к познанию, профессии, к себе и другим», «усиление ценностно – смысловой направленности обучения и воспитания» [3, с. 125].

Кроме того, важным, по нашему мнению, фактором преобразования пространства знаний юридического вуза является междисциплинарность, ориентированная на обогащение правовых знаний культурологической проблематикой, что позволит создать методологический каркас аксиолого-правовой парадигмы формирования антикоррупционной культуры будущего юриста, даст возможность избежать фрагментарного и будет способствовать развитию критического мышления, способного устанавливать причины и следствия в ходе анализа правовых явлений, давать им квалифицированную оценку, ориентироваться в ситуации правового и нравственного выбора. В этой связи справедливо утверждение А. М. Ариарского, замечаящего, что «реализация

созидающего потенциала культуры посильна лишь оригинальным методикам, вытекающим из синергетического эффекта интеграции культурологии, педагогики, психологии и иных компонентов человекознания... [2, с. 68]

Коммуникативное пространство вуза. Определяется характерными для юридического вуза практиками взаимодействия участников образовательного процесса – административного, профессорско – преподавательского состава и студентов в различных конфигурациях.

Глубокое осмысление культурной ситуации, складывающейся (или сложившейся) в юридических вузах, где и формируется ценностный каркас будущих работников правоохранительной и правоприменительной систем, анализ внешних и внутренних культурных влияний, способствующих изменению ценностных образцов профессионального поведения, гражданской позиции, политической активности, правовой грамотности, патриотизма позволил нам оценить коммуникативное пространство как ограниченное смысловой принудительностью, стилистика которой обуславливает «фактическое неравенство одного субъекта другому, находящем наиболее полное выражение в неравенстве возможностей субъектов образовательного процесса» [12, с. 26]. Особенно примечательно наличие такой культуры в ведомственных юридических вузах, характеризуемой «жесткой регламентацией воспитательного процесса, установлением субъект-объектных отношений между педагогами и курсантами» [10, с. 7].

Авторитарная педагогическая культура преподавателя юридического вуза затрудняет интериоризацию антикоррупционных ценностей будущими юристами в образовательном процессе юридического вуза, поскольку «ценности культуры интериоризируются лишь в условиях свободы выбора и реально проявляемых интересов обучающихся» [2, с. 70], и должна быть замещена принципиально иной культурно - педагогической средой, предполагающей переход «от субъектно - отчужденных отношений между преподавателем и студентами к субъект-субъектным отношениям на основе принятия субъектами друг друга как ценностей, эмоционально-комфортном общении, совместной творческой деятельности [16, с. 79].

Важным аспектом, определяющим коммуникативное пространство юридического вуза с точки зрения формирования антикоррупционной культуры студента, являются неформальные отношения и учебные связи преподавателя и студента, которые зачастую детерминированы прагматическими, своекорыстными интересами. Именно здесь рельефно проявляет себя кризис профессиональной педагогической культуры и педагогического сознания преподавателя вуза, который репрезентируется в совокупности следующих референций: «нормализация» коррупционного поведения» (А. Г. Бермус), «разрушение традиционных ценностных педагогических установок», «утверждение в педагогической среде потребительской идеологии» (Р. М. Асадуллин, О. В. Фролов), преобладание материальных потребностей над этическими принципами, определяющими нравственную позицию педагога (О. В. Фролов), которые затрудняют процесс активизации студенческого антикоррупционного потенциала,

направленного «на превращение возможностей в действительность, порождение новых форм и технологий его реализации, совершенствование системы адаптации отдельного человека, социальной группы или общности к новым для них социальным отношениям» [15, с. 174].

Кризисность педагогического сознания, частным проявлением которого является коррупционное поведение педагога, имеет негативные последствия, поскольку «ценностная зрелость педагога определяет, насколько будет эффективным сотрудничество с воспитанниками в приобретении важных для них ценностей, стремление или отсутствие желания следовать примеру педагога, постоянно работать над собой» [5, с. 197]. Более того, нельзя забывать и о таком важном антропологическом законе, согласно которому «только подобное порождает подобное, только личность способна наставить Другого на личностный путь развития; только субъект собственной жизни и деятельности способен быть гарантом становления субъектности Другого» [11, с. 17].

Итак, проблема формирования антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции в условиях юридического вуза приобретает первостепенное значение, поскольку именно юридическое сообщество в силу специфической деятельности имеет реальную возможность и обязано обеспечить правовую социализацию граждан, формирование их правовой культуры, а в конечном итоге «антикоррупционного правового менталитета как совокупности индивидуального и общественного правосознания, основанного на сформированной системе правовых ценностей, правовых традиций и приоритетов антикоррупционного поведения, определенных устойчивыми объективно-субъективными факторами» [4, с. 9].

В связи с этим сформулируем некоторые рекомендации, которые позволят оптимизировать образовательное пространство юридического вуза в контексте формирования антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции.

Во – первых, необходимо переформатирование целей юридического образования, предполагающих ответ на вопрос, кого мы формируем – исполнительного легиста-законника или юриста с развитым уровнем правовой культуры и правосознания, правового мышления и правовой интуиции, понимающего суть и идею права.

Во – вторых, необходимо трансформировать содержание юридического образования в сторону его аксиологизации - в приоритете должно быть приобретение «ценностно-правовой базы, на которую впоследствии наслаиваются функционально-технические знания, компетенции» [13, с. 99].

В – третьих, образовательный процесс юридического вуза требует актуализации воспитательного компонента, направленного на осознание значимости профессиональной деятельности, сущности и предназначения права, так как «для будущих нормотворцев более важна даже не динамичная компонента правосознания (знание положительного (официального) права), а статичная – интуиция права и справедливости, правовое чувство, идея права» [8, с. 345].

В – четвертых, коммуникативное пространство юридического вуза требует искоренения паттернов коррупционного поведения в педагогической деятельности преподавателя юридического вуза.

Список литературы

1. Абдрасилов, Б. С. Основы антикоррупционной культуры [учебное пособие] / под. общ. ред. Б. С. Абдрасилов; Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан. – Астана: Издательство Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан, 2016. – 176 с.
2. Ариарский, М. А. Педагогическая культурология в системе реализации созидательного потенциала культуры / М. А. Ариарский // Вестник КемГУКИ. – 2014. - № 27. – С. 66 – 74.
3. Кирьякова, А. В. Реализация аксиологического подхода в университетском образовании / А. В. Кирьякова, Т. А. Ольхова // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 124 – 128.
4. Козлова, Е. Б. Институциональная основа коррупции в России: отсутствие устойчивого антикоррупционного правового менталитета / Е. Б. Козлова // Вестник РПУ. – 2019. – № 2. – С. 5 – 11.
5. Левченко, Н. В. Развитие профессионально-нравственных качеств студентов поликультурной образовательной среды вуза с точки зрения педагогической аксиологии / Н. В. Левченко, И. С. Соколов // Мир образования - образование в мире. – 2018. - № 1 (69). – С. 192 – 198.
6. Муравьева, Л. В. Формирование гуманистической направленности личности будущего юриста в образовательном процессе вуза: автореф. на соиск. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Муравьева Людмила Вячеславовна. – Белгород, 2005. – 24 с.
7. Новикова, С. В. Значение гуманитарных дисциплин для юридического образования / С. В. Новикова, Ю. В. Жильцова // Электронное приложение к «Российскому юридическому журналу». – 2017. – № 5. – С. 147 – 150.
8. Овчинников, А. И. Формирование правового мышления будущих нормотворцев в контексте развития юридического образования России / А. И. Овчинников // Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2018 – № 2 (42). – С. 343 – 346.
9. Плетников, В. С. Некоторые особенности подготовки юристов в российских вузах или о чем забывают сказать начинающему юристу / В. С. Плетников, М. С. Плетникова // Интернет-журнал «e-FORUM». – 2017. № 1. – С. 1 – 6.
10. Рыбалкин, Д. А. Формирование антикоррупционной позиции курсантов вузов МВД России средствами социально-культурной деятельности: автореф. на соиск. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05 - теория, методика и организация социально-культурной деятельности / Рыбалкин Дмитрий Александрович. – Казань, 2015. – 24 с.

11. Слободчиков, В. И. Системный кризис образования и пути выхода из него [Лекции по системной и со-Образной педагогике. Выпуск 15] / В. И. Слободчиков, А. А. Остапенко. – М.: НИИ школьных технологий, 2017. – 28 с.
12. Фролов, О. В. Смысловые интенции формирования профессиональной педагогической культуры / О. В. Фролов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2017. – № 6 (206). – С. 24 – 31.
13. Чупрякова, Т. В. Профессиональная правовая культура юриста в контексте федерального государственного образовательного стандарта / Т. В. Чупрякова // Правовая культура. – 2017. – № 2 (29). – С. 96 – 100.
14. Шедий, М. В. Основные теоретические подходы исследования коррупции / М. В. Шедий // Среднерусский вестник общественных наук. – 2011. – № 2. – С. 72 – 82.
15. Шедий, М. В. Технологии активизации антикоррупционного потенциала российского общества / М. В. Шедий // Среднерусский вестник общественных наук. – 2017. – Том 12. – № 3. – С. 173 – 182.
16. Ярцева, И. К. Субъект – субъектные отношения как основа формирования общекультурных компетенций студентов-будущих переводчиков / И. К. Ярцева // Вестник воронежского государственного технического университета. – 2014. – № 3-2. – С. 77 – 81.

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**Эвоян А.А., студентка группы 3-20ПО(м)МОС
Оренбургский государственный университет**

В современном обществе успех каждого человека зависит только от него самого. В привычных реалиях развития нашего общества, различных сфер жизни, таких как политическая, экономическая, социальная, имеет место конкуренция.

Общество предъявляет довольно большое количество требований: быстрое реагирование на события, коммуникативные навыки, а также не только умение на должном уровне и в сжатые сроки анализировать, обрабатывать информацию, но и применение этих знаний в жизни.

Индивид, обладающий лидерскими качествами, однозначно, имеет больше шансов на победу в жизненной борьбе. Следовательно, можно сказать о том, что основы лидерства необходимо начинать развивать у школьников младшего возраста, ведь с малых лет у них формируются навыки, умения, знания, которые впоследствии определяют становление и развитие.

В Федеральных государственных образовательных стандартах начального всеобщего образования зафиксировано: «Развитие личности обучающегося на базе усвоения универсальных учебных действий, знания и основной результат образования».

ФГОС предписывает педагогам содействовать обучающимся в формировании основных умений и организации деятельности – умение ставить цель, следовать ей, планируя каждое действие, контролировать, оценивать, взаимодействовать с учителем, сверстниками в учебном процессе. Каждый обучающийся имеет определенные ресурсы, а также качества для правильного развития собственного мировоззрения. Именно лидерские качества способствуют становлению ребенка как личности.

Учитель, изучая аспекты проявления активности обучающегося, сможет разработать индивидуальную схему развития его лидерских качеств. А также найти необходимые механизмы, которые воспитают настоящего лидера в ребенке.

В связи с этим растет значимость деятельности общественных институтов, в том числе и детских общественных организаций (ДОО), созданных для воспитания и развития социальной активности детей. Работа ДОО строится с учетом интересов каждого ребенка и способствует развитию инициативности в общественной деятельности. Внутри таких организаций прививается культура межличностных отношений, в том числе групповых и коллективных, формируется активная жизненная позиция, закладываются основы самопознания, самоуправления, самоопределения, творческого мышления лидера.

Обладая всеми вышеуказанными качествами, личность становится полноценной составляющей общества.

Общественные организации являются необходимым полем деятельности для подростков, которое помогает проявить самостоятельность. В рамках

деятельности ДОО подростки имеют возможность творчески самореализовываться, искать решения актуальных проблем.

Деятельность детских общественных организаций предполагает интеграцию в изучении различных дисциплин, таких как ораторское искусство, основы актерского мастерства, психология общения, социальное проектирование, теория лидерства. Занятия представляют собой систему взаимосвязанных заданий, в том числе и творческих, направленных на анализ и моделирование ситуаций, где участники высказывают и защищают собственную, коллективную точку зрения, участвуя в обсуждениях и дискуссиях.

Формы проведения учебных занятий выстраиваются с учетом целей, задач, интересов, индивидуальных возможностей детей:

деловые игры;

ролевые игры;

тренинговые занятия на выявление лидерских качеств;

упражнения на командную работу;

творческие задания;

дискуссионные клубы;

социальное проектирование;

беседы; игры с применением театральных технологий.

Деловые, ролевые игры (например, «Выборы Президента ДОО») способствуют расширению поведенческого диапазона детей, развивают уверенность в себе.

Тренинговые занятия, направленные на выявление лидерских качеств, упражнения на командную работу демонстрируют практические приемы деятельности.

В ходе дискуссионных клубов дети учатся отстаивать свою точку зрения, доказывать правоту, развивают логическое и творческое мышление.

Социальные проекты нацелены на решение острых общественных проблем. Находя их и учитывая все нюансы, обучающиеся учатся воплощать свои идеи на практике.

Занятия лидерского направления строятся по следующему принципу:

тренинги на знакомство,

разминка,

тренинги на развитие лидерских качеств, сплоченности, командной работы,

творческого мышления,

рефлексия.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что деятельность ДОО вносит колоссальный вклад в становлении личности ребенка, развивая его всецело, а также станет полезным опытом для его будущей жизни.

Список литературы

1. Инякина, И.В. «Воспитание лидера: постановка проблемы» // Вестник КГУ им. Некрасова. - Кострома: Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования «Костромской государственный университет», 2009. ISSN: 1998-0817

2. Кудряшова, Е.В. Исследования лидерства в современной западной общественно-политической мысли /Е.В. Кудряшова. — Архангельск: 1998.

3. Матяш, Н.В. Методы активного социально-психологического обучения: учеб. пособие для высш. учеб. Заведений / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова – Москва: Издательский центр «Академия», 2010.

4. Уманский, Л.И. «Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. // Вестник КГУ им. Некрасова. - Кострома: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Костромской государственный университет», 2001. ISBN 5-7591-0479-9

5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования /. — 2009. — 29 с.

ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВОМ МИРЕ: СОЦИАЛЬНЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

**Южанинова Е.Р., к.ф.н., д.п.н., доцент
Оренбургский государственный университет**

Аннотация: в статье перечисляются некоторые трансформации, произошедшие в интернет-пространстве во время пандемии и приводятся кратковременные и среднесрочные последствия этих трансформаций для личности. В контексте вузовского образования преподавателю важно учитывать отмирание письменной культуры в связи с развитием голосовых программ, растущую доступность онлайн образования, увеличение доли образовательных онлайн курсов, в том числе профессиональных в системе классического образования, растворение образования во всех соцсетях и досуге молодежи, рост конкуренции в сегменте платного и бесплатного цифрового образования, трансформация авторитета классического преподавателя, увеличение ролей и функционала преподавателя вуза, изменение качества образовательного контента, необходимость развития личного бренда преподавателя.

Ключевые слова: интернет, цифровой мир, образование, личность, сетевая личность, преподаватель, онлайн образование.

Задачей данной статьи является выявление бифуркационных точек изменения в цифровом мире, и, как следствие, в онлайн образовании, произошедших во время пандемии коронавируса. Поскольку мир после пандемии больше не будет таким же, как до неё, постольку важно уже сейчас понять, что образование не станет прежним. Поэтому необходимо выявить в нём произошедшие изменения, вырастающие в глобальные тенденции. Видение этих ключевых моментов позволит выстраивать приблизительные прогнозы в сфере образования на будущие 5-10 лет.

Пандемия кардинальным образом изменила абсолютно весь мир, все страны, все сферы общества. Изменила политику, экономику, науку, медицину... Но, что не менее важно, – изменило глубину вчувствования и проживания индивидом таких экзистенциалов как Здоровье, собственная Жизнь, жизнь Ближнего, жизнь Дальнего, Смерть, хрупкость индивидуального Бытия (по некоторым данным в мире насчитывается 140 млн. заболевших, 3 млн. человек скончалось). Эта новая глубина осмысленности будет еще больше способствовать осознанию короткости жизни и, значит, необходимости прожить ее насыщенно, динамично, ничего не упуская. Поэтому темп жизни современной личности не замедлится, не станет более размеренным. Более того - сохранится нацеленность на быстрое достижение целей.

Современному человеку нужна бОльшая концентрация символов, смыслов, коммуникаций, действий, результатов, а, значит, другое образование! Готово ли высшее образование отреагировать должным образом и предоставлять

максимально ёмкие, короткие, удобные для восприятия из любой точки мира, но информационно насыщенные и полезные (в прагматическом смысле слова) программы обучения и повышения квалификации? «Образование без воды» – вот что нужно человеку в изменившемся мире. Времени на длительные курсы или программы просто нет. Сформировался запрос на новый тип цифровых образовательных услуг.

Демографы прогнозируют, что не будет взрывной численности населения, количество реальных студентов и школьников расти не будет, а вот сегмент цифрового образования будет оттягивать на себя часть абитуриентов. Большая часть человечества будет учиться удаленно и выбирать самого лучшего провайдера/инструктора/коуча/профессора вне зависимости от географической локации и языка носителя (поскольку уже появляются программы, которые в онлайн делают перевод живой устной речи).

Концепция *lifelong learning* будет доминировать. По мнению Андрея Шаронова (Московская школа управления Сколково) 100% людей будут получать образование несколько раз в жизни, часть профессионалов будет учиться НЕПРЕРЫВНО. Это только увеличит количество онлайн образовательных курсов, академий и школ, а значит, в цифровом пространстве у вузов конкуренция будет только расти.

Пандемия изменила сильно и интернет, поскольку большинство профессий и сфер деятельности увеличили долю пребывания в сети. Многие из них, перейдя в онлайн, в офлайн полностью не вернуться. Появились новые программы, приложения, алгоритмы, услуги, предоставляемые через интернет, он-лайн образовательные курсы, удалённая работа, он-лайн тренировки, возможность совершать покупки, оплачивать счета и принимать доставку продуктов сделали реальным пребывание только в одной географической локации. Это произошло, в том числе, за счёт увеличения скорости и качества интернета и провайдеры не намерены снижать темпы роста аудитории и скорости интернета. Если ещё в 2020 году многие преподаватели сталкивались с цифровым неравенством своих студентов, то в течение 2-5 лет эта проблема уйдёт. При нынешних темпах развития технологий, обеспечивающих функционирование интернета, цифровое неравенство становится не таким острым и в ближайшей перспективе исчезнет совсем.

За время пандемии количество пользователей увеличилось на полмиллиарда. В России пользователей интернета около 80%. Россияне используют интернет от 3ч40мин до 7ч52мин в день в зависимости от профессии, что составляет уже 42% времени нашего бодрствования. Акцент пользователей всё больше делается на соцсети, ведь уже 54% людей в мире пользуются ими и предпочитают там оформлять поисковый запрос, а не использовать поисковые системы.

Бессмысленно критиковать соцсети за поверхностность их содержания и развлекательный характер. Поскольку, во-первых, они созданы для коммуникации и досуга и всё подчинено этим целям, а, во-вторых, элементы искусственного интеллекта, встроенные во все соцсети, обучаются распознавать характеристики

пользователя как личности, помогая формировать его сетевую личность, работу и досуг в данной сети. Даже если человек этого не осознаёт, его лента становится отражением его проявленных в сети интересов. В среднем алгоритмы соцсетей обучаются в течение 3-5 дней пользования человеком какой-либо сетью (лидер – фейсбук). Поэтому через 5 дней активного пользования сетью лента – это отражение вашего поведения в течение этих дней. Таким образом, благодаря искусственному интеллекту, лента соцсети – это цифровой слепок личности пользователя.

В настоящее время существует огромное количество сетей. В них складывается интересная тенденция – когда сеть только появляется и раскручивается, в неё приходит молодежь и соответственно доминирует только развлекательный контент. Со временем более консервативные пользователи также перетекают туда и контент в целом начинает меняться. Это происходило на наших глазах с ютуб (исключительно развлекательные ролики в начале и серьезный сегмент интернета сейчас), инстаграмм (который сейчас воспринимается как одна из лидирующих по образовательному контенту соцсетей). То же с 2020 г. началось и в тик ток, когда туда зашли профессионалы высокого уровня и, адаптировав свой контент под формат 15 или 60 секундных роликов, стали давать полезный, информационно насыщенный, а иногда и образовательный контент. Мы видим это по большому количеству роликов с хештегами #обучение, #тьюторство, #академия. Хотя конечно, по-прежнему, тик ток – это «танцующая сеть» – 108,6 млн. просмотров по тегу #обучениетанцам.

Таким образом, мы видим размывание понятий «образование» и «обучение» и их встраивание в досуг молодежи. Этот момент очень важен для педагогов, поскольку молодежь привыкает к насыщенности информации в минироликах соцсетей, информации без воды и только по делу. Поэтому их внимание неизбежно рассеивается, когда преподаватель забывает об этом и снижает темп объяснения материала, его полезность или концентрированность.

За время пандемии произошло увеличение количества людей, использующих голосовые запросы и использующие программы перевода голосовых сообщений в письменный текст. В связи с этим у пользователей нет необходимости быть элементарно грамотными, поскольку «умная программа» сама распознает и правильно напишет все лексемы, расставит знаки препинания, сделав ненужными знания синтаксиса и пунктуации. Учителям-филологам в последние десятилетия всё сложнее мотивировать учеников на изучение языка, с тотальным распространением приложений, распознающих человеческий голос и речь и трансформирующих их в текст, это станет ещё сложнее. Таким образом, смерть письменной культуры только приблизилась.

В связи с распространением онлайн образования, немаловажным для преподавателя является изменение его функционала. Ведь интерактивные технологии обучения, электронные обучающие среды, обучающие сайты с обратной связью и элементами интерактивности требуют новых компетенций. Для того, чтобы наполнить электронную среду обучения, создать самостоятельный онлайн курс преподавателю необходимо освоить новое,

научиться делать то, чему пока не обучают в университетах – съемке и монтажу видеоконтента, основам звукозаписи аудиоконтента, созданию анимированных презентаций и т.д. Графика, анимация, фото, видео, звук в интерактивном использовании формируют интегрированную информационную среду, которая создаёт оптимальные условия для студентов в овладении компетенциями, необходимыми для будущей профессиональной деятельности, позволяет реализовать индивидуальный подход в обучении [1, с. 84]. Но при этом очень сильно нагружает преподавателя необычной для него работой. В дополнение к имеющимся ролям и функционалу нужны навыки режиссера, сценариста, ведущего, оператора, копирайтера, монтажера, звукорежиссера, дизайнера, промоутера, чтобы рекламировать и распространять созданный курс.

Итак, отдельную личность и систему образования в целом ждёт: цифровое равенство, отмирание письменной культуры, общая доступность онлайн образования, привыкание молодежи к информационной насыщенности, растворение образования во всех соцсетях и досуге молодежи, увеличение доли образовательных онлайн курсов, в т.ч. профессиональных, рост конкуренции в сегменте платного и бесплатного образования, увеличение ролей/функционала преподавателя, необходимость развития личного бренда преподавателя.

Список литературы

1. Кирьякова А. В., Южанинова Е.Р. Аксиологический потенциал социальных сетей для высшего образования // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2017. - № 10 (210). - С. 83-87.

2. Южанинова Е.Р. Социальные сети в образовательном процессе вуза как императив сегодняшнего дня // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), 29-30 мая 2019 г., Оренбург / Оренбург. гос. ун-т. - Электрон. дан. - Оренбург : ОГУ. - 2019. - С. 634-638.