

СЕКЦИЯ 4

«ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

СОДЕРЖАНИЕ

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАДЕТ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЕННОГО КОМПОНЕНТА) Айсина Л.Ю., преподаватель английского языка высшей категории	400
РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ 21 ВЕКА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ Бахтиярова Г.Р., канд. пед. наук, профессор, Уркунова А.С., докторант 1 курса по ОП 8D01301-Педагогика и методика начального образования, Рыспаева Д.Б., докторант 1 курса по ОП 8D01301-Педагогика и методика начального образования	408
ОПЫТ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ Васькина М.В., аспирант	413
ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ Гиндер М.В., магистрант	420
ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА Гиндер М.В., магистрант	423
БИОФИЗИКА В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ Гиндер М.В., магистрант, Кудашева К.В., магистрант	426
К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ Гиндер М.В., магистрант, Кудашева К.В., магистрант	429
ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ Гладких В.Г., доктор пед. наук, профессор	432
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ Гришин В.С., аспирант	439
ВКЛАД ПРОФЕССОРА К.ЖУБАНОВА В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В КАЗАХСТАНЕ Бахтиярова Г.Р., канд. пед. наук, профессор, Жазыкова М. К., канд. пед. наук., доцент	447
РОЛЬ ПОЛИЯЗЫЧИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ШКОЛЬНИКА КАК ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ Жазыкова М.К., канд. пед. наук, доцент, Сахипова Г.К., докторант 2-курса ОП 8D01301-Педагогика и методика начального обучения	454
РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ ПРАВИЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ЖИЗНИ С ДИАГНОЗОМ АРТЕРИАЛЬНАЯ ГИПЕРТОНИЯ Королькова А.И., магистрант	459
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS В СФЕРЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Кузнецов И.С., студент, Султанова Т.А., канд. пед. наук, доцент	462

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Лабазова В.Н., преподаватель английского языка высшей квалификационной категории Оренбургское президентское кадетское училище.....	468
РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ Лухтина С.А., магистрант.....	473
РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Магдина Т.А., Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор	481
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ Мажитова Д.З., аспирант.....	487
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент	493
РИСКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ОНЛАЙН-ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент.....	499
ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент	503
О СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРАЦИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРИ ИНТЕГРАТИВНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ Майгельдиева Ш.М., д-р пед. наук, профессор Кызылординский университет имени Коркыт Ата Кайнарбаева А.К.	509
О ЗНАЧЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ Майгельдиева Ш.М., д-р пед. наук, профессор, Сапаркызы Ж., доктор философии PhD, Майгельдиева Ж.М., канд. филолог. наук, доцент Кызылординский университет имени Коркыт Ата	517
РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСТВА Максимов В.Д., студент, Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент	526
ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ РАКУРСЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор, Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент	530
РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент, Мороз А.О., студент	536
ЦИФРОВОЙ СЛЕД СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ Мучкаева Е.А, аспирант, Мурзаханова Э.И., аспирант, Манаева Н.Н., канд. пед. наук, доцент	540
ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Пошельченко В.С., аспирант	544

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПРОВИЗОРА В УСЛОВИЯХ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Неволина В.В., доктор пед. наук, доцент, Оренбургский государственный университет, Проходцев К.А., ассистент	548
ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДЕТ К БУДУЩЕЙ ВОЕННО - ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Рейф М.Б., аспирант	552
ЛИДЕРСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН НОВОГО ВРЕМЕНИ Сабаненкова К. А., магистрант, Неволina В. В., д-р пед. наук, доцент Оренбургский государственный университет.....	558
ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА Ольховая Т.А., д-р пед. наук, профессор, Садова В.А., канд. пед. наук	566
ПОНЯТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К САМООБРАЗОВАНИЮ Скавинская В.И., магистрант, Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент	573
СОВРЕМЕННЫЕ РАКУРСЫ ОСВОЕНИЯ SOFT SKILLS И HARD SKILLS В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Скачко В.К., аспирант	579

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КАДЕТ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ (В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЕННОГО КОМПОНЕНТА)

**Айсина Л.Ю., преподаватель английского языка высшей категории
Оренбургское президентское кадетское училище**

Переход человечества в эпоху информационного общества характеризуется не только стремительным развитием новейших информационно-коммуникационных технологий, но и созданием качественно новой информационной среды жизнедеятельности. Для нее типично:

- разнообразие содержания и форм представления информационных единиц,
- переизбыток информации,
- высокий уровень автоматизации,
- отсутствие гарантии достоверности информации,
- повышение активности каждого «потребителя» информации (вовлеченность в создание информационных объектов),
- стремительный рост объемов информации и обновление информационных технологий. [4, с.12]

Именно такие условия обуславливают современное кадетское образование и начало профессиональной военной деятельности. Поэтому необходимой компетенцией, сформированность которой должно обеспечить довузовское образовательное учреждение, является информационная грамотность.

В методической литературе мы можем найти следующее **определение информационной компетенции**: это совокупность знаний, умений, навыков, мировоззренческих и поведенческих качеств обучающегося, позволяющих ему эффективно находить, оценивать, использовать информацию для успешного включения в разнообразные виды деятельности и отношений, является начальным уровнем информационной компетентности и основой для последующего непрерывного развития личности. [6, с.21]

Важно, чтобы формирование информационной культуры не было оторвано от тех учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые стоят перед обучающимися, а, скорее, сопутствовало им, **происходило параллельно с решением предметных задач**. Все это обуславливает необходимость использования новых форм и методов обучения, которые помогут подготовить кадета к решению конкретных информационных проблем в рамках его практической учебной деятельности. [2,с.9]

Информационные знания, умения и навыки можно условно разделить на **следующие группы**:

- связанные с **получением информации** (осведомленность о различных источниках информации, способность вычленив необходимую информацию, идентифицировать пробелы в информации, распознавать информацию, узнавать информацию, представленную в различных графических и текстовых форматах и т. д.);

- связанные с **пониманием и преобразованием информации** (определение главной мысли текста, составление плана, интерпретация, обобщение, преобразование из одного формата в другой, анализ и т. д.);

- связанные с **оценкой достоверности информации** (выявление противоречий, неточностей, сравнение различных источников информации и т. д.);

- связанные с **представлением информации** (представление информации разными способами);

- связанные с **созданием своих собственных информационных объектов** (проектирование, построение умозаключений и т. д.). [3, с.15]

Основной целью предмета „иностраннй язык“ является формирование коммуникативной компетенции обучающегося. Коммуникация представляет собой обмен информацией. Таким образом, в процессе обучения иностранному языку **информационные умения и навыки являются как целью обучения, так и средством**. Иностраннй язык обладает большим потенциалом для формирования информационной компетенции, так как подразумевает использование различных по качествам и по формату информационных источников, например: словари, энциклопедии, грамматические справочники, аудио- и видеоносители, Интернет, учебники, рабочие тетради на печатной основе, книги для чтения, компакт-диски с интерактивными упражнениями, обучающие компьютерные программы. Каждый из них имеет свои особенности и требует знаний о том, как ими пользоваться.

Одной из важных частей образовательного процесса в Оренбургском ПКУ является реализация военной составляющей в рамках учебного предмета «Практикум устной речи». Курс «Первые шаги в военной карьере» ориентирован на обеспечение предпрофильной подготовки кадет и способствует созданию наиболее эффективных условий для формирования информационной компетенции, так как обладает широким мотивационным полем.

Приведу пример из УМК «Первые шаги в военной карьере» для 9 класса: В раздел «UN Peacekeeping Operations» включены задания на формирование целого комплекса информационных умений: определение недостающей информации, умение запрашивать нужную информацию, сопоставление фактов. Результатом парной работы должен стать репортаж о миротворческой миссии. Каждый кадет получает по 2 карточки с вводной информацией о контртеррористических операциях и миротворческих миссиях, информация в карточках совершенно разная. Первая карточка содержит некоторые факты о сути конфликта, технике и вооружения. Вторая карточка содержит вопросы и задания с пропусками, с помощью которых обучающиеся

должны узнать недостающую информацию для освещения события. Кадеты определяют, какой информации им не хватает, и формулируют соответствующие вопросы. Так они восстанавливают полную картину событий и затем представляют свои монологические высказывания.

Student A

Combating terrorism

Terrorism has become part of day-to-day life. It poses a threat to the security of many countries and their citizens, causes significant political, economic and moral damage, brings stress to lots of people and takes away lives, killing primarily civilians. Terrorism today is a complex system of complementary aspects, including ideological, criminal, military, economic, political, religious and nationalistic ones. In general, terrorism is a response to the continuous foot dragging in resolving burning social issues.

Combating terrorism includes prevention, identification, suppression and minimization of terror effects. Counterterrorism operations are special operations intended to suppress a terrorist attack, secure civilians, neutralize terrorists and minimize the effects of the attack.

Student B

UN Peacekeeping Mission

UN peacekeeping: the early years

United Nations Peacekeeping began in 1948 with the deployment of UN military observers to the Middle East. Since then, 69 peacekeeping operations have been deployed by the UN, 56 of them since 1988. UN peacekeepers are often referred to as Blue Berets because of their light blue berets.


From 1948 to 1989 there were two main types of UN missions:

- 1 Observer missions with unarmed military observers. For example, the first peacekeeping operation deployed by the UN was the UN Truce Supervision Organization (UNTSO). The UN military observers were unarmed.
- 2 Armed peacekeeping operations. The earliest armed peacekeeping operation was the First UN Emergency Force (UNEF I) deployed successfully in 1956 to address the Suez Crisis.

Comprehension

2. Look through the text again and say what these numbers stand for:

1988
69
1948
125,000
16
1956



3. Match the parts of the sentences.

1. Combating terrorism includes prevention, identification...
2. Terrorism poses a threat to the security of many countries and their citizens...
3. Terrorism today is a complex system of complementary aspects, including ideological, criminal...
4. Terrorism has become part of day-to-day life...
5. Counterterrorism operations are special operations intended to suppress ...

Одно из важных информационных умений - умение осуществлять поиск информации, извлекать ее из различных источников, перерабатывать, систематизировать и предъявлять разными способами. В программе среднего образования недостаточно внимания уделяется информационной компетенции. Ее подменяют такими понятиями как «компьютерная грамотность», медиаграмотность, но их ни в коем случае нельзя путать. Компьютерная

грамотность, то есть умение работать с компьютером, безусловно, является важным умением для современного человека, желающего стать информационно грамотным, но, по сути, даже не является частью информационной компетенции, которая подразумевает умение работать с информацией вне зависимости от используемых средств доступа к ней, ее обработки и распространения[5, с.386].

В плане развития информационной компетенции, интерес и важность представляет работа **над несплошными текстами по военной составляющей**, сочетающими в себе несколько источников информации, с которыми кадеты часто встречаются в реальной жизни: *графики, диаграммы, схемы, таблицы, географические карты, планы помещений/местности, билеты, рекламные объявления, расписание движения транспорта, карты сайтов, постеры, меню, обложки журналов, афиши, призывы, объявления, буклеты и т.п.* При выполнении предложенных заданий развиваются умения вычленять явную информацию и подтекст, самостоятельно создавать несплошные тексты. При систематической работе с несплошными текстами повышается способность учеников к решению учебно-познавательных задач, к использованию несплошных текстов как опоры при аргументированном высказывании.

В УМК **«Command&control»** предлагаются различные упражнения, направленные на развитие умений кадет работать с несплошными текстами, сопровождающимися аудиофайлами.

Рассмотрим этапы работы с такими текстами. На первом этапе важно развивать умение **определять вид несплошного текста и умение читать несплошной текст**, а именно воспринимать его, извлекать информацию, данную в явном и неявном виде, интерпретировать её. В работе над такими текстами можно выделить **следующие этапы**, которые могут варьироваться в очередности:

- высказывание своих предположений о содержании текста на основе заглавия или схемы;
- выделение ключевых слов (знаков);
- формулирование информации, которая содержится в тексте в явном виде;
- формулирование вопросов проблемного характера по ходу и после чтения;
- формулирование подтекста (информации, содержащейся в тексте в неявном виде) с пояснением своих формулировок.

На следующем этапе целесообразным будет задание на развитие умения **переводить информацию в другие текстовые формы**:

- составление на основе данной таблицы (схемы, ...) устного (письменного) сплошного текста;
- формулирование правила (определения, закономерности) на основе несплошного текста;

- представление информации из данного сплошного текста в форме таблицы: определение количества столбцов, озаглавливание и т.д.;
- представление текста правила (определения) в форме схемы, опорного конспекта и т.д.

Следующий этап - умение **самостоятельно создавать и оформлять несплошной текст:**

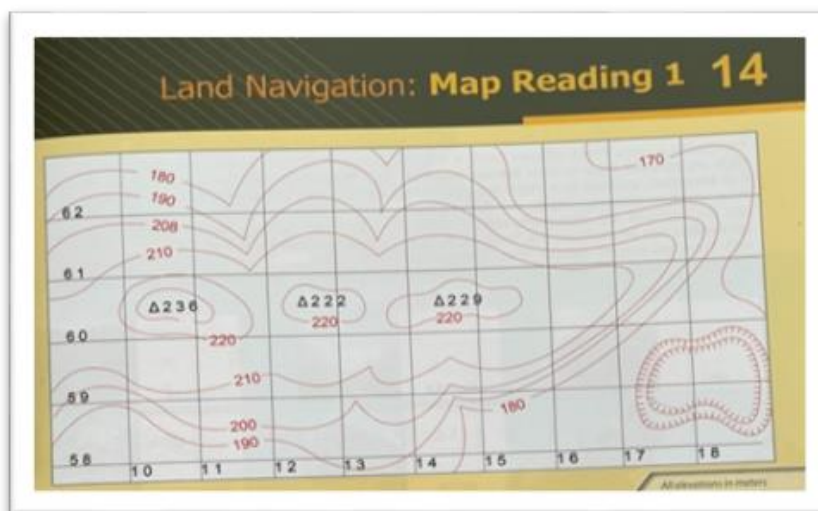
- дополнение данной таблицы (схемы) недостающими данными;
- чтение сплошного текста, выделение новой информации и запись ключевых слов;
- расширение исходного несплошного текста;
- составление на его основе таблицы (схемы, графика, диаграммы и т.д.).

И заключительный этап - это умение **использовать полученную информацию для решения учебной задачи:**

- использование полученной информации в новой ситуации;
- сопоставление новой и ранее полученной информации;
- выполнение мини-проекта (проекта) на определённую тему с использованием в том числе информации, извлечённой из несплошных текстов.

В качестве примера работы хочу привести следующий алгоритм работы с информацией по УМК «Command&Control» по теме «Топография. Ориентирование. Чтение карты».

1.Кадетам для изучения предоставляется карта с топографической разметкой. Обучающиеся высказывают свои предположения об обозначениях и местности.



2. Далее, кадеты выбирают верные определения и дают разъяснения некоторым понятиям топографии.


3. На следующем этапе предъявляется текст для проверки правильности предположений.

14 Land Navigation: Map Reading 1

Desert, mountain, jungle, arctic, and urban are the five main **terrain** features on a map. Key **topographical features** (see Map Reading 2) of an area are also on a map. Maps are split into 1,000-meter by 1,000-meter grids.

Using the **grid coordinates** of a military map, soldiers can determine the locations of topographic features as well as units, roads and so on. Soldiers can determine distances, find the best routes and even locate the best areas for **cover** and **concealment**.

Maps are drawn in **scales**. A scale of 1:50,000 (say "one to fifty thousand") shows terrain features in detail. Such large-scale maps are popular for land navigation. On the other hand, small scale maps (1:1,000,000) are used for strategic planning.



Troops taking part in a map-reading exercise.

3 Choose the correct definition for each given word or phrase.

1 **grid coordinates**
 A the land features shown on a map
 B the numbers representing map positions
 C a method of drawing maps

2 **concealment**
 A a kind of land navigation
 B a type of terrain
 C the act of hiding

3 **topographical feature**
 A the numbers on a map
 B the relative size of a map
 C a land formation on a map

Comprehension

1 Read, listen and choose the correct answers.

1 How many main types of terrain are mentioned in the passage?
 A three C five
 B four D six

2 What can be inferred about a small-scale map?
 A It's commonly used in the field for land navigation.
 B It shows features in less detail than a large-scale one.
 C It uses different colors than large-scale maps.
 D It's the most common map a squad leader will use.

4. Выполнение следующего упражнения направлено на уточнение важной информации для дальнейшей работы.

5. Затем кадеты получают задание расставить координаты на карте и обозначить их соответствующими буквами.

6 Place the correct mark on the map at the following grid coordinates.

1 Grid 105615 (mark "a")
 2 Grid 139589 (mark "b")
 3 Grid 165621 (mark "c")
 4 Grid 183598 (mark "d")
 5 Grid 111606 (mark "e")

Listening

7 Listen to a unit commander giving instructions for a reconnaissance mission. Note down the coordinates, and then draw the route described by the commander on the map above.

8 Listen again and check your answers.

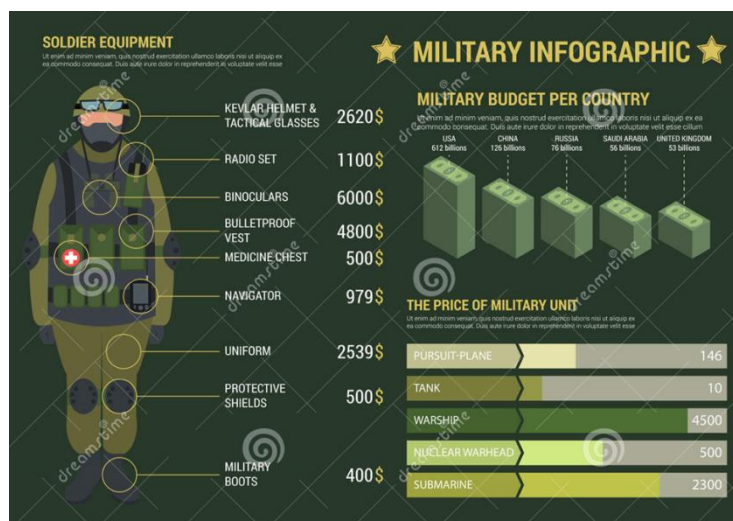
Speaking

9 What does a military map show? How can a soldier determine the locations shown on it? Tell the class.

6. Следующий шаг - прослушивание информации от командования (аудирование) и построение маршрута для разведгруппы.

7. В заключении работы с полученной информацией кадет представляет монологическое высказывание о маршруте разведывательной операции и описании местности с координатами.

Распространенным видом работы в рамках реализации военного компонента на уроках практикума устной английской речи является работа с диаграммами.



Диаграммы способствуют развитию умения извлекать и перерабатывать информацию, выраженную разными способами. Приведем следующий пример работы с диаграммой по теме: «Бюджет военной экипировки и вооружения в разных странах»:

1. Look at the diagram and say whether it is:
 - a poster
 - an advertisement
 - a scheme
2. Study the information. What is the main aim of it:
 - offer a new scheme of military budget.
 - give a detailed information about price of military unit.
 - give recommendations on how to prevent terrorism.
3. Where can we find this poster:
 - in a shop
 - in a hospital
 - in special booklets or sites
4. Find the right ending for the sentences:
 - a) The largest military budget...
 - b) The most expensive soldier's equipment....

c) speaking about the price of military units....

5. Divide into 2 groups.

Create a booklet about the military infographic in Russia. Find the information about the budget, soldier's equipment and the price of military units in our country. Make a table or a graph with the rate according to the example. Present your infographic.

Диаграммы могут быть и других видов, поэтому развитие умения извлекать и перерабатывать информацию, выраженную разными типами диаграмм, считаю очень важным. В методике в настоящее время ещё не накоплены приемы диагностики уровня сформированности умения работы с несплошными текстами и диаграммами. Это значит, что тема не только актуальна, но и остаётся открытой. Данный вид работы в аспекте военной составляющей является значимым не только в плане развития информационной компетенции, но и представляет особую важность для профессиональной ориентации кадет как будущих офицеров.

Список литературы

1. Баранников, А.В. Содержание общего образования: Компетентностный подход / А.В. Баранников. - М.: ГУ ВШЭ, 2002. - 51с.
2. Болотов, В.А. «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе» / В.А. Болотов, В.В. Сериков. // Педагогика, 2003 г. № 10.- с.8-14
3. Зверева, М.И. Формирование информационно-мировоззренческой культуры учащихся // Педагогика, 2005. - № 8.
4. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен.- М., 2002.
5. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторский. - СПб: Питер, 2004. - 541 с.
6. Чикурова, М.В. Контролировать сформированность информационной компетентности // Школьные технологии, 2004. - № 1.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ 21 ВЕКА У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

**Бахтиярова Г.Р., канд. пед. наук, профессор,
Уркунова А.С., докторант 1 курса по ОП 8D01301-Педагогика и методика
начального образования,
Рыспаева Д.Б., докторант 1 курса по ОП 8D01301-Педагогика и методика
начального образования
Актюбинский Региональный Университет имени К. Жубанова**

В условиях сильного процесса глобализации и растущей взаимозависимости стран и сообществ во всем мире «глобальное гражданство» становится популярной концепцией. «Глобальный гражданин» — это не только гражданин конкретной страны, но и член большого мира с активным участием и ответственностью в решении общих вопросов [1].

Сегодняшние национальные системы образования были созданы для экономики и общества, которых больше не существует. В мануфактурной и аграрной экономике, существовавшей 50 лет назад, достаточно было овладеть тремя навыками: чтение, письмо и арифметика. В современном этого недостаточно. Однако, если сегодняшние студенты хотят конкурировать в этом глобальном обществе, они также должны быть опытными коммуникаторами, творцами, критическими мыслителями и сотрудниками.

Жизнь сегодня стала экспоненциально сложнее, как в быту, так и в профессиональной деятельности, чем 50 лет назад. В 21 веке гражданственность требует уровней информационной и технологической грамотности, выходящих далеко за рамки базовых знаний, которых было достаточно в прошлом. Учитывая множество проблем, с которыми сталкиваются наше общество, а также мгновенную связь с глобальным обществом, гражданская грамотность как нельзя более актуальна или применима к учебным программам в наших школах. Глобальное потепление, иммиграционная реформа, пандемические заболевания и финансовые кризисы - вот лишь некоторые из проблем, с которыми придется столкнуться сегодняшним студентам. Сегодняшние студенты должны быть готовы к решению этих задач.

В настоящее время мы много слышим о глобальной компетентности в контексте профессиональных навыков [2]. Выпускник, готовый к работе в глобальном мире, — это человек, разбирающийся в глобальных системах, глобальных проблемах, динамике того, как вещи взаимосвязаны в мире, и в том, как общество может наилучшим образом решать глобальные проблемы. Будущим педагогам нужны навыки, чтобы слушать, наблюдать и оценивать, анализировать, интерпретировать и общаться. Помимо педагогических знаний, требуются аналитические способности и другие навыки 21 века. UNESCO определил набор навыков 21 века, ожидаемых от выпускников педагогических вузов в настоящее время. К ним относятся навыки работы в команде, навыки письменного и устного общения, навыки презентации, понимание экономики,

коммуникативные навыки в деловой и международной практике, управление и лидерство с глобальным видением [3].

Глобальное мышление часто определяется как отношение, которое сочетает в себе открытость и осознание разнообразия культур и рынков со способностью видеть общие закономерности. Люди с глобальными компетенциями рассматривают культурное и географическое разнообразие как возможности для использования и готовы перенимать успешный опыт и передовые идеи, откуда бы они ни исходили. Таким образом, формирование глобального мышления является необходимым условием для того, чтобы стать успешной личностью с навыками 21 века [4]. Глобальное мышление — это уникальная многомерная когнитивная конструкция. Оно описывается как очень сложная структура, характеризующуюся артикуляцией множества культурных и стратегических реалий как на глобальном, так и на локальном уровнях, а также когнитивной способностью опосредовать и интегрировать это разнообразие [5].

Современный рынок труда требует таких компетенций, как критическое мышление и способность взаимодействовать с людьми разных этнических групп и культур (культурная компетентность). Общим для этих определений является акцент на сотрудничестве, общении, грамотности в области ИКТ, творчестве, критическом мышлении, решении проблем и социальных и культурных компетенциях [6].



По сравнению с традиционными школьными предметами, такими как биология, языки, история и математика, навыки 21 века не противоречат друг другу; скорее, их лучше всего изучать вместе как навыки и знания, связанные с конкретным содержанием [7]. При освоении этих навыков упор в обучении делается на готовность использовать знания для различных целей [8]. Развитие навыков в 21 веке предъявляют новые требования к учителям. Учителя 21-го века должны быть компетентным; им нужны способности и педагогические

практики, которые развивают глобальных компетенций их учеников [9]. Учителя должны иметь возможность интегрировать обучение навыкам 21-го века в педагогические подходы. Опять же, это возлагает надежды на педагогическое образование. Подготовка учителей должна дать будущим учителям возможность использовать педагогические практики, соответствующие навыкам 21 века.

Целью исследования было изучить осведомленность будущих учителей начальной школы об образовании в духе глобальной гражданственности и глобальных компетенций. Анкетирование проводилось на базе Актюбинского Регионального Университета имени К.Жубанова среди студентов 3 курса педагогического факультета для оценки осведомленности (12 пунктов) касательно образования в духе глобального гражданства и глобальных компетенций. Анкета была составлена на основе ключевых результатов обучения ЮНЕСКО воспитания глобальной гражданственности [1], критерий глобальных компетенций - и адаптирована к контексту образования Казахстана.

В анкетировании участвовали 48 студентов. Набор данных представляет картину знаний, навыков, отношения и поведения студентов в отношении глобальных проблем и глобального гражданства. Анкета содержит пункты, касающиеся вопросов и ценностей, таких как охрана природы, изменение климата, использование возобновляемых ресурсов, эпидемиология, бедность, экономика, цифровые компетенции, гендерное равенство, поддержание мира, взаимозависимые отношения сообществ и культурное разнообразие. В анкете респондентов просили отразить, насколько они знакомы с темами. Студенты должны были оценить себя по 4 – уровневой шкале: (1) я не слышал об этой проблеме; (2) я слышал об этой проблеме, но не могу объяснить; (3) я знаю эту проблему и могу немного объяснить; (4) я знаю эту проблему и могу хорошо объяснить.

Результаты исследования этого набора данных предоставили небольшое представление об осведомленности студентов педагогического факультета об образовании в духе глобальной гражданственности и глобальных компетенций среди. Результаты исследования показали, что почти все респонденты владеют информацией, имеют четкое представление и могут дискуссировать на темы, отражающие основные вопросы образования в духе глобальной гражданственности.

Развитие глобальных компетенций отражены в целях и задачах государственных общеобязательных стандартах образования МОН РК (Министерство образования и науки Республики Казахстан). Согласно требованиям, в содержании начального образования с ориентиром на результаты обучения в государственных общеобязательных стандартах образования в качестве базовых ценностей определены: гражданская ответственность, уважение, сотрудничество, труд и творчество, открытость, образование в течение всей жизни.

№	Тема	я знаю эту проблему и могу хорошо объяснить	я знаю эту проблему и могу немного объяснить	я слышал об этой проблеме, но не могу объяснить	я не слышал об этой проблеме
1	Изменение климата	53.3 %	33.3 %	13.3 %	-
2	Проблемы загрязнения окружающей среды	80 %	13.3 %	6.7%	-
3	Риск истощения и рациональное использование ресурсов (энергии, чистой воды и др.)	53.3 %	20 %	13.3 %	13.3 %
4	Проблемы с заболеваемостью	80 %	13.3 %	6.7 %	-
5	Быстрый рост населения в некоторых местах и риск старения населения в некоторых частях мира	53.3 %	40 %	6.7 %	-
6	Причина бедности	73.3 %	13.3 %	6.7 %	6.7 %
7	Проблемы безработицы в мире	73.3 %	6.7 %	13.3 %	6.7 %
8	Развитие и влияние Интернета	73.3 %	20 %	6.7 %	-
9	Гендерное равенство в разных частях мира	60 %	6.7 %	20 %	13.3 %
10	Защита мира в мире	73.3 %	13.3 %	6.7 %	6.7 %
11	Согласованные, интерактивные и взаимозависимые отношения сообществ (например, между одной страной и другой, между местным, национальным и глобальным уровнями)	38.5 %	7.7 %	15.4 %	
12	Культурное разнообразие	66.7%	20%	6.7%	6.7%

Целью начального образования является создание образовательного пространства, благоприятного для гармоничного становления и развития личности обучающегося, обладающего основами следующих навыков широкого спектра: функционального и творческого применения знаний, критического мышления, проведения исследовательских работ, использования информационно-коммуникационных технологий, применения различных способов коммуникации, в том числе - языковых навыков, умения работать в группе и индивидуально. Содержание начального образования ориентируется на результаты обучения и определяется с учетом следующих аспектов: соответствие динамичным запросам современного общества, необходимость развития критического, творческого и позитивного мышления, целесообразность усиления интеграции содержания учебных предметов, обеспечение единства обучения, воспитания и развития [10].

Образование в духе глобальной гражданственности непременно сосредоточено на развитие глобальных компетенций учащихся. Призывы к образованию в духе глобальной гражданственности в начальном образовании находят свое отражение в недавней литературе в различных национальных и международных контекстах. Учителя начальной школы должны обладать необходимыми глобальными навыками для надлежащего выполнения этой обширной задачи [11].

В 21 веке молодое поколение должно иметь возможность получать информацию и участвовать на местном и глобальном уровнях. Международные организации рекомендуют подготовку молодых людей к глобализованному миру в качестве императива в образовании [12]. Поэтому чтобы будущие учителя могли обеспечить обучающихся передовым образованием, чтобы они стали гражданами мира, которые смогут представлять интересы всего человечества и мирового сообщества, важно предоставлять знания, вызывать эмоции и продвигать действия, направленные на позитивные изменения. Предоставление учащимся образования в области глобальной гражданственности может развить глобальные навыки, т.е. знания, навыки, необходимые для успешного участия в обществе и критического осмысления вопросов, имеющих отношение к социуму, а также ценности для понимания расового, этнического, религиозного, языкового и культурного разнообразия. Это побудит их адаптироваться и продуктивно жить в глобально меняющемся обществе.

Список литературы

1. Nguyen, Hong-Lien; Luong, Viet-Thai; Bui, Dieu-Quynh (2020), «Global citizenship – Dataset from Vietnam», Mendeley Data, V1, doi: 10.17632/wh6zpkmh6m.1
2. Chiruguru, Dr & Chiruguru, Suresh. (2020). The Essential Skills of 21st Century Classroom (4Cs). 10.13140/RG.2.2.36190.59201.
3. UNESCO Bangkok, Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives, UNESCO, France, 2015. <https://bangkok.unesco.org/content/global-citizenship-education-topics-and-learning-objectives>. Accessed March 16, 2021.

4. A. Gupta, V. Govindarajan, & H. Wang, *The Quest for Global Dominance: Transforming Global Presence into Global Competitive Advantage*. Hoboken, New Jersey: Jossey-Bass, 2008. – p. 87-91.
5. R. Norris., “Some Thoughts on Classroom Management Problems Faced by Foreign Teachers at Japanese Universities”, *Bulletin of Fukuoka International University*, No 12, 2004.
6. Joke Voogt & Natalie Pareja Roblin (2012) A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies, *Journal of Curriculum Studies*, 44:3, 299-321, DOI: [10.1080/00220272.2012.668938](https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938)
7. Proctor, B.E., Prevatt, F.F., Adams, K.S.S., Reaser, A., & Petscher, Y. (2006). Study Skills Profiles of Normal-Achieving and Academically-Struggling College Students. *Journal of College Student Development* 47(1), 37-51. [doi:10.1353/csd.2006.0011](https://doi.org/10.1353/csd.2006.0011).
8. Silva, E. (2009). Measuring Skills for 21st-Century Learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630–634. <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>
9. Voogt, J., Erstad, O., Dede, C. and Mishra, P. (2013), Learning and schooling in a digital world. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29: 403-413. <https://doi.org/10.1111/jcal.12029>
10. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 1 ноября 2018 года № 17669. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669>
11. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization(UNESCO) (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. Paris, FR: Author <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>
12. National Education Association (NEA). (2010). *Global competence is a 21st century imperative*. NEA Education Policy and Practice Department. Center for Great Public Schools. National Education Association (NEA). (2013-2014). *NEA strategic plan and budget: Great public schools for every student*. National Education Association. <https://www.nea.org/about-nea/governance-policies/nea-strategic-framework-budget>

ОПЫТ ТРУДОУСТРОЙСТВА ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ

Васькина М.В., аспирант

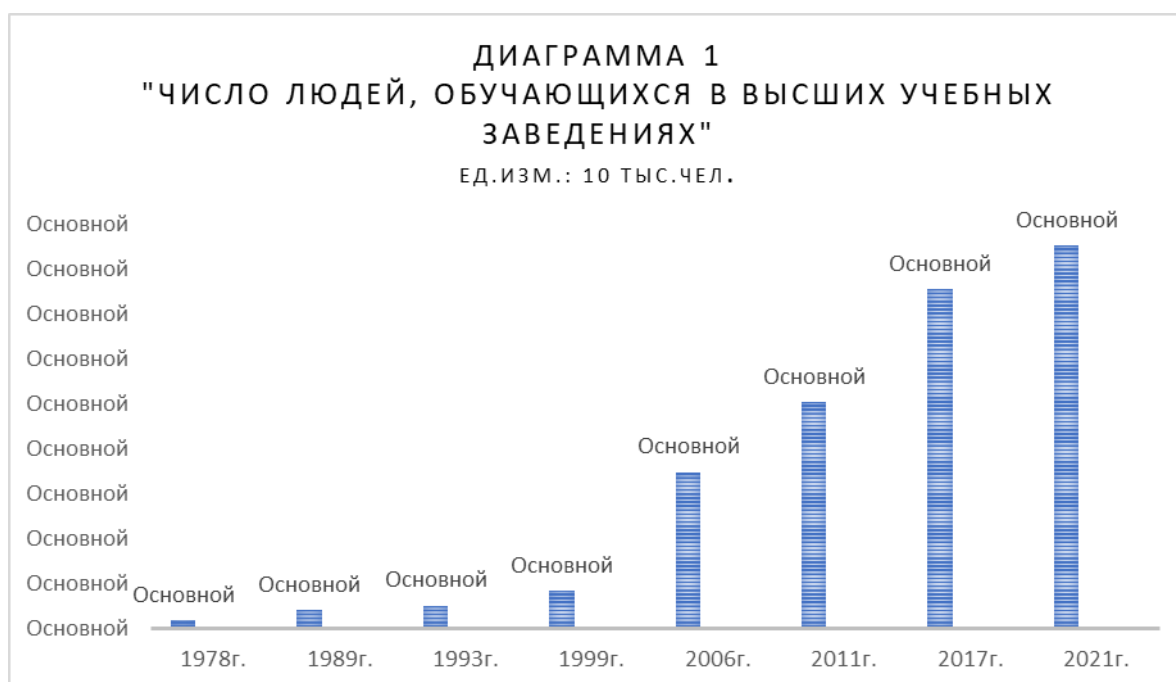
Оренбургский государственный университет

На сегодняшний день актуально высшее образование, готовящее молодые кадры, готовые оказывать влияние на индустриальный прогресс в развитых странах мира. Как пример: вузы Германии известны своей конкурентоспособностью. Они создают инновации и активизируют прогресс, как внутри страны, так и вне. Так как активно развивают прямое сотрудничество предприятия и вуза – студенты получают практический опыт еще в самом начале процесса обучения. Что касается вузов Англии-они славятся классической системой образования, основанной на самостоятельной работе, что редуцирует пассивность в системе образования. В то время, как в Японии смогли синтезировать все новшества педагогики с особенностями организации социума этой страны, чтобы обеспечить своей родине, не только отличный рост экономики, но и высокий уровень жизни. Япония осознала гораздо раньше, чем другие страны, что более совершенное образование кадров страны с высоким показателем автоматизации производства обязательно в разрезе экономического развития государства.

На мировой повестке энергично идет движение в сторону реформирования высшего образования. Развитие страны очень зависит от уровня системы высшей школы. Из-за технологического прогресса происходит становление и улучшение системы вузовского образования, что влечет за собой внедрение новаций.

Китай 21 века стал одним из столпов всемирной системы образования, в частности, высшего. Страна не только взяла курс на популяризацию высшего образования, но и на развитие привлекательного имиджа китайских вузов, основная миссия которых – занять главные позиции мирового рейтинга. Стоит отметить, что расходы КНР на образование в 2020 году составили 5,7 трлн. юаней, что является 4,22% ВВП Китая за указанный год. Становление китайской высшей школы в качестве международного образовательного лидера превращается в весомый фактор геополитического влияния китайского образования, культуры и жизненных ценностей.

С 1999 года Китай взял уверенный курс на внутреннюю глобализацию образования, увеличение численности вузов, что дало в результате рост количества людей с высшим образованием с 14% до 52% в 2021 году. То есть из 100 тыс. человек 3124 человека получают ту или иную форму высшего образования. Данную тенденцию можно увидеть на диаграмме 1 ниже.



Также интересным фактом является динамика увеличения числа вузов в Китае, изображенная на диаграмме 2.



С каждым годом обучение в КНР становится все более возможным, но при этом спрос на бюджетные места остается таким же большим, в связи с этим даже поступление на платную основу является праздником для всей семьи абитуриента, ведь часто это гарантия успешного будущего не только в пределах страны, но и за рубежом, где образование, полученное в Китае, становится все более уважаемым.

Высшая школа Китая в нынешнее время очень похожа на советскую модель вуза, то есть за основу берется непоколебимый авторитет преподавателя, необходимое посещение всех лекционных и практических

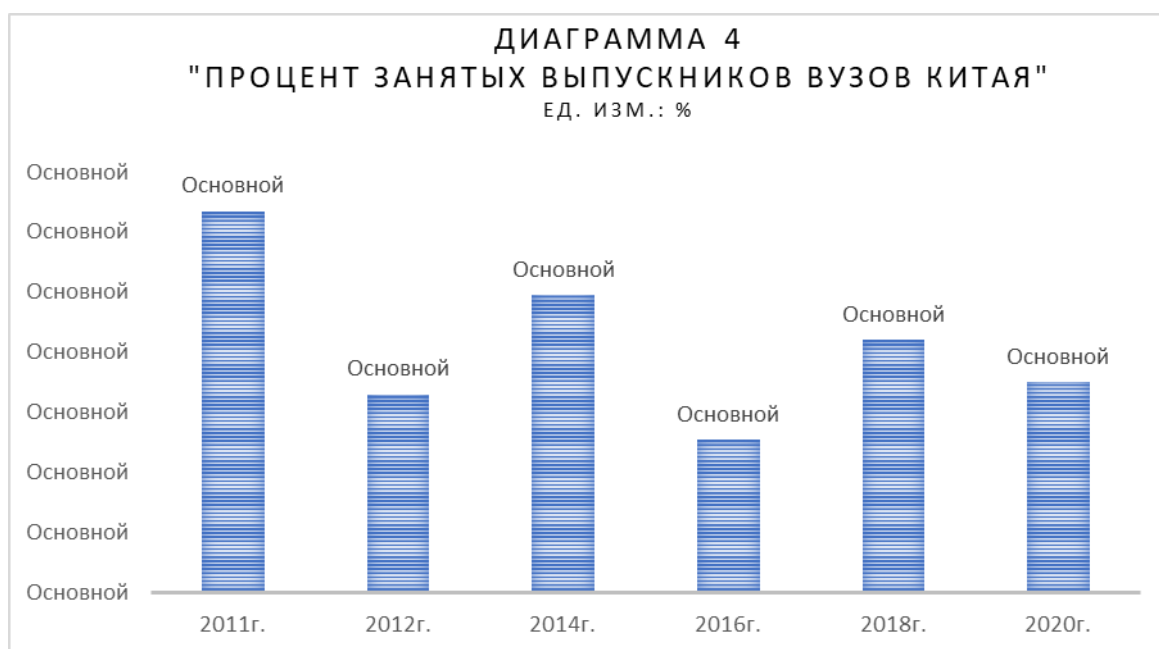
занятий, требовательность и следование дисциплине. Но при всем при этом вузы «Поднебесной» демонстрируют научную открытость, использование последних технологий, активное внедрение практических занятий и сотрудничество с лучшими вузами со всего света. Почти все вузы имеют в наличии множество лабораторий, огромные библиотеки и все условия для свершения настоящих научных открытий. И главный слоган всего китайского образования – *«достигать того, чего не достигли другие»*.

Что интересно, в Китае очень развиты частные вузы, создающиеся негосударственными образовательными фондами, которые финансируют организации и отдельные граждане. Эти вузы более ориентированы на общественные запросы, делают акцент на уникальные специальности, считаются с интересами студентов и помогают с дальнейшим трудоустройством куда более активно, нежели чем государственные.

Особое внимание стоит уделить тому, что деятельность частного образования активно поддерживается государством и регулируется Законом КНР о содействии частному образованию, принятым с 2002 году. Государство не только не препятствует, но и способствует развитию и созданию благоприятной среды для увеличения числа частных вузов. На диаграмме 3 возможно проследить тенденцию создания частных вузов относительно государственных.



Денежные вливания в развитие высшего образования повлекли за собой актуальность темы трудоустройства выпускников вуза. Нетрудно сделать вывод, что с увеличением количества выпускников встает вопрос о трудоустройстве выпущенных кадров. Согласно статистике, процент занятых выпускников ВУЗов Китая имеет нестабильную динамику (диаграмма 4).



Чтобы понять, с чем связана эта нестабильная динамика, проанализируем вопрос трудоустройства выпускников вузов со стороны поддержки государством данного вопроса. В мае 2011 года правительство утвердило проект, согласно которому был запущен процесс увеличения областей трудоустройства выпускников, стимулирование создания своего предприятия, поддержки обучения и повышения квалификации с дальнейшим предоставлением рабочего места.

В 2014 года вышла редакция проекта, созданного в 2011 году, в котором продолжалась тенденция к особому вниманию к трудоустройству выпускников и в том числе - к самостоятельному созданию своего предприятия, развитию престижа получения высшего образования, согласно тенденциям рынка труда. Также был сделан акцент на послевузовое обеспечение рабочими местами молодых кадров. Было введено налоговое поощрение для предприятий по приему на работу выпускников вузов и помощь малому бизнесу в производственной эскалации, в процессе которой больше рабочих мест будет создано.

Плюс ко всему с 2017 г. по всей стране полностью реализуется план по самостоятельному созданию бизнеса выпускниками. Отдел высшего образования КНР предложил «Экстренный план» реформирования образования молодого предпринимателя, который включал в себя следующие задачи: осуществление прорыва в образовании «Я-будущий предприниматель» для создания новейших компетенций будущего бизнесмена; разработка модели подготовки студента с целью создания современного бизнеса и стимулирования занятости. Учитывая задачи, изложенные в «Экстренном плане», в вузах Китая повсеместно стали организовываться конкурсы стартапов, создание учебных дисциплин по трудоустройству, создание ресурсов для бизнеса студента, создание пробных групп для обучения современному предпринимательству. Как пример, в октябре 2019 года закончился турнир инноваций и

предпринимательства среди выпускников и студентов «Интернет+», в котором приняли участие около 5 млн. студентов, в том числе из 120 стран.

Согласно диаграмме 4, нам может показаться, что ситуация не так печальна, но, учитывая население Китая, мы можем сделать вывод, что миллионы выпускников все же остаются нетрудоустроенными. Так в чем же причина? Давайте найдем ответы на следующие вопросы: как убрать пропасть между спросом и предложением? В чем разногласия между выпускниками и работодателями? И что самое главное: как искоренить эти разногласия и модернизировать рынок труда выпускников.

Академия общественных наук КНР систематически делает доклады и презентации о сфере занятости выпускников. И самой основной причиной с 2010 года является несовпадение запросов двух сторон, что впоследствии может стать преградой для Китая в разрезе желания войти в число стран с самым большим количеством образованных людей. Как говорится в опросах: среди потенциальных работодателей существует такая же проблема, что и в России: компетенции выпускников не часто схожи с требованиями работодателя к потенциальному работнику. То есть согласно опросам, у выпускников обычно недостаточно квалификации: 60 % высказались о недостатке soft-skills, таких как отсутствие навыков работы в коллективе, сложности с коммуникацией и боязнь ответственности, а 51 % о недостатке hard-skills, такие как недостаток базовых узких теоретических знаний. Самыми востребованными личными качествами является не только вышеизложенное, но и креатив, умение организовывать работу и аналитическое мышление. Кадровые специалисты отмечают классическую картину для «Поднебесной», как умение беспрекословно слушаться руководителя и выполнять его указания. Также китайскому рынку «молодого» труда свойственна текучесть кадров, что говорит об отсутствии умений, дающих возможность выпускнику построить счастливую карьеру на одном месте.

У китайских выпускников отсутствует реальное представление о рынке труда, что делает представление о их будущей карьере весьма нереалистичным, что впоследствии приводит к разочарованию. Студенты китайских вузов, согласно образовательным традициям, делают акцент на зазубривании информации, а не на практическом ее применении. Из-за отличительной черты китайского менталитета студенты делают акцент на количестве различных дипломов, а не на их практической ценности. Согласно опросу иностранных работодателей, хочется отметить, что выпускники китайских вузов личные интересы ставят выше интересов предприятия в целом и оценивают товарищей по работе, как соперников. Итоги опроса в университете Гуанчжоу говорят о следующем: студенты высоко оценивают знания, полученные в процессе обучения, но не удовлетворены тем, как университет формирует навыки взаимодействия в команде.

Делая выводы о рынке труда среди выпускников Китая, следует отметить, что по сравнению с 90-ми годами 20-го века «Поднебесная» двигается семимильными шагами в сторону задуманного. Идет огромный рост количества университетов, поощряется получение высшего образования, но

быстрому прогрессу мешает дисбаланс в цепочке выпускник-работодатель, что обусловлено несовпадением между нужными работодателям hard и soft skills у выпускников вузов, также процесс обучения не адаптирован под запросы потенциального работодателя и плюс ко всему слабое развитие интеграции потенциального работодателя в процесс получения студентом профессии. Рост высшего образования в КНР весьма стремителен, сделан массовым, благодаря политике государства, но не удовлетворяет запросы рынка труда.

Список литературы

1. Малинина, Т.Б. Человек в контексте социальных изменений четвертой промышленной революции / [Т.Б. Малинина](#) // [Наука и бизнес: пути развития](#). - М.: ТМБпринт, 2018. - № 3(81). - С. 162-165.
2. Машкина, О.А. Жизненные стратегии и ценности выпускников китайских вузов // Отечественная и зарубежная педагогика, 2020. - № 5. - С. 140-152.
3. Отклики, цифры и лица // Китай, 2020. - № 4 (174).
4. Сюй, Цзыцэ. Характерные особенности государственной политики по содействию трудоустройству выпускников - студентов // Вестник Пекинского университета, 2011. - № 13.
5. Уведомление Министерства образования КНР «Некоторые замечания о дальнейшем углублении реформы образования и стимулировании работы по трудоустройству выпускников высших учебных заведений». 2003.- № 10.
6. Чун, Яту. Выпускники вузов и безработица // Китай, 2019. - № 7 (165).

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Гиндер М.В., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Мировой процесс перехода от индустриального к информационному обществу требует существенных изменений во многих сферах деятельности государства, и прежде всего - в образовании. Необходимость изменения системы медицинского образования дополнительно продиктована двумя факторами: исключительным увеличением объемов медицинских знаний и быстрой сменой самого понимания событий, фактов, явлений.

В настоящее время все актуальнее становится вопрос об интенсификации образовательных технологий, связанный с привлечением новейших технологических ресурсов. Речь идет об использовании электронных учебников и журналов, мультимедийных презентаций, новейших компьютерных программ контроля за текущим или конечным уровнем знаний студентов. Все перечисленное является современной трансформацией классических методов обучения. Наряду с этим, не меньшее внимание требует вопрос о главном виде инноваций в организации профессионального образования, а именно о применении методов дистанционного обучения, его составляющих, перспективах и возможностях.

Возможность дистанционного обучения в медицинской сфере неоднократно обсуждалась через призму последипломного образования, где постоянно возникает потребность в повышении уровня знаний и умений, совершенствовании уже приобретенных навыков через повышение квалификации.

Основные цели дистанционного обучения в медицине: 1) повышение квалификации практикующих врачей и провизоров; 2) профессиональная подготовка и переподготовка преподавателей медицинского университета; 3) подготовка студентов по отдельным учебным дисциплинам; 4) базовый курс по рабочей учебной программе для студентов, которые по разным причинам не имеют возможности в течение некоторого времени посещать семинары, практические занятия или лекции; 5) дополнительное образование по смежным специальностям; 6) подготовка школьников старших классов к выпускным тестовым экзаменам, которые являются профильными при поступлении в медицинский университет. При взаимодействии преподавателя со студентом необходимо ориентироваться на повышение активности и интереса студентов, установление с ними обратной связи, создание дружелюбной атмосферы совместного решения поставленных целей и задач, усиление авторитетности источника информации [1].

Преимущества интерактивного телевидения связаны с возможностью непосредственного визуального контакта студентов и преподавателя, которые находятся на различных территориальных и временных расстояниях. Некоторые методисты считают, что такой вид дистанционного обучения, хотя

практически и тиражирует обычное занятие, построенное по традиционной методике или с использованием современных педагогических технологий, но с успехом может быть применен для демонстрации уникальных методик, лабораторных исследований, когда студенты и преподаватели становятся свидетелями и участниками практического воплощения современных знаний, методов, новейших информационных технологий, а также принимают участие в дискуссиях.

Учеными разработаны и реализованы основные подходы к дистанционному обучению. Предусмотрено психологическое тестирование студента перед началом дистанционного обучения для разработки индивидуального подхода к обучению, а также представление учебного материала в структурированном виде, что позволяет получить систематизированные знания по каждому тематическому модулю. Ведущее место в этом процессе принадлежит программе обучения, которая включает информацию о системе и методах дистанционного обучения; биографическую информацию о преподавателе; технологию построения и цели учебного курса; критерии завершения обучения; часы телефонных консультаций или связи через мессенджеры; описание экзаменов, проектов письменных работ; инструкции к практическим работам и т.п. Электронный учебник также является важной составляющей дистанционного обучения, он поделен на независимые тематические модули, каждый из которых представляет целостное представление об очерченной тематической отрасли и способствует индивидуализации процесса обучения. В целом, 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 [2].

Часть ученых отмечают прямую зависимость эффективности дистанционного обучения от преподавателя, который выполняет работу со студентом в сети. В частности, с тем, что этот преподаватель должен быть универсально подготовленным, то есть владеть современными педагогическими и информационными технологиями и быть психологически готовым к работе со студентами в новой учебно-познавательной сетевой среде. К сожалению, в России не имеется заведений, которые занимались бы подготовкой специалистов подобного класса. В своей педагогической деятельности педагогу необходимо постоянно совершенствовать свои педагогические навыки, способы и средства педагогического взаимодействия, обращать внимание на аксиологические составляющие образовательного процесса, тем самым завоевывая авторитет среди коллег и студентов [3]. Остаются открытыми вопросы о качестве и композиции инфраструктуры информационного обеспечения студентов в сети, организации и проведения оценки знаний «дистанционных» студентов.

Список литературы

1. Гиндер, М.В. Эффективность педагогического взаимодействия преподавателя и студента в высшей школе / М. В. Гиндер // Общество, образование, наука в современных парадигмах развития : Сборник трудов по материалам II Национальной научно-практической конференции, Керчь, 11 декабря 2021 года. – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2021. – С. 139-142.

2. Гиндер, М.В. Роль педагогики в медицине / М. В. Гиндер, А. А. Талицких // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 329 - 331.

3. Гиндер, М.В. Аксиологический компонент авторитета преподавателя высшей школы / М. В. Гиндер, А. А. Талицких, К. В. Кудашева // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований : Сборник статей X Международной научно-практической конференции, Саратов, 27 марта 2021 года. – Саратов: НОО «Цифровая наука», 2021. – С. 313-317.

ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

**Гиндер М.В., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Нравственное воспитание подрастающего поколения обусловлено изменением условий экономического развития общества, коммерциализацией социальных отношений и демократизацией образования. Актуальность исследования состоит в том, что уровень развития современного общества предъявляет высокие требования к образованию в высшей медицинской школе, опираясь на модернизацию профессионального образования, его содержательное и структурное обновление в культуротворческом аспекте, осуществление которого связано и протекает в соответствии с новыми требованиями экономического развития. Также объясняется и устойчивыми противоречиями: между развитием гуманистических основ построения медицинского взаимодействия специалистов и пациентов и слабой научной разработанностью системно-ценностного подхода в содержании учебно-воспитательной работы медицинских вузов; между требованиями деятельности специалистов-медиков к развитию их личностной культуры и научно-методической обоснованностью процесса формирования личностной и профессиональной культуры в период обучения в высшей медицинской школе; между имеющимися возможностями медико-педагогической подготовки и недостаточной разработанностью путей эффективного формирования и развития профессионально-личностных способностей будущих врачей.

Реформы в обществе привели к изменению социального статуса педагога, переведя его из высокого положения носителя духовной культуры в сферу обслуживания – оказания образовательных услуг. Воспитательную функцию педагогов при этом никто не отменял. Педагог призван формировать и развивать нравственное начало у подрастающего поколения. Изменение ценностных ориентиров в обществе привело к тому, что проблема нравственного воспитания молодежи усугубляется изменением социального статуса педагога. Сфера услуг, даже образовательных, не прибавляет формального авторитета педагогу. Следовательно, достойное положение в обществе педагогические коллективы и их сотрудники должны и могут обеспечивать сами, включая в этот процесс всех участников, формируя корпоративную и компетентностную культуру своего сообщества с учетом не только сложившихся традиций, но и реалий современного темпа жизни. Для более продуктивного решения проблемы необходимо: во-первых, определение и поддержание профессионального имиджа, а во-вторых, развитие благотворительной и волонтерской деятельности силами студентов.

Каким должен быть современный педагог высшего учебного заведения? Какой образ принимают студенты? Процесс получения высшего образования основан на взаимодействии преподавателя и студента. В рамках образовательного процесса требования предъявляются и к преподавателю, и к

студенту. Для педагога это уровень образования, квалификация, научные достижения [1]. Профессиональный имидж – это стереотипный образ, предъявляемый окружающим, по которому формируется отношение к представителям профессии. Имидж преподавателя – это средство самопрезентации, помогающее влиять на первое впечатление, изменять восприятие окружающих, управлять процессом общения. Современные имиджмейкеры выделяют следующие составляющие имиджа: внешний облик, манеру поведения, манеру общения и психологический настрой. Гармоничное сочетание и взаимодополнение вышеперечисленных компонентов позволяет управлять процессом самопрезентации, создавать образ эрудированного, строгого, организованного, аккуратного, собранного, коммуникабельного профессионала. Особенно это актуально для начинающих педагогов. Взаимодействие между преподавателем и студентом рассматривается как целостный и непрерывный диалог, в котором они наблюдают, понимают и реагируют на намерения друг друга [2].

Студенты из составляющих имиджа в большей мере обращают внимание на манеру общения и внешний облик. Вести занятия в «белом халате» легче и это дисциплинирует аудиторию. В манере общения ценятся доброжелательность и уважительное отношение. Следует отметить, что имидж – это и индивидуальный образ преподавателя, формируемый с учетом моральных норм, предъявляемых профессией и корпоративной культурой.

Существуют общие категорически недопустимые для педагогов действия: панибратство, обсуждение коллег, ненормативная лексика, оскорбления, насилие, пьянство, взяточничество и т.д. Другими словами, есть вещи, которые подчеркивают индивидуальность педагога, есть нормативные, а есть вещи, которые не допустимы. Для повышения нравственного самосознания наших студентов следует учитывать их приоритеты – социальное одобрение и включенность в процесс. Участие в решении социальных проблем повышает у ребят самооценку. Формирование нравственной культуры через оказание моральной поддержки тем, кто в ней нуждается, способствует развитию альтруистических начал. 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 [3].

В условиях реформирования и на этапе развития организационной культуры учреждения целесообразно разработать этический кодекс либо программу, в котором будут прописаны правила, положения, рекомендации, регламентирующие деятельность организации, педагогов, студентов либо создать памятки, определяющие круг нравственных проблем и перечень рекомендаций по их решению. 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 [4]. Таким образом, для обеспечения нравственного воспитания учащихся необходимы усилия всех

участников: преподаватели организуют, а студенты исполняют. В процессе взаимодействия формируется корпоративная культура учреждения, основанная на сложившихся традициях и нравственных нормах.

Список литературы

1. Гиндер, М.В. Эффективность педагогического взаимодействия преподавателя и студента в высшей школе / М. В. Гиндер // Общество, образование, наука в современных парадигмах развития : Сборник трудов по материалам II Национальной научно-практической конференции, Керчь, 11 декабря 2021 года. – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2021. – С. 139-142.

2. Гиндер, М. В. Аксиологический компонент авторитета преподавателя высшей школы / М. В. Гиндер, А. А. Талицких, К. В. Кудашева // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований : Сборник статей X Международной научно-практической конференции, Саратов, 27 марта 2021 года. – Саратов: НОО «Цифровая наука», 2021. – С. 313-317.

3. Гиндер, М. В. Роль педагогики в медицине / М. В. Гиндер, А. А. Талицких // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 329-331.

4. Талицких, А. А. Аксиология и инноватика в образовательном пространстве / А. А. Талицких, М. В. Гиндер // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 478-481.

БИОФИЗИКА В МЕДИЦИНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Гиндер М.В., магистрант,
Кудашева К.В., магистрант
Оренбургский государственный университет**

Полноценное медицинское образование должно быть фундаментальным. Повышение уровня фундаментальности медицинского образования должно быть связано со всеми естественными науками, в частности, с преподаванием биофизики. Успешно осуществляемые в нашей стране механизмы интеграции образования, науки и производства служат достойной основой для дальнейшего прогрессивного развития выпускников во всех сферах.

В основном занятия по биофизике проходят как занятие-лекция, занятие-решение задач, семинар-презентация, лабораторное занятия, учебная конференция. На лекциях рассматриваются проблемные и системные знания учебного предмета, которые знакомят студентов с основными теоретическими положениями биофизики. Биофизика - наука экспериментальная, в связи с этим в образовательном процессе необходимо предусмотреть формы учебных занятий, на которых отрабатываются экспериментальные способы познавательной деятельности, адекватно отражающие и моделирующие структуру деятельности. Такими формами являются лабораторные занятия, которые призваны:

- расширить содержание биофизических знаний;
- показать объективный характер проявления физических законов и закономерностей к объяснению процессов в живом организме;
- знакомить студентов с биофизическими методами исследования живого организма;
- способствовать формированию структуры исследовательской деятельности в условиях учебной лаборатории;
- способствовать изучению простейших способов самооценки состояния здоровья;
- формировать самостоятельность студентов при работе с научной и справочной литературой.

При изучении биофизики студенты испытывают трудности в восприятии и понимании основных понятий, что во многом обусловлено объективной сложностью физики. Важнейшую роль в понимании физических понятий играет эксперимент. Использование лабораторий в учебном процессе изучения физики позволяет студенту стать настоящим исследователем, делать открытия, а значит, получать информацию, что также является составляющей информационной компетентности студентов. На начальных этапах знакомства с физическими явлениями эксперимент должен быть по возможности реальным, а не модельным. Сложность восприятия реального эксперимента часто связано с задержкой в представлении результатов обработки эксперимента, в течение которой теряется внимание наблюдателя.

Лабораторные работы по биофизике для студентов медицинских вузов предполагает значительную самостоятельную работу как на этапе предварительной подготовки к работе, так и при выполнении работы, её оформлении и проведении расчётов.

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 [1]. Таким образом, лабораторная работа является одним из эффективных методов проведения практических занятий. Данный метод побуждает студентов к познавательной активности, способствует развитию самостоятельного мышления. Всё это повышает требования к уровню физической, математической и технической подготовки будущего врача. На основе физических законов разработано большое количество медицинских приборов, используемых для диагностики и лечения заболеваний. Современные медицинские исследования невозможны без симбиоза биофизических знаний, медицины и фармакологии [2]. Наука без математики, изучение которой входит в курс по биофизике, 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 [3].

Интеграция образования, науки и производства позволяет использовать потенциал образовательных, научных и производственных организаций во взаимных интересах, в том числе в области подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров, проведения совместных научных исследований и внедрения научных разработок [4]. Спектр рассматриваемых вопросов, начиная с основ фундаментальных наук, заканчивая частными вопросами современной биофизики, будет способствовать не только решению поставленных задач, но и исследованию инновационных путей развития современной медицины. Такой подход является хорошим показателем стремления студенческой молодёжи к освоению своей будущей профессии в современных рыночных условиях. Прикладное обучение дает дополнительный импульс углублению интеграции между производством, наукой и образованием, а также системному привлечению научного потенциала молодых ученых и исследователей к решению научно-технических задач развития современной медицинской науки.

Несмотря на сложность и взаимосвязь различных процессов в организме человека, практически всегда можно выделить процессы, близкие к физическим. В организме, кроме физических макропроцессов, имеют место молекулярные процессы, которые определяют поведение биологических систем. Именно такое понимание физики необходимо для правильной оценки состояния организма, природы заболевания, действия лекарств и физиотерапевтических методов лечения будущему врачу.

Список литературы

1. Гиндер, М. В. Академическая мобильность в рамках образовательного процесса вуза / М. В. Гиндер, А. А. Талицких // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 322-324.

2. Гиндер, М.В., Кудашева К.В., Талицких А.А. О РОЛИ БИОФИЗИКИ ДЛЯ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ // IX Международная научно-практическая конференция «НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ: ВЫЗОВЫ XXI века». - НУР-СУЛТАН: «Общенациональное движение «Бобек», 2021. - С. 17-18.

3. Гиндер, М. В. Роль математического образования в современных образовательных системах / М. В. Гиндер, К. В. Кудашева, А. А. Талицких // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 325 - 328.

4. Нурматова Ф.Б. Технология преподавания биофизики в медицинском вузе // Материалы II-учебно-методической конференции «Внедрение в учебный процесс современных педагогических и информационных технологий» 5-6 январь, Т.: 2016. – С.105-110.

К ВОПРОСУ О ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Гиндер М.В., магистрант,
Кудашева К.В., магистрант
Оренбургский государственный университет**

В настоящее время очевидно, что традиционное обучение не в состоянии решить многие проблемы не только высшего, но и среднего и начального образования. Человек XXI века должен иметь возможность выбора различных форм и способов обучения в разные периоды своей жизни. Система обучения базируется прежде всего на достижениях педагогики, дидактики и педагогической психологии. Мы живем в технологическом обществе, на пороге информационного общества, в котором информация, ее постоянно обновляющиеся ресурсы играют основополагающую роль в развитии наукоемких производств, высокоэффективных технологий, культуры их эксплуатации и воспроизводства. Абсолютно очевидно, что только через систему образования можно воспитать в людях умение самостоятельно мыслить, решать моральные вопросы с профессиональной, общекультурной и общечеловеческой точек зрения.

Часть авторов трактует термин дистанционное обучение, как обучение, при котором все или большая часть учебных процедур осуществляются с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и студентов. Таким образом это форма обучения, при которой преподаватель и обучаемые физически разделены во времени или пространстве, отличающаяся от заочной формы обучения применением дистанционных технологий. А.В. Хуторской дает следующее определение дистанционному обучению – это обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты обучения (ученики, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования.

Таким образом, можно выделить основные факторы, определяющие дистанционную форму обучения:

- 1) отделение учителя и учащихся расстоянием, по крайней мере, на большую часть учебного процесса;
- 2) применение учебных средств, способных объединить усилия учителя и учащихся и обеспечить усвоение содержания курса;
- 3) обеспечение интерактивности между учителем и учащимися, между администрацией курса и учащимися;
- 4) преобладание самоконтроля над контролем со стороны учителя.

В свою очередь, дистанционное образование – это образование, осуществляемое с преобладанием в учебном процессе дистанционных образовательных технологий, форм, методов и средств обучения, а также с

использованием информации и образовательных массивов сети Интернет. Часть специалистов системы образования трактуют термин дистанционного образования, как образование человека, которое происходит в процессе его взаимодействия с удаленными образовательными ресурсами и субъектами обучения с помощью информационных технологий и средств телекоммуникаций.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [1]. Таким образом дистанционная технология образовательного процесса - это совокупность методов и средств обучения и администрирования учебных процедур, обеспечивающих проведение учебного процесса на расстоянии на основе использования современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Нужно понимать, что дистанционное образование как новая форма обучения, не является ни модернизацией, ни тем более аналогом очного или заочного обучения, которое имеет собственную нишу в системе непрерывного образования. Поэтому необходимо выделить основные различия дистанционного и заочного образования. В основе дистанционного образования лежит интерактивность - постоянное систематическое взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой в учебном процессе. В свою очередь, в заочном обучении интерактивность эпизодическая. Интерактивность в дистанционной форме обучения реализуется на уровне взаимодействия учителя и учащихся и учащихся между собой и на уровне взаимодействия учащихся с используемыми ими средствами обучения, в основном электронными средствами. Средства реализации компонентов системы дистанционного образования оказывают специфическое влияние на каждый из компонентов системы обучения, обуславливая их отбор, структуризацию, организацию. Заочное обучение и курс дистанционного обучения отличаются принципиально, организацией учебного материала, его структурой, способом взаимодействия преподавателя и учащихся, организацией информационно-образовательной среды учебного процесса. Методы и формы обучения отличаются также принципиально под воздействием используемых интернет-технологий. Они встроены в учебный процесс и представляют его неотъемлемую часть. Коммуникативная компетентность является одной из основополагающих составляющих профессиональной компетентности, которую необходимо развивать в процессе подготовки будущих специалистов. Именно от умения общаться и устанавливать взаимоотношения с людьми во многом зависит профессиональный успех [2].

В дистанционном обучении, как и в любой другой образовательной системе, происходит взаимодействие учителя и учащихся и учащихся между собой в рамках принятой концепции обучения, которая реализуется, как и вся познавательная деятельность учащихся, специфическими средствами интернет-

технологий или других интерактивных технологий. Дистанционное обучение как компонент системы непрерывного образования должно базироваться в первую очередь на терминологии, принятой в педагогике, дидактике и частных методиках с учетом, специфики средств реализации дидактических и педагогических задач. 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 [3]. При взаимодействии преподавателя со студентом необходимо ориентироваться на повышение активности и интереса студентов, установление с ними обратной связи, создание дружелюбной атмосферы совместного решения поставленных целей и задач, усиление авторитетности источника информации [4].

Таким образом, главной целью дистанционного образования является интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование самостоятельного критического мышления в системе образования, на всех ее ступенях и во всех формах обучения, ведь развитие интеллектуального потенциала нации - задача всей системы образования.

Список литературы

1. Теория и практика дистанционного обучения : учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.] ; под редакцией Е. С. Полат. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2020. — 434 с.

2. Гиндер, М. В. Психологические аспекты формирования коммуникативных умений студентов медицинского вуза / М. В. Гиндер, А. А. Талицких, А. Е. Ищенко // 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. 162-166.

3. Талицких, А. А. Аксиология и инноватика в образовательном пространстве / А. А. Талицких, М. В. Гиндер // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Оренбург, 20–21 мая 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 478-481.

4. Гиндер, М. В. Эффективность педагогического взаимодействия преподавателя и студента в высшей школе / М. В. Гиндер // Общество, образование, наука в современных парадигмах развития : Сборник трудов по материалам II Национальной научно-практической конференции, Керчь, 11 декабря 2021 года. – Керчь: ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет», 2021. – С. 139-142.

ТЕХНОЛОГИЯ РЕШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

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

В условиях перманентного обновления содержания профессионального образования, введения обновленных стандартов проблема технологического обеспечения образовательной деятельности, повышающего качество подготовки будущего педагога в вузе, является актуальной. Ученые и педагоги-практики уверены, что «сегодня требуется не просто специалист, обладающий широкими знаниями в различных областях, а специалист, умеющий действовать в нестандартных ситуациях, способный эффективно решать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности» [1, с. 108]. Соответственно, речь идет об обогащении содержания профессиональной подготовки такими контекстами, которые помогут сформировать установленные стандартом компетенции, предусматривающие не только качественное овладение необходимыми психолого-педагогическими знаниями, но и их использование в учебно-профессиональной и квазипрофессиональной деятельности. Такой результат достигается, если осуществляется целенаправленная интеграция приобретаемых знаний и способов их практического использования, т.е. методики, воплощенной в конкретных образовательных технологиях.

По существу одним из эффективных способов, позволяющих достичь подобное единство знания и опыта деятельности, является, с нашей точки зрения, необходимость внедрения в содержание профессиональной подготовки профессиональных (контекстных) заданий, задач, ситуаций с обязательным изучением методики их решения. Этот процесс в учебно-профессиональной деятельности сопровождается решением задач будущими бакалаврами на практических занятиях. В зависимости от содержания задачи, уровня ее сложности, в качестве продукта такой познавательной деятельности рассматриваются альтернативные решения, которые зависят не только от характера задачи, ее сложности, но и от качественного владения профессиональными знаниями и методикой профессионального обучения. Однако самым предпочтительным продуктом интеграции знаний и опыта их применения в образовательном процессе считаем сформированность проектировочных умений, представленных в самостоятельно спроектированной контекстной ситуации, при ее предположительно многовариантном решении.

Подобная постановка проблемы связана с овладением техникой проектной деятельности, обязательной для практикующего бакалавра профессионального обучения, поскольку разработка фондов оценочных средств с недавнего времени считается обязательным элементом педагогической деятельности. В перечень необходимых включаются спроектированные педагогом ситуации, задания, задачи, проблемные вопросы. В качестве инструмента, способствующего реализации указанных доминант, считаем

образовательные технологии, в частности, технологию решения профессиональных задач. По своей сути она известна, описана в монографических (А.А. Вербицкий, Л.Ф. Спирин), диссертационных (Л.Н. Забродина, С.В. Ривкина) исследованиях, представлена в журнальных публикациях разнообразной направленности. Однако инновационный технологический акцент делается на взаимообусловленности и взаимосвязи двух компетентно ориентированных процессов: технологии решения профессиональных (контекстных) задач и технологии их проектирования в разнонаправленной последовательности. В первом случае речь идет о решении задач с предварительно заданным контекстом, к примеру, извлеченных из фондов оценочных средств изучаемой дисциплины. Во втором случае проектирование задачи представляет собой автономный процесс, ее содержание составляет вымышленный либо действительный прецедент из практической педагогической деятельности. Он определяется исходя из личных предпочтений обучающегося, будущего бакалавра профессионального обучения: воспитательный, дидактический, методический. Не исключено, что по сути прецедент может аккумулировать в своем содержании несколько аспектов. Тогда предстоит определить последовательность процедур по решению задачи. Вместе с тем делается акцент на третьем случае, когда последовательно первоначально создается прецедент и проектируется содержание задачи, а затем производится ее множественное решение. По существу предлагаемый вариант есть разновидность не только инновационной, но и интерактивной технологии, поскольку процессуально предусматривает взаимодействие педагога (преподавателя) и обучающихся друг с другом и преподавателем. Более того, осуществляемая в указанном процессе деятельность, по сути, является эвристической учебно-профессиональной, под которой понимается «деятельность, имеющая целью участие студента в конструировании всех элементов процесса приобретения новых знаний и нового опыта: смысла, целей, содержания, ... а также представляющая собой совокупность учебных действий, базирующихся на эвристическом применении общеучебных и профессиональных умений» [4, с. 132].

Возвращаясь к заявленной в статье целевой доминанте – технологии решения профессиональных задач в подготовке бакалавра, остановимся на вышеуказанном третьем случае, объединяющем в своем технологическом воплощении проектирование задачи будущим бакалавром с последующим вариантом ее решения. Инновационный потенциал такой технологии раскрывается в ее характеристике как «определенной системе способов, приемов организации и ее осуществления учебного процесса способствующих развитию способности самостоятельного творческого и профессионального мышления, ... положительно влияющего на качество профессиональных компетенций [2].

Обратимся к пошаговому описанию технологии проектирования и решения профессиональных задач, ориентированной на формирование комплекса умений, формируемых в учебно-познавательной деятельности будущего педагога и востребованных в предстоящей профессиональной

деятельности в статусе преподавателя колледжа. Первоначально представляется целесообразным условное вычленение этапов проектирования профессиональной задачи. Оговоримся, что в разнообразных методических и научно-педагогических исследованиях (Л.Ф. Спиринов, Г. Балл, А.И. Уман, А.А. Вербицкий и др.) дана психолого-педагогическая характеристика профессиональной задачи как дидактического феномена. Более того, уточняются ее характеристики и сопряженные с ней понятия «задание», «контекстная задача», «проблемный вопрос» и пр. По-разному, в частности, представлена генеалогия задачи. В одних случаях это производный дидактический элемент задания, в других задача - полифункциональное содержимое профессиональной деятельности, в третьих – и задание, и задача характеризуются как взаимозависимые элементы контекстной ситуации, предусматривающей альтернативное решение на многовариантной основе. В подобных обстоятельствах, ориентируясь на полифункциональность заявленной цели описываемого дуального процесса (проектирование задачи и продуцирование вариантов ее решения) нами за основную дидактическую единицу принимается профессиональная контекстная ситуация. Именно ее создание в первую очередь рассматривается как цель и результат проектировочной деятельности. Несмотря на кажущуюся очевидную «простоту» цели, она требует конкретного технологического воплощения и осуществляется поэтапно. Первый этап смыслообразующий, назначение которого состоит в создании «случая», основание которого составляет либо случившийся в педагогической практике прецедент, либо вымышленный, вероятность которого допустима в определенных обстоятельствах. Однако не всякий прецедент можно трансформировать в учебно-познавательный контекст, стоит обратить внимание на такое условие, как наличие проблемы. Она по существу стимулирует дальнейшие действия обучающихся, именно ее разрешение – финал и результат их деятельности не только на данном этапе. Иными словами, наличие проблемы при отсутствии каких бы то ни было указаний в данном прецеденте. Основные методы рассматриваемого этапа проектные, усиленные воображением, абстрагированием, моделированием. Ситуация, как правило, проектируется двумя способами: индивидуально или малой группой. Коллегиальный по форме процесс нецелесообразен ввиду неоправданных затрат времени и низкой продуктивности результата. Однако для усвоения технологического алгоритма проектировочной деятельности целесообразно обучающий коллективный комментарий предложенного преподавателем исходного прецедента.

На следующем этапе – когнитивном, оформляется содержание предлагаемого прецедента, производится его техническое оформление в контекстную ситуацию. Оно предусматривает уточнение содержания ситуации, ее ясность и понимание, грамотное использование понятий и терминов. Важно не гиперболизировать содержание ситуации, а придать ей характеристики действительного или возможного случая. Проектировочная деятельность данного этапа, соответственно, предусматривает преимущественно использование метода конкретизации. В зависимости от формы

(индивидуальной или групповой), используются мозговой штурм, дискуссия, позволяющие в большей мере уточнить, описать ситуацию.

Наконец, третий этап проектирования ситуации – продуктивный. Его миссия специфична, поскольку связана с проектированием уровневых заданий и цикла включенных в них частных задач. Как ранее отмечалось нами, базовое понятие предлагаемого материала – не задача, а профессиональная (контекстная) ситуация, включающая в процессе учебно-познавательной деятельности студентов две фазы: первая, описанная нами выше, связанная с проектированием ситуации. Вторая связана с разрешением данной ситуации. Инструментом разрешения в нашем понимании считаются задания и задачи, проектирование которых составляет третий этап проектировочной деятельности, называемый продуктивным, поскольку именно они (задания и задачи) составляют конкретные продукты деятельности, представленные для полноценного разрешения проблемы в заявленной, разработанной и спроектированной самостоятельно будущими бакалаврами контекстной ситуации. Основная форма деятельности данного этапа – либо индивидуальная, либо малая учебная группа. Выбор форма определяется, как правило, индивидуальными предпочтениями студентов. Если она групповая, то связана с дополнительными интеллектуальными и временными затратами преподавателя, которому отводится роль эксперта качества предложенных решений. Доминирующие методы этапа – моделирование, шкалирование, ранжирование, рейтинг.

Вторая фаза технологии рассматривается нами также как технология, связанная непосредственно с решением спроектированной контекстной ситуации. Вместе с тем, как отмечалось нами ранее, она может быть автономным процессом решения заимствованной преподавателем из каких-либо источников ситуации. В обоих обстоятельствах цель применения технологии состоит в уровнемом дифференцированном разрешении исходной проблемы в заданной контекстной ситуации. В научно-методических источниках подобная целевая установка используемой технологии ассоциируется с эвристической учебно-профессиональной деятельностью будущих бакалавров профессионального обучения [5]. Ее характер определяется заданиями, сформулированными на продуктивном этапе первой технологической фазы. В приведенном источнике речь идет о частном случае, именуемом «открытым эвристическим заданием».

Итак, «открытое эвристическое задание – это проблемное задание, не имеющее однозначного результата выполнения и позволяющее студентам конструировать собственные знания о реальных объектах познания» [5, с. 533]. Одна контекстная ситуация рассматривается нами как информационный источник нескольких, т.е. комплекса заданий. Вместе с тем, каждое или все вместе они должны удовлетворять определенные требования:

- принадлежность к конкретным этапам изучаемой дисциплины,
- латентность, неизвестность решения для преподавателя,
- направленность формулировки на проектирование цели решения и его вариантов, воплощенных в задачах,

- задания и поставленные к ним конкретные задачи ориентируют обучающихся на разработку индивидуального (группового) продукта деятельности.

По форме она предпочтительнее, как индивидуальная, так и в малой проектной группе. Доминирующие методы – проектирование, моделирование, конкретизация, прогнозирование. Последний преимущественно характеризует конечный результат уровневое решение задач и в целом задания по указанной контекстной ситуации. Варианты разработанных будущими бакалаврами ситуаций и заданий приводятся нами в учебно-методическом пособии [3], а уровни в зависимости от характера задания определяются как элементарный, продуктивный, исследовательский. Приведем пример ситуации и примерные уровневые задания к ней: *Молодой преподаватель, готовясь к своему первому практическому занятию по одной из изучаемых дисциплин, не счел необходимой (обязательной) разработку его конспекта. Тема казалась педагогу несложной, поэтому, по его мнению, затруднений с выполнением практических заданий у учащихся быть не должно. На занятии учащиеся активно работали, преподаватель был доволен, но только до того момента, когда понял, что выполнение учебного задания группой заканчивается, а учебное время остается. Вместе с тем дальнейшая работа не была запланирована. Преподаватель решил создавшуюся ситуацию, предложив учащимся посидеть тихо и заняться своими делами.*

Задание элементарного уровня: *установите причины создавшейся на занятии ситуации.*

Задание продуктивного уровня: *оцените педагогическую целесообразность действий преподавателя.*

Задание исследовательского уровня: *охарактеризуйте теоретическую и практическую готовность преподавателя к педагогической деятельности.*

Пример задач элементарного уровня:

- 1. Дифференцируйте ситуацию на автономные фрагменты.*
- 2. Установите их причинно-следственные связи.*
- 3. Насколько типична подобная ситуация по своим результатам в практической деятельности начинающего бакалавра (педагога) профессионального обучения.*

Этапы решения ситуации, включая задания и задачи, по своей сути, приобретают характеристики процессов, описанных в теории принятия решений вне зависимости от уровня. Как правило, уровень стимулирует включение в процесс решения задания определенных методов, детерминированных его уровневой спецификой.

Итак, первый этап решения исходной ситуации, целевое назначение которого составляет ее декомпозиция, т.е. расчленение на условно обособленные смысловые единицы. Данный метод позволяет проанализировать фрагмент ситуации, сопоставить его с заданием, виртуально зафиксировать «слабое звено», составляющее источник противоречия. Как только искомое противоречие (ошибочные действия, неточности, отклонения от нормативно

установленных процедур, действий, предписаний) определяется и обосновывается студентом, необходимо переходить ко второму этапу.

Поиск альтернатив, т.е. второй этап, их проектирование для разрешения установленного противоречия и решения задания облегчают задачи, которые прокладывают своеобразный маршрут для определения альтернативных способов. Поскольку контекстные ситуации изначально обладают возможностью их множественного разрешения, то такое условие распространяется на задание, характеризующееся имманентно неопределенностью, сопряженной с более или менее явными рисками. Они, как правило, открыто или латентно представлены в альтернативах (вариантах) решения. Рекомендуемое число альтернатив – три или четыре, его вполне достаточно для того, чтобы приступить к третьему этапу.

Специфика третьего этапа состоит в выборе альтернатив, выявление одного, наиболее предпочтительного для оптимального решения, противоречия. Доминирующие методы данного этапа – прогнозирование, аппликация, сравнение. Миссия прогнозирования состоит в виртуальном прогнозировании объекта, т.е. ситуации, в ее благоприятном состоянии. Далее каждая из подобным образом спрогнозированных альтернатив соотносится с исходным состоянием. Назначение сравнения определяется выявлением максимально эффективного воздействия на альтернативы, на ситуацию, «взвешиванием» пользы и рисков. Итоговой процедурой данного этапа является обоснование выбора наиболее эффективной и наименее ущербной альтернативы, окончательном решении ситуации с помощью задания и задач с указанием мероприятий, воздействий, решающих противоречие или максимально его минимизирующих.

Таким образом, заявленная технология решения профессиональных задач представлена в единстве двух фаз. Первая связана с технологией проектирования контекстной ситуации, исходной для разработки профессиональных заданий и задач. Ее реализация последовательно осуществляется в три этапа: смыслообразующий, когнитивный, продуктивный. По форме деятельность обучающихся носит индивидуальный характер либо осуществляется малой группой с использованием метода абстрагирования, моделирования, мозгового штурма, дискуссии, конкретизации. Вторая фаза связана с решением контекстной ситуации, первоначальным выявлением составляющего ее основание противоречия или их совокупности. Технологические особенности данной фазы состоят в проектировании уровневых заданий и задач с их последующим решением на основе разработки и оценки альтернатив решения ситуации с последующим решением предпочтительной альтернативы. Соответствующими целевой доминанте второй фазы являются этапы анализа исходной ситуации, проектирование альтернатив, выбора одной из них с последующим прогнозированием ее вероятностных последствий в предложенной ситуации.

1. Булдашева, О.В. Методическое обеспечение подготовки будущих бакалавров к решению профессиональных задач // Дискуссия: журнал научных публикаций. Серия Педагогические науки. 2015. - № 11. – С. 108-114.
2. Варковецкая, Г.Н., Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Инновационные технологии в подготовке бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета, 2015. - № 4 (12). – С. 12.
3. Гладких, В.Г. Теория и методика профессионального образования: учебно-методическое пособие. – Оренбург, 2019. – 102 с.
4. Инновационные педагогические технологии: пособие для преподавателей. Модуль 1. – СПб., 2004. – 156 с.
5. Леонтьева, Е.А. Технология организации эвристической учебно-профессиональной деятельности будущих учителей // Фундаментальные исследования, 2011. - № 8. – С. 532-536.
6. Чуракова, Р.Г. Моделирование педагогических ситуаций в ролевых играх: сборник ролевых игр. – М., 1991. – 101 с.
7. Шабалина, Л.Г. Эвристические задачи: учебно-методическое пособие. – М., 2009. – 156 с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОЙ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ

Гришин В.С., аспирант
Оренбургского государственного университета

Гуманитарные исследования ценностного содержания права имеют продолжительную историю. Вопрос о его онтологической, этической, гносеологической и аксиологической сущности был сформулирован одновременно с генезисом правовых культур цивилизации. Цицерон в диалоге «О законах» утверждал, что «мы должны разъяснить природу права... а ее следует искать в природе человека» [27]. Эти слова служат ответом на замечание его собеседника о том, что «учение о праве следует черпать ... из глубин философии» [27]. Мысль, высказанная философом, объясняет необходимость критической рефлексии сущности и духа «ценности» как категории, определяющей гуманистический характер права.

Анализ аксиологического содержания права невозможно осуществить без понимания сущностных характеристик ценности и ее роли в жизни общества.

Понятие «ценность» было сформулировано представителями Баденской школы неокантианства (В. Виндельбанд [6], Г. Риккерт [21]), которые развивали трансцендентальную философию ценностей (Wertphilosophie), придавая им идеальный, объективный и общезначимый характер, что обусловлено трансцендентальной онтологической позицией ценностей.

В неокантианской традиции ценности существуют независимо от человеческого восприятия и являются значимыми сами по себе, в силу своей сущности и вне индивидуальных предпочтений и человеческой оценки. Учитывая объективный характер ценностей, неокантианцы указывали на иерархию ценностей: одни ценности являются более значимыми, чем другие. Причем иерархическая лестница ценностей устанавливается не волей человека, а проистекает из сущности ценностей.

В учении неокантианцев ценности оказывают системообразующее значение для остальных сфер бытия. Вслед за представителями Баденской школы неокантианства, объективное учение о ценностях было продолжено Н. Гартманом, М. Шелером и другими философами, которые, в сущности, продолжили развивать идею идеального и иерархического существования ценностей [7, 30].

Традицию теоретизирования об объективном и иерархичном существовании ценностей прервал В. Дильтей, первым высказав идею о субъективном характере ценностей (аксиологического плюрализма), и, как следствие, отсутствие иерархии ценностей как таковых, как и неотчуждаемой значимости какой-либо ценности, что обусловило поворот в философском и культурологическом представлении о ценностях [10].

Значительным прорывом в изучении ценностей явилось учение М. Вебера, который соположил онтологию ценностей и онтологию социального

бытия человека. Главным критерием определения ценности, по его мнению, является субъективная значимость ценности для человека, а не неотчуждаемая значимость ценности как таковой [5].

В XX веке научный интерес к ценностям сместился в сторону психологии, где ценности определяются как результат личных предпочтений человека [18].

Необходимо отметить, что значительным этапом в развитии идеи ценностного плюрализма были работы Ж. Вико, размышлявшего о разных образах жизни в человеческих сообществах, несводимых друг к другу, в том числе, в вопросах разделяемых сообществом ценностей и идеалов [36].

В современной отечественной научной мысли также можно выявить особенности толкования понятия «ценность».

Критическое осмысление научных исследований А.В. Кирьяковой позволило установить, что ценность может существовать как «идеал, выработанный общественным сознанием, содержащий представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни» [16].

И.В. Гордиенко, С.Н. Шевченко, Н.И. Любимова определяют ценность как «своеобразный целостный конструкт сознания, который выражает значимость определенных целей, чувств, действий для индивида. Ценности могут выполнять различные функции, выступая в качестве координатора сознания, источника проявления определенных чувств, регулятора деятельности и отношений личности» [8].

С.А. Ан и О.А. Белинова приходят к выводу, что категория ценности имеет «дуальную природу», которая состоит «в диалектическом взаимодействии идеального и материального, абсолютного и относительного, этического и психологического в реально, а не абстрактно действующем, познающем и оценивающем субъекте» [1].

Анализ научных работ дает основание сделать вывод о том, что только позиция «реально действующего, познающего и оценивающего субъекта» позволяет человеку дать собственную оценку ценности права как идеалу и оценить его в качестве наиболее возможных и полезных для общества.

В современных гуманитарных науках сложно найти однозначный ответ на вопрос соотношения ценностей и права. Попытки аксиолого-юридического анализа предпринимались представителями неокантианства (Г. Радбрух, Р. Штаммлер и др.), которые пришли к неоднозначному выводу о существовании «элементов права». Н.А. Шавеко, анализируя подход Г. Радбруха, утверждает: «конфликт трех элементов права [справедливость, целесообразность, стабильность] не может быть разрешен абсолютно [28]».

Отечественная юридическая и педагогическая аксиология характеризуется отсутствием глобальных исследовательских программ в сфере определения статуса права как ценности, исходя из специфики отечественной правовой ментальности. «Единого, общепризнанного теоретико-методологического подхода нет, отсутствует концептуальная платформа для обобщенного исследования узловых проблем аксиосферы права» [26], – отмечает Н.С. Цинцадзе. Этой же позиции придерживается А.А. Курносенко: «...до

конца XX в. в научной теории отсутствовало комплексное понимание термина правовая культура, отражающее его аксиологическое содержание. Большинство дефиниций являлись прикладными, не рассматривали данный феномен в русле духовного аспекта» [17].

В современной педагогике, философии и аксиологии образования также отсутствует анализ ценностного аспекта российского права.

История развития учения о праве как ценностинеразрывно связана с критическим осмыслением нормы права как социального регулятора. Так, хронологически, появлению права в обществе предшествовала идея права.

Современные последователи теории естественного права (Каштанова П.А. [14], Фальшина Н.А. [25], Шавеко Н.А. [29]) считают, что позитивному праву предшествует изначальное право, дарованное свыше. Пример рассуждения, которое вписывается в указанную систему допущений, можно встретить у Аристотеля, обосновывавшего необходимость права частной собственности через отражение предпосылок этому на уровне природы человека [20]. Именно на этом этапе зарождается идея гуманизма, придается исключительное значение человеческой личности, субъекту права. Рассматривая теорию естественного права как составляющую гуманистической педагогики, Ю.Е. Иванова, А.Ю. Цвиченко, А.Я. Кузнецова принимают за аксиому тот факт, что «существуют объективно заданные моральные нормы и принципы, лежащие в основе миропорядка и познаваемые человеческим разумом» [11].

Однако, на этапе идеи, правовые ценности обладали только регулирующим значением, и не были универсальны. Ценность нормы права в правовой системе определялась лишь ее стабилизирующей ролью. Ценность нормы права на этом этапе – в форме, готовой принять высшее гуманистическое содержание. Правовая культура при этом включает в себя только формализованные акты субъектов права.

Следующий этап эволюции ценностного содержания права включает в себя обретение нормой самостоятельности и универсальности. «Норма права» приобретает исключительную ценность за счет формирования единой взаимосвязанной правовой системы, повышения роли государства в управлении социумом. Норма права самоценна как правило поведения в обществе, как часть системы регулирования, как общепризнанное правило. Существенными критериями отнесения нормы права к ценности выступают: установленность государством, соответствующее место в иерархии иных норм-ценностей. Норма становится ценной не сама по себе, а в системе, являющейся универсальным нормативным регулятором общественных отношений. Этот подход к определению ценности права получил выражение в трудах последователей теории нормативизма (Г. Кельзен [34], Р. Штаммлер [35]).

Однако, несмотря на повсеместное «огосударствление» правил поведения, нормативизм не гарантирует присуждения норме права статуса ценности. Анализируя труды Г. Кельзена, С.Н. Грошев и М.В. Саудаханов отмечают, что «нормативисты отвергают весь социальный массив предпосылок правовых норм, сводя их лишь к тем нормам, которые гарантируются

государством» [9]. Такой подход исключает детальное исследование прав и свобод человека с точки зрения морали и нравственности.

В этой связи сложно не подвергнуть критике мнение нормативистов о несущественности предпосылок к появлению нормы права: «С тех пор как такая норма была признана, мы отказываемся от поиска причин ее действительности, мы считаем ее установленной и рассматриваем ее как самоочевидную» [34]. Такое пренебрежительное отношение к сущности правового предписания ведет к отрицанию ценностного содержания права, что дает возможность государству ограничивать, даровать, или аннулировать права и свободы личности по своему усмотрению. На фоне современных мировых тоталитарных тенденций такое явное оправдание доминантности государства в вопросах аксиологии права не может вызывать положительного отклика.

Анализ хронологии становления правовой культуры, проведенный Л.В. Карнаушенко, опровергает процитированные выше заявления нормативистов: «культурные нормативные предписания, которые стали социально значимыми и необходимыми для стабильной жизнедеятельности общества в целом и отдельного индивида, ... приобрели характер общеобязательных предписаний и приняли правовую форму выражения. Другие культурные нормы, которые хотя и носили общий характер, но имели ритуальное или нравственно-этическое значение, нашли свое выражение в нормах морали, религии и так далее. Нормативная система конкретного общества исторически имеет единую культурологическую основу, составные части которой тесно взаимосвязаны между собой и нередко взаимодополняют друг друга» [13].

Несмотря на все спорные моменты нормативистской теории, это не умаляет важности нормативного регулирования как такового. Закрепление правил поведения в законе приводит к повышению внимания к праву со стороны общества. Нормативность является одним из важнейших признаков права, обеспечивает праву возможность осуществления социальной регуляции.

После нормативного закрепления в законе обсуждение права «помещается» в аксиологический контекст. Возникает вопрос о взаимосвязи ценностей и правовой системы общества, которая проявляется, прежде всего, в аксиологическом аспекте права – правовой культуре.

По мнению А.Н. Бабенко, правовая культура являет собой «отношение людей к праву и правовой системе – их убеждения, ожидания и идеалы» [2].

В современных педагогических исследованиях поддерживается мысль о позитивном влиянии правовой культуры как на материальную, так и на духовную сферы жизни людей. А.М. Муртузалиева и Л.П. Жукова характеризуют правовую культуру в двух аспектах: «готовность к деятельности, соответствующую прогрессивным достижениям общества в правовой сфере, благодаря чему и происходит постоянное правовое обогащение личности индивида» и «определенный характер и уровень творческой деятельности личности, в процессе которой приобретаются или развиваются соответствующие знания, умения, навыки» [19].

Особого внимания заслуживает научная позиция М.С. Фабрикова, который рассматривает правовую культуру как «этику взаимоотношений людей в обществе в соответствии с правом, законами». При этом, правовая культура, по мнению исследователя, есть «не только деятельность человека непосредственно в правовой сфере, но и применение правовых знаний в жизни, а также уровень развития правосознания как личности, так и общества в целом»[24].

Применительно к педагогической деятельности, правовая культура, по мнению Н.Н. Смирновой, «выражена в уважении к закону, праву и осознанном понимании как социальной, так и юридической ответственности» [23].

С точки зрения социологии, Е.М. Шумкин определяет правовую культуру как «неснижаемый стандарт персональной и гражданской ответственности, являющийся частью внутренней политики государства с опорой на совокупность устоявшихся общественных ценностей, направленный на созидание правосознания, конформного поведения и легитимную работу социально-правовых институтов» [32].

Несмотря на глубокое и всестороннее изучение исследователями проблемы определения содержания правовой культуры, вопрос о ее ценностном наполнении остается без достаточного внимания. Именно недостаточность дискуссии об аксиологии права многие исследователи, включая З. Баумана [3] и Х. Арендт [33], назвали одной из причин становления тоталитарных идеологий XX века. В этот период произошел существенный сдвиг в сторону следования исключительно букве, а не духу законов, одновременно с искажением понятий «эффективность» и «законопослушность».

Определение правовых ценностей в правовой культуре – важнейшая педагогическая и правовая научная задача, которая будет актуальной на любом этапе развития общества и государства. Не случайно в своих исследованиях А.В. Кирьякова делает акцент на постоянной эволюции в обществе аксиологических констант: «Система ценностей общества обуславливает процесс становления ценностных ориентиров отдельных личностей, проецируется в их сознание и поведение, создавая определенную шкалу ценностей поколения» [16].

Так, анализируя ценность права через категорию свободы, Л.А. Богодельникова приходит к выводу, что «...права человека в современном обществе существуют в форме этических высказываний, своеобразных императивов, указывающих на то, что необходимо сделать для реализации признанных свобод, которые необходимо уважать, поддерживать и укреплять»[4].

Следует отметить, что русской философско-правовой традиции свойственны приоритеты, постулирующие нравственность в качестве основной духовной ценности культуры, в которой право занимает несколько подчиненное положение: «Внутренняя правда, внутренняя свобода, вера, не требующая рационального обоснования - основополагающие критерии русского религиозного сознания, объясняющие традиционную российскую

«правовую неустроенность»» [22].

Так, Е.В. Караваев, анализируя идеи сторонников нравственного идеализма (В.С. Соловьев, Е.Н. Трубецкой), следующим образом характеризует ценностную составляющую права: «...мораль в праве представлялась как особый способ регуляции общественных отношений, основанный на христианско-религиозном идеале Добра и Любви. В то же время мораль как фактор справедливого и целостного общежития выступала как средство, укрепляющее эту систему и контролирующее право» [12].

Анализируя труды А.А. Королькова, М.Н. Киреев обращает внимание на нравственную причинность права: «Особая близость права к нравственной сфере свидетельствует о неустрашимом нравственном начале в самом праве. Это начало коренится в слове «правда», которое объединяет обе сферы (юридическую и моральную) в высшем духовном единстве» [15].

В дополнение к вышеуказанным позициям видится актуальным мнение М.В. Шугурова, который постулирует первостепенность права над иными социальными институтами. Ученый утверждает, что высокий уровень правовой культуры заложен в фундаменте русской правовой традиции: «тезис о непоколебимой связи права с моралью и представление о насыщенности права моральными долженствованиями представляет собой смысловую ось так называемого русского подхода к праву, русской идеи права» [31].

В условиях социально-политических, экономических и культурных трансформаций, переживаемых российским обществом, аксиологический анализ правовой культуры как системы ценностей выступает необходимым условием гуманистической педагогико-правовой деятельности. Правовые ценности гармоничного, цивилизованного человека будут способствовать построению демократического государства и развитого демократического общества, в котором граждане умеют реализовывать и защищать свои права, осознают важность обязанностей и несут ответственность, поддерживая гуманистические идеи. В изменяющихся социально-политических, экономических, культурных условиях современной России именно педагогам и правоведам предстоит пронести через период социальной турбулентности основные правовые ценности и педагогические принципы. Именно поэтому как никогда актуально аксиологическое осмысление современной правовой культуры.

Список литературы

1. Ан, С.А., Белинова, О.А. Концептуализация ценности как философской категории // Вестник Кемеровского государственного университета, 2014. – № 2 (58). – Т. 1. – С. 230–234.
2. Бабенко, А.Н. Взаимодействие ценностей и норм в процессе становления правовой системы // Вестник ЮУрГУ. Серия: Право, 2015. - № 3. - С. 7-11.
3. Бауман, З. Актуальность Холокоста / Пер. с англ. С. Кастальского, М. Рудакова. М.: Европа. - 2013. - 316 с.

4. Богодельникова, Л.А. Мораль, право, закон, права человека // Евроазиатское сотрудничество. Материалы международной научно-практической конференции. Иркутск, 2017. - С. 23-29.
5. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 804 с.
6. Виндельбанд, В. Прелюдии. Философские статьи и речи / В. Виндельбанд. – СПб.: Издательство Д. Е. Жуковского, 1904. – 313 с.
7. Гартман, Н. Эстетика / Н.Гартман // Ästhetik. – 2-е. – Киев: Ника-Центр, 2004. – 640 с.
8. Гордиенко, И.В., Шевченко, С.Н., Любимова, Н.И. Аксиологические проблемы в воспитательной работе профессиональных образовательных организаций по формированию мировоззрения у будущих специалистов // Философия образования, 2017. – № 71. – С. 52–57.
9. Грошев, С.Н., Саудаханов, М.В. Права и свободы человека через призму нормативистской концепции правопонимания // Образование и право, 2020. - № 8. - С.109-112.
10. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. – СПб.: Алетейя, 1996. – 160 с.
11. Иванова, Ю.Е., Цвиченко, А.Ю., Кузнецова, А.Я. Теория естественного права как составляющая гуманистической педагогики // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2016. - № 6-5. - С. 10-12.
12. Караваев, Е.А. Мораль и право в русской философии права // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2017. - № 1 (21). - С. 45-51.
13. Карнаушенко, Л.В. Правовое сознание и правовая культура в условиях социокультурных трансформаций российского общества // Социально-политические науки, 2015. - № 4. - С. 46-49.
14. Каштанова, П.А. Природа как трансцендентное основание теории естественного права // Вопросы российской юстиции, 2019. - № 3.- С. 48-55.
15. Киреев, М.Н. Правовая культура в контексте духовных ценностей русской философии // НОМОТНЕТІКА: Философия. Социология. Право, 2018.- № 3. - С. 457-464.
16. Кирьякова, А.В. Теория ценностей - методологический базис аксиологии образования / А. В. Кирьякова // Электронное научное издание «Аксиология и инноватика образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf>
17. Курносенко, А.А. Правовая культура: проблема теоретического осмысления в междисциплинарной сфере научного анализа // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки, 2015. - № 11. - С. 27-29.
18. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 430 с.
19. Муртузалиева, М.А., Жукова Л.П. Правовая культура студента в современных условиях // МНКО, 2016. - № 4 (59).

20. Польщикова Л.А. Генезис понятия «естественное право» в контексте гуманистического образования // Педагогическое образование в России, 2009.- № 4. - С. 53-59.
21. Риккерт, Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – М.: Республика, 1998. – 413 с.
22. Сенюшкина, Т.А. Православные ценности и русская правовая культура // Культурологический журнал, 2017. - № 4 (30).
23. Смирнова, Н.Н. Правовая культура педагога // Инновационная наука, 2019. - № 9. - С. 94-96.
24. Фабриков, М.С. К вопросу о развитии правовой культуры старшеклассников // МНКО, 2015.- № 3 (52).
25. Фальшина, Н.А. Русская естественно-правовая школа и ее влияние на формирование правовой культуры в России // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2015. - №3-3. - С. 111-114.
26. Цинцадзе, Н.С. Концептуальные аспекты аксиологической теории права // Вестник ТГЗУ, 2013. - № 5 (121). - С. 252.
27. Цицерон, Марк Туллий. О законах. Книга I / Диалоги. Пер. с лат. В.О. Горенштейна. М.,1994. - С. 94.
28. Шавеко, Н.А. Идея права по Густаву Радбруху // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право», 2017. - № 5 - С. 163.
29. Шавеко, Н.А. Рудольф Штаммлер как основоположник теории «Возрожденного» естественного права // Вестник Московского университета. Серия 11. Право, 2016. - №1. - С. 111-121.
30. Шелер, М. Избранные произведения / М. Шелер. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.
31. Шугуров, М.В. Феномен идеи права в осмыслении отечественной философско-правовой традиции // Философия права, 2016. - № 4. - С. 115–122.
32. Шумкин, Е.М. Правовая культура как фактор легитимности социального и правового порядка // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология, 2021. - № 3.
33. Arendt, H. The origins of totalitarianism. San-Diego, 1999.
34. Kelsen, H. On the Basic Norm // California Law Review. 1959. Vol. 47. №1. P. 107-110.
35. Stammler, R. Die Lehre von dem richtigen Rechte / von Rudolf Stammler. Berlin: Guttentag, 1902. VIII, 647 S.
36. Vico, G. The New Science of Giambattista Vico / G. Vico. – Ithaca Cornell Univerisity Press, 1984.

ВКЛАД ПРОФЕССОРА К.ЖУБАНОВА В РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В КАЗАХСТАНЕ

**Бахтиярова Г.Р., канд. пед. наук, профессор,
Жазыкова М. К., канд. пед. наук., доцент
Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова**

В данной статье систематизированы труды профессора К.Жубанова по проблемам педагогики и психологии и сделан историко-функциональный анализ трудов ученого с целью выявления его воззрений на современное развитие педагогики и психологии в Казахстане.

Современная педагогическая наука в Казахстане как самостоятельная наука сложилась, благодаря трудам великих просветителей И.Алтынсарина и Ш. Уалиханова. В 20-30-е годы XX столетия неопределимый вклад в ее развитие и становление внесли такие ученые, как М.Жумабаев, А.Байтурсынов, Ж.Аймауытов, К.Жубанов и другие. Однако до настоящего времени богатое наследие казахских ученых и просветителей, стоявших у истоков формирования педагогической и психологической наук в Казахстане, в полной мере не изучено, не полностью выявлены их роль в развитии этих наук. Мы считаем, что эффективность педагогики и психологии, как динамично развивающихся наук в Казахстане, зависит и от работ, направленных на изучение истории их становления, так как сегодняшнее состояние и дальнейшее развитие педагогической и психологической наук в Казахстане, базируется на осмыслении трудов и опыта отдельных ученых.

Представители казахской интеллигенции, начавшие свою трудовую и творческую деятельность в 20-30-е годы XX столетия, оставили свой отпечаток во всех направлениях науки, народного хозяйства и культуры, исполнив свой гражданский и сыновий долг перед народом до конца. Об этом свидетельствуют слова Алихана Бокейханова, обращенные к Ахмету Байтурсынову: «Многоуважаемый Ахмет! Если бы ты родился во времена Ибрая, ты бы сделал то же самое, что и он, и, наоборот, живя в наше время, Ибрай сделал бы то, что ты сейчас делаешь для народа» (перевод - Ж.М.) [1,199]. Эти слова доказывают то, что для казахской интеллигенции проблема обучения грамоте родного народа и указание ему пути к образованию и науке имела огромное социальное значение. В начале XX века просветительскую идею, начатую И.Алтынсариним в казахской степи, продолжили такие видные представители казахской интеллигенции, как А.Байтурсынов, М.Дулатов, С.Кубеев, М.Жумабаев, Ж.Аймауытов, К.Кеменгеров, Т.Шонанов и другие. Первый профессор-лингвист казахского народа Кудайберген Куанович Жубанов, как и все другие представители передовой интеллигенции своего времени, за свою короткую, но яркую жизнь оставил большой след в науке, общественной и политической жизни Казахстана. По утверждениям многих современников профессора, К.Жубанов не только основоположник казахской лингвистики, но и ученый, оставивший после себя немало трудов в других

отраслях науки и культуры, а именно по педагогике, психологии, литературе, истории. Классик казахской литературы, писатель А.Г.Мусрепов назвал его «ярким светилом науки» [2,11].

Начало трудовой биографии К.Жубанова совпало со временем, когда в казахской степи начались большие политические и экономические преобразования, связанные с октябрьской революцией 1917 года. Получая образование в медресе «Хусаиния» в Оренбурге и в двухклассном русском училище в Илеке, К.Жубанов в 1917 году возвращается в родной край и становится свидетелем больших общественных и политических преобразований. Надо отметить, что именно Актюбинский период жизни будущего ученого (1918-1927 г.г.) сыграл особую роль в формировании личностных, творческих и организаторских качеств К.Жубанова. В первую очередь, будущий ученый показал себя как отличный учитель-практик, блестящий организатор-методист и большой мастер художественного слова. До 1927 года работая учителем в сельской школе, методистом в уездных, губернских учебно-методических отделах, преподавателем Актюбинского педтехникума, он являлся прямым организатором учебно-просветительских и культурных мероприятий, возглавлял движение по борьбе с безграмотностью, был основоположником создания народного театра и редактором рукописного журнала «Ай». Разносторонняя творческая деятельность К.Жубанова в этот период говорит о том, что он является продолжателем прогрессивных, демократических идей представителей казахской интеллигенции конца XIX и начала XX веков, для которых честное служение народу стало целью всей жизни. Вот что пишет профессор Р.Сыздыкова об их роли в жизни народа: «Мы видим, что ростки семян, засеянные в конце прошлого (XIX века – Ж.М.) века И.Алтынсариним, провозглашавшего «Давайте, дети, учиться!», М.Дулатовым, открыто агитировавшего «Проснись, казах!» и А.Байтурсыновым, пытавшегося разбудить народ, превратившись в желтого комара, падали на плодородную почву и начали возрастать. К.Жубанов – росток этой пашни!» (перевод – Ж.М.) [3,12].

В таких статьях, как «Школа, направленная на искоренение безграмотности», «Волна революции в течении народного просвещения», «Учителя, обратите внимание. Губисполком, помощи» (1925 г.), «Пусть школы-коммуны будут семилетними», «Закреты курсы для учителей» (1926 г.), «О проблемах образования нужно говорить сейчас» (1926 г.), «О проблеме внедрения новой азбуки», «Уроки новой азбуки», «Кому принадлежит Уилская школа-коммуна?» (1925 г.), «Десятилетие Трудовой школы» (1927 г.) и др., опубликованные в те годы на страницах периодических изданий, К.Жубанов пишет о проблемах и нуждах сельских школ, среди которых особо стоят вопросы кадрового и методического планов. Автор отмечает необходимость методической помощи учителям сельских школ, обращает внимание на состояние учебников и методических пособий для средних школ. В газете «Кедей» от 5 декабря 1925 года под рубрикой «Усилить руководство!», была опубликована статья К.Жубанова «Учителя, обратите внимание. Губисполком,

помоги». В статье К.Жубанов отмечает следующие обстоятельства, препятствующие процветанию казахских школ: «...Мы знаем, что для осуществления чего-то нововсегда встречаются какие-то препятствия. Первое препятствие - неопытность кадров, второе - скудность бюджета, третье – нехватка работников отделов образования» (перевод – Ж.М.) [4,49]. Автор отмечает, что только решение этих проблем способствует развитию казахских школ. В заключении он отмечает, что для Казахстана этот год стал переломным: «...В этом году произошли значительные изменения в четырех волостях Казахстана. Их бюджет, в сравнении с прошлым годом, вырос. Для крестьян так же выдался урожайный год, и им стало жить легче. Сейчас тот самый удобный момент, когда мы – работники просвещения, должны приложить все усилия для поднятия эффективности просветительской работы» (перевод – Ж.М.) [4, 50]. К.Жубанов сообщает, что со следующего учебного года с целью ознакомления казахских учителей с разными методами обучения будет выпускаться журнал «Жаңа мектеп» и будет введена государственная программа обучения. В конце статьи К.Жубанов указывает на следующие задачи, стоящие перед Актюбинским губернским отделом народного просвещения: «...с текущего года Актюбинский отдел народного просвещения ставит перед собой задачи по усилению руководства казахскими школами. Будут разосланы методические указания, письма о методах обучения на казахском языке» (перевод – Ж.М.) [4,50]. Как профессиональный организатор дела просвещения, он особое внимание обращает на необходимость развития самоуправления в школах, указывает на необходимость рассылки по школам образцов документов, таких как: устав школы, месячные и годовые отчеты, учетные карточки работников просвещения, образцы уроков и т.д. Учитывая, что выпуск вышеперечисленных документов требует вложения существенных средств, К.Жубанов попросил плановую комиссию губернского финансового отдела и губисполком пересмотреть смету и выделить дополнительные средства в размере 5000 рублей: «... это не прихоть, а необходимость, вызванная потребностями казахских школ. Губисполкому необходимо обратить внимание на этот вопрос и принять положительное решение»(перевод – Ж.М.) [4, 51]. С уверенностью можно сказать, что эта статья стала программным документом для сельских учителей того времени, так как даны конкретные примеры проведения классных часов, планы работ школьных кружков, клубов, и других внеклассных воспитательных мероприятий. Автор напоминает, что учителя не должны относиться равнодушно к судьбе казахских школ, а проявлять инициативу в нужные моменты: «Учителя не должны бездействовать, а своевременно сообщать в губернский отдел образования о неправомерном действии, или бездействии со стороны высшего руководства. Только от трудолюбия наших учителей зависит будущее нашей молодежи, судьба нашей страны» (перевод – Ж.М.) [4, 51].

Другая статья, опубликованная в газете «Кедей» от 29 июля 1926 года, называется «О проблемах образования нужно говорить сейчас». В статье просветитель информирует читателей о планах правительства по переводу

школ-коммун на семилетнее образование, о скором открытии в Актобе школы юных мастеров, одногодичных курсов по переподготовке учителей и просит читателей высказать свое мнение по этим вопросам на страницах газеты.

Еще одна статья, опубликованная К.Жубановым в 1926 году в газете «Еңбекші қазақ», называется «Аулақтан оқыту» («Дистанционное обучение»). Значимость данной статьи особенно актуальна в наше время. В ней он опять поднимает проблему нехватки квалифицированных национальных кадров и единственным способом решения этой задачи видит в удаленном, заочном или дистанционном обучении. Если сейчас термин «дистанционное обучение» напрямую связан с компьютером, то до появления компьютера, ученый Хуторской А.В. объяснял значение этого термина так: «Данное понятие – одно из развивающихся понятий современной дидактики. Термин «дистанционное обучение» иногда употребляется для обозначения форм обучения, которые существовали задолго до появления компьютеров. Заочное, корреспондентское, домашнее обучение, экстернат – эти типы обучения претендуют на название дистанционное», поскольку обозначают обучение на расстоянии, дистанции» [5, 444]. Действительно, организованное в начале 30-х годов XX века в бывшем Советском Союзе, заочное обучение, наряду с очной формой обучения, помогло в подготовке кадров для различных отраслей народного хозяйства и доказало свою жизнеспособность. А в XXI веке, в век информационных технологий, в высших учебных заведениях этот вид обучения стали называть дистанционным. То, что К.Жубанов использовал этот термин в своих трудах еще в 30-е годы прошлого века, дает основание думать, что ученый обратил внимание не только на решение проблем своего времени, но и предвидел развитие науки и техники. Вышеназванные статьи являются примером того, что ученый использовал все возможности средств массовой информации для обсуждения актуальных проблем народного образования. Статьи, вышедшие из-под пера К.Жубанова в Актюбинский период его творческой деятельности, мы рассматриваем, как ценное наследие, способствовавшее решению актуальных проблем национальных школ на государственном уровне.

Позже, окончив аспирантуру в Ленинграде, и став профессором, заведующим кафедрой Казахского педагогического института имени Абая (1934г.), К.Жубанов, наряду с исследованием актуальных проблем казахского языкознания, занимался написанием учебников и программ по казахскому языку для 6-7-классов средних школ, был главным редактором республиканского журнала «Ауыл мұғалімі». Все это говорит о том, что он всегда был в курсе проблем, связанных с обучением и воспитанием подрастающего поколения.

В 1936 году на I съезде передовых учителей Казахстана, К.Жубанов, как член коллегии Республиканского Комиссариата Народного Просвещения, выступил с речью о необходимости повышения квалификации учителей, об организации научно-исследовательских работ в стране. Высказанные им тогда суждения не потеряли актуальности и в наше время. Приведем пример из его выступления: «Я хочу остановиться на вопросах повышения качества

образования и организации научно-исследовательских работ в Казахстане. Особо хочу заострить внимание на обстоятельствах зависящих от самих работников данного фронта. Нужно решительно улучшать методы и качество работы школьного руководства. Руководство можно разделить на действенное руководство и канцелярский бюрократизм. Вместо того, чтобы писать о каких-либо общих проблемах, учителям нужно дать конкретные образцы уроков, разработать методы, способы обучения определенных тем, надо вовремя доводить до учеников и родителей нужную информацию по развитию культуры речи, по ликвидации безграмотности и т.д.»(перевод – Ж.М.) [4,165].

В «Письме к Жангазы», К.Жубанов спрашивает о методах, применяемых сельским учителем на уроках: «Напиши как ты начинаешь урок? Какие примеры используешь? Как закрепляешь материал? Как заканчиваешь урок?»[4,254]. Таким образом, он пытается выяснить причины трудностей, возникших перед учителем во время урока. Этим К.Жубанов показывает решающую роль урока, как основного вида учебного процесса в обучении и воспитании учеников. Ознакомившись с трудами, написанными в те годы К.Жубановым, можно убедиться, что взятые на вооружение и использованные им дидактические требования, сочетаются с нынешними дидактическими принципами и методами обучения. Это доказывает то, что К.Жубанов хорошо знал традиционные дидактические принципы и методы, сформированные великими основоположниками классической педагогики. В нынешнее время Республика Казахстан поставила перед собой актуальную цель - воспитание высокообразованных личностей XXI века. Мы думаем, что при решении актуальных проблем современных школ, работники сферы образования должны опираться на труды К.Жубанова.

Ученый в своих трудах также обращает внимание на то, что, помимо родного языка, ученики в национальных школах должны получать систематические знания по истории, географии, экономике, обычаям и традициям своего народа. В учебнике по казахскому языку для 5-класса средней школы, вышедшего в свет в 1936 году, ученый для объяснения сложных теоретических вопросов приводит примеры, взятые из жизни и быта народа, доказав правильность и необходимость введения элементов народной педагогики и психологии в учебный процесс. Приведем пример из учебника: «Сшитую одежду, связанный узор, свитую нить, готовых для употребления человеком, называем изделием. Вещи, используемые для приготовления изделия, называются материалом» (перевод – Ж.М.) [4, 147]. Еще пример: «Раньше люди не знали тайных сил природы. Поэтому они обращались к природе как к живому существу. Они вызывали ветер свистом, гнали от себя смерч, переводили болезни, думали что у любого добра и зла есть покровители, которых они то омывали, то пытались удовлетворить подношением еды» (перевод – Ж.М.) [4, 134]. Термину «психология» в трудах К.Жубанова дается такое объяснение: «Раньше термин «психология» обозначало «учение о душе», а сейчас, наоборот, считается наукой, изучающей явления, связанные с человеческим состоянием и настроением» (перевод – Ж.М.) [4, 77]. К.Жубанов

считал, что основой для создания научных терминов может быть первоначальное значение слова. Он понимал, что через детское мировосприятие можно сформировать систему его мышления, психологические способности и национальный менталитет ребенка.

В своих трудах ученый исследует проблемы языка в тесной связи с обществом. С его точки зрения, «Люди – не простое скопление общества, а коллектив» (перевод – Ж.М.) [4,91]. «Еще одна основная функция языка – информирование. Эту его особенность мы называем коммуникацией. Его смысл на русском - общение, на казахском – действовать сообща»(перевод – Ж.М.) [4, 98]. В языкознании эту основную функцию языка называют коммуникативной функцией. Главной опорой широко развитого в конце XX века вопроса языковой коммуникаций является коммуникативное содержание и значение речи между людьми и этносами. Профессор Ф.Оразбаева, занимающаяся проблемами языковой коммуникаций, отмечает, что К.Жубанов еще в 30-е годы прошлого века донес простым языком до общественности важность языка и речи как средства коммуникаций [6].

К.Жубанов был противником слепого, неразборчивого копирования учебников из другого языка и говорил, что только развивая гуманитарные науки, можно поднять общественное сознание народа, его дух и культуру, историю и искусство.

Таким образом, истоками педагогического и психологического наследия профессора К.Жубанова являются передовые взгляды классиков педагогики и казахских просветителей конца 19-века. К.Жубанов, развивая их прогрессивные взгляды, осветил актуальные проблемы гуманитарных наук не только с позиции своего времени, но и с позиции научно-педагогических концепций, которые не потеряли свою актуальность и в наше время.

Таким образом, в результате анализа педагогического наследия профессора К. Жубанова, мы делаем следующие выводы:

- К.Жубанов исследовал теоретические проблемы казахского языкознания в контексте проблем педагогики и психологии. Это, в свою очередь, привело ученого к новому осмыслению проблем лингводидактики, этнопедагогики и социальной психологии.

- Впервые в учебниках и программах, написанных К.Жубановым для средних школ, изучение языка нацелено на совершенствование коммуникативных навыков учащихся и способствовало всестороннему развитию личности.

- Ученый, руководствуясь основными принципами этнопедагогики и психологии, создал концепцию казахской национальной школы, определил основные направления ее развития.

- Труды К.Жубанова – ценное наследие, определившее пути развития педагогики и психологии в Казахстане, оказавшее содействие повышению качества образования и показывающее преемственность образовательной системы. В условиях XXI века, когда перед современной школой стоит задача

по обеспечению учебного процесса содержанием, отвечающим требованиям нового времени, принципы и методы, отраженные в трудах профессора К.Жубанова, раскрываются с новой стороны и гармонично дополняют новые технологии обучения.

Список литературы

1. Имахамбетова, Р. А. Байтұрсынов пен Қ. Жұбанов арасындағы байланыс // «Жұбанов тағылымы-6» Халықаралық ғылыми-теориялық конференциясының материалдары. – Ақтөбе. - 2015.
2. Сыздықова, Р. Құдайберген Жубанов (өмірі мен қызметі). – Алматы. - 1990.
3. Жазықова, М. Құдайберген Жұбановтың әдістемелік мұрасы және лингводидактиканың өзекті мәселелері. Монография. – Ақтөбе. – 2013.
4. Жұбанов, Қ.Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Ғылым. - 1999.
5. Хуторской, А.В. Современная дидактика. Учебник для вузов. - СПб. - 2011.
6. Оразбаева, Ф. Қ.Жұбанов еңбектеріндегі тілге көзқарас // «Жұбанов тағылымы-4» Республикалық ғылыми-теориялық конференциясының материалдары. – Ақтөбе. - 2014.

РОЛЬ ПОЛИЯЗЫЧИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ШКОЛЬНИКА КАК ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ

**Жазыкова М.К., канд. пед. наук, доцент,
Сахипова Г.К., докторант 2-курса ОП 8D01301-Педагогика и методика
начального обучения**

Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова

Современное казахстанское общество характеризуется общественной модернизацией и стремлением к мировым интеграционным процессам, где ведущую позицию в процессе модернизации занимает образование. Известно, что только то общество может успешно развиваться и гармонично вписаться в ряд ведущих стран мира, которое сумеет создать для своих граждан достойные условия приобретения качественного и современного образования.

Президент страны К.-Ж.К.Токаев поставил достаточно высокую планку перед национальным образованием[1]. Образование должно стать конкурентоспособным, высококачественным, таким, чтобы выпускники казахстанской школы могли легко продолжить обучение в зарубежных вузах. Внедрение в учебно-воспитательный процесс общеобразовательной школы обучения на трех языках - это, безусловно, значительный шаг вперед в направлении реализации Концепции развития образования Республики Казахстан до 2025 года, одной из базовых компетенций которой являются трехязычие, евразийская поликультурность, коммуникативность и технократичность [2].

В основных положениях Концепции говорится о необходимости качественного владения иностранным языком выпускника современной школы. Это назревшая жизненная необходимость, поскольку интенсивные темпы и уровень развития науки и техники в мире требуют свободного владения иностранными языками для более качественного и полноценного получения необходимых теоретических и практических знаний, умений и навыков. Эти положения уже успешно реализовываются в школах, где обучение ведется на казахском, русском и английском языках. Это способствует выработке коммуникативных навыков учащихся. Кроме того, обучение на трёх языках, и, как следствие, владение ими практически в совершенстве, будет способствовать приобщению учащихся к культуре и традициям разных народов.

Трехязычие – это необходимость, о которой говорил в своем Послании Глава нашего государства. Повсеместный перевод делопроизводства на государственный язык требует глубоких знаний, интеграция Казахстана в мировое пространство – знания английского, а русский необходим как язык межнационального общения. А это есть ни что иное, как формирование полиязыковой личности.

Полиязыковая личность – это активный носитель нескольких языков, представляющий собой: личность речевую – комплекс психофизиологических

свойств, позволяющих индивиду осуществлять речевую деятельность одновременно на нескольких языках; личность коммуникативную – совокупность способностей к вербальному поведению и использованию нескольких языков как средства общения с представителями разных лингвосоциумов; личность словарную- совокупность мировоззренческих установок, ценностных направленностей, поведенческого опыта, интегрированно отраженных в лексической системе нескольких языков.

В свою очередь, полиязычное образование – это целенаправленный, организуемый, нормируемый триединый процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности, а также в эмоционально-ценностном отношении к языкам и культурам.

На поликультурное развитие ребенка, решение нравственно – духовных задач направлена работа всех педагогов. В своей работе мы руководствуемся следующим: «Кто бы ты ни был по национальности, по профессии, по статусу, ты живешь в Казахстане, и чтобы возвысить мысли и дела своего государства, ты должен научиться говорить языком своих предков, понимать, знать и мыслить в разрезе лучших традиций и обычаев коренного народа». Слагаемыми многоязычия должны явиться родной язык, который закрепляет осознание принадлежности к своему этносу, казахский язык как государственный, владение которым способствует успешной гражданской интеграции, русский язык как источник научно-технической информации, иностранный и другие неродные языки, развивающие способности человека к самоидентификации в мировом сообществе.

Проанализировав соответствующую научную литературу, законодательные акты в области языка и образования, изучив учебную документацию школ можно выделить и сформулировать следующие противоречия и проблемы:

- потребностью общества в полиязыковой личности и отсутствием соответствующей системы полиязычного образования как процесса ее подготовки в условиях обучения;
- осознанием необходимости разработки системы полиязычного образования и недостаточностью ее нормативно-правового и научно-методического обеспечения;
- сложность и большим объемом предлагаемого учебного материала;
- неумение детей в век развитых технологий самостоятельно вести поиск дополнительной информации, а порой даже нежелание их читать не только дополнительную, но и обязательную литературу [3].

Для реализации этого в рамках общеобразовательной школы был разработан поэтапный план его внедрения.

Первый этап - изучение данной проблемы на основе нормативных документов, научной, методической литературы, ресурсов Интернет;

накопление и сбор материала по проблемам совершенствования языкового образования, обобщение инновационной работы педагогов в области обучения родным, неродным и иностранным языкам.

Второй этап – разработка и проведение уроков как английского языка, так и ряда интегрированных уроков, а также внеклассных мероприятий по внедрению полиязычия.

Третий этап - обобщение и систематизация результатов исследования, внедрение в учебный процесс полученных результатов на основе рекомендаций коллег в целях совершенствования работы в данном направлении.

Понимание роли языков в современном мире с особой остротой ставит вопрос о результативности обучения языкам и повышении уровня языковой подготовки учащихся. Концепция развития образования в Республике Казахстан направлена на качественное обновление форм и методов подготовки профессиональных кадров, квалификационно отвечающей общемировым стандартам. Большое внимание при этом уделяется полиязычному образованию, которое рассматривается как действенный инструмент подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира.

Одной из задач школы является приобщение подрастающего поколения к универсальным, глобальным ценностям, формирование у детей и подростков умений общаться и взаимодействовать с представителями соседних культур и в мировом пространстве. Наряду с казахским языком, имеющим статус государственного, и русским – языком межнационального общения, важным средством общения выступает иностранный язык.

Главная цель, стоящая перед учителями и учениками школы, – это развитие поликультурной личности, способной на социальное и профессиональное самоопределение, знающей историю и традиции своего народа, владеющей несколькими языками, способной осуществлять коммуникативно-деятельностные операции на трех языках во всех ситуациях, стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию.

Важнейшей из проблем полиязычного образования является качественная подготовка педагогических кадров, поэтому в школе проводятся занятия по изучению казахского и английского языков для учителей; внедряются интегрированные уроки и внеклассные мероприятия, традиционно на казахском и русском языках проводятся педагогические советы, совещания при директоре, методические советы и заседания методических объединений. На сегодняшний день в школах нашего города осуществляется раннее обучение английскому языку, а также его углубленное изучение в старших классах. Обучение осуществляется по учебникам нового поколения. Опыт показывает, что раннее и углубленное изучение иностранного языка в школе целесообразно.

Важное место при этом отводится прикладным курсам, элективным курсам и курсам по выбору для учащихся профильных старших классов по соответствующим запросам учащихся, которые их выбирают. Раннее обучение английскому языку - одна из ступеней в развитии полиязычной личности. На

первой ступени обучения у учащихся закладываются основы грамотности, формируется словарный запас. В 2013-2014 учебном году введено раннее изучение английского языка. Организованы занятия групп продленного дня по языковым дисциплинам для дальнейшего развития навыков владения языками. В практике работы пришкольного лагеря созданы профильные отряды для углубленного изучения языков, изучения родного языка .

Проводятся тестирования, школьные консультации по предметам, пробные тестирования, подготовка учащихся на каждом уроке по наиболее сложным аспектам грамматики и лексики. Непосредственно самими учителями школы разрабатываются многоуровневые тестовые задания для всех параллелей.

В рамках школы учителя совместно с администрацией проводят недели филологии, где учащиеся 2-11 классов презентуют свои творческие работы (видеопроекты, стенгазеты, плакаты, презентации, рисованные фильмы и т.д.), учителя показывают открытые уроки, а также внеклассные мероприятия в виде КВН, тематических калейдоскопов, викторин, различных игр и другое. Совместно с учителями таких дисциплин, как казахский язык, русский язык, информатика, география проводятся интегрированные уроки.

Итак, языковая политика Казахстана выдвигает «разумную трансформацию языковой культуры на основе равноправного использования трех языков: государственного, межнационального и международного общения» и позволяет нам осуществлять постепенное вхождение в мобильный мегакультурный мир[4].

Главная цель, стоящая перед учителями и учениками школы, – это развитие поликультурной личности, способной на социальное и профессиональное самоопределение, знающей историю и традиции своего народа, владеющей несколькими языками, способной осуществлять коммуникативно-деятельностные операции на трех языках во всех ситуациях, стремящейся к саморазвитию и самосовершенствованию.

Владение казахским, русским и иностранным языками становится в современном обществе неотъемлемым компонентом личной и профессиональной деятельности человека. Все это в целом вызывает потребность в большом количестве граждан, практически и профессионально владеющих несколькими языками и получающих в связи с этим реальные шансы занять в обществе более престижное как в социальном, так и в профессиональном положении. Разумное, грамотное и правильное внедрение трехязычия даст возможность выпускникам наших школ быть коммуникативно-адаптированными в любой среде.

Поликультурное образование в Республике Казахстан на сегодняшний момент является одним из главных направлений в системе средне – специального и высшего образования. Именно образование является важнейшим этапом в процессе формирования и развития поликультурной личности, этапом, когда осознанно формируются основные ценности и жизненные принципы. Именно полиязычие способно предоставить школьнику

благоприятную среду, обеспечивающую гармоничное сочетание развития гуманистических общечеловеческих качеств личности с возможностью полной реализации его национально-культурных, этнических потребностей.

Список литературы

1. Токаев, К. К. Послание народу Казахстана от 16 марта 2022 года. «Новый Казахстан: путь обновления и модернизации». - Нур-Султан, - 2022.
2. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2025 года [электронный ресурс] - Режим доступа:
<https://www.zakon.kz/5087472-kontseptsiyu-razvitiya-obrazovaniya-do.html>.
3. Концепция инновационного развития Республики Казахстан до 2020 года. — Астана, 2013 // Әділет. Информационно-правовая система нормативных правовых актов Республики Казахстан. - [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/ras/docs/U1300000579>
4. Байниева, К.Т., Хайржанова, А.Х., Умурзакова, А.Ж. Системно-целостный подход к полиязычному образованию в Казахстане // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2013. - № 10. - С. 198-201.

РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ ПРАВИЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ ЖИЗНИ С ДИАГНОЗОМ АРТЕРИАЛЬНАЯ ГИПЕРТОНΙΑ

**Королькова А.И., магистрант
Оренбургский государственный медицинский университет**

Артериальная гипертензия является одним из самых распространенных заболеваний сердечно-сосудистой системы, как в России, так и во всем мире. Распространённость артериальной гипертензии носит эпидемический характер. Прогнозируется, что к 2025 году в мире число пациентов с артериальной гипертензией увеличится на 15–20% и достигнет почти 1,5 миллиардов. Заболеваемость артериальной гипертензией в Российской Федерации возрастает. В 2010 году 11787,2 тыс – из них 870,7 тыс. впервые выявленные, в 2017 году заболеваемость возросла до 15218,3 тыс., а первичная заболеваемость до 1418,9 тыс. в 2018 году показатели увеличились до 16157,2 тыс., а первичная – до 1538,6 тыс. [4].

Длительное повышение артериального давления приводит к поражению органов-мишеней и развитию сердечно-сосудистых осложнений (сердечная недостаточность, инфаркт миокарда, нарушения мозгового кровообращения, развитие хронической болезни почек и почечной недостаточности). Поражение органов мишеней и развитие осложнений, в свою очередь, повышают показатели первичного выхода на инвалидность и уровень смертности, в том числе - в трудоспособном возрасте. В Российской Федерации в последние годы в структуре причин смертности взрослого населения удельный вес болезней системы кровообращения составляет около 57% (в сравнении – на долю онкологических заболеваний приходится более 14% всех смертельных исходов). Одна из основных причин – недостаточно эффективная профилактическая работа в отношении заболеваний системы кровообращения, низкая грамотность населения в вопросах профилактики БСК, недооценка пациентами, страдающими различными сердечно-сосудистыми заболеваниями, риска развития серьезных осложнений (инфаркта миокарда, инсульта и др.) [3]. Социально-экономическое влияние артериальной гипертензии на каждого пациента и жизнь общества в целом определяют необходимость предупреждения и своевременного выявления факторов риска развития.

Широкая распространенность гипертензии и сопутствующих ей осложнений требуют разработки методов профилактики факторов риска развития артериальной гипертензии, раннего выявления и активного лечения гипертензии, разработки мер социальной поддержки. Одним из методов профилактики прогрессирования артериальной гипертензии и развития осложнений, уменьшения риска смертности от сердечно-сосудистых заболеваний является обучение пациентов правильной стратегии поведения при установленном у них диагнозе, или при высоких рисках развития данного заболевания.

Необходимость пожизненного приема антигипертензивных препаратов, часто не одного, а нескольких в комбинированной терапии, обуславливает особо низкую комплаентность пациентов к лечению. В этой связи оказывается невозможной эффективная профилактика и лечение данной патологии без достаточной информированности больных и их активного осознанного участия в этом процессе. Получение информации о заболевании оказывается необходимым не только лицам, уже страдающим АГ, но и здоровым людям с целью первичной профилактики. Это определяет актуальность внедрения в общую врачебную практику образовательных программ, в том числе школ здоровья «Артериальная гипертензия» [2].

Обучение пациентов необходимо проводить по основным вопросам природы артериальной гипертензии, факторах риска её развития, её течения и возможных осложнений. Данные вопросы должны быть освещены пациентам для формирования у них более полной картины своего заболевания. Необходимо обучение правильному измерению и мониторингу артериального давления, методам медикаментозной коррекции давления, регулярному приему гипотензивных препаратов, что позволит избежать неконтролируемого подъема АД, что, в свою очередь, позволит уменьшить риски сердечно-сосудистых катастроф и внезапной смерти. Обучение необходимо проводить по модификации основных факторов риска: методы контроля веса, правила здорового сбалансированного питания, в том числе, роли микроэлементов и антиоксидантов в профилактике и лечения гипертонической болезни. Важно обучение с психологами по вопросам позитивного мышления, технике управления стрессом, техниках устранении психотравмирующих факторов, методах медитации. Обучение со специалистами лечебной физкультуры даст понимание о правилах ведения активного образа жизни и роли физических упражнений в снижении АД.

Значительный вклад в приверженность пациентов к терапии носят наглядные материалы: брошюры и памятки с ёмкими правилами измерения АД, дневники АД и ЧСС для домашнего мониторинга АД. Наглядность при изображении правил питания - своеобразный психологический прием: «красное поле» - запрещенные продукты питания, те, которые могут ухудшить течение заболевания, «зеленое поле» - наиболее рациональные продукты, способствующие улучшению течения заболевания, «желтое поле» - нейтральные продукты. Возможно формирование примерного меню на неделю, с учетом продуктов «зеленого и жёлтого» полей для удобства пациента. С наглядными пособиями подобного рода пациент не будет ощущать жесткой ограниченности своего меню.

В последние годы проводится множество исследований работ школ здоровья в России, в том числе школ «Артериальной гипертензии». Данные исследования показывают, что у пациентов после обучения повышается приверженность к терапии, достоверно снижаются цифры АД, снижается индекс массы тела, повышается физическая активность, уменьшается процент

курящих пациентов в исследуемой группе, отмечается положительная динамика в отношении стрессовых ситуаций у пациентов. [1,2,4].

Комплексный подход и интеграция стратегий профилактики позволяет обеспечить лучший контроль течения артериальной гипертензии, снизить показатели заболеваемости, инвалидности и преждевременной смертности от заболеваний сердечно-сосудистой системы, увеличить продолжительность жизни и улучшить демографическую ситуацию.

Список литературы

1. Опыт работы школы артериальной гипертензии в поликлинике / М. А. Наумова, Л. И. Меньшикова, Н. Н. Потехина, Л. В. Бельская // Экология человека, 2006. – № 2. – С. 58-60.
2. Орлова, Е. В. Оценка влияния школы здоровья на модифицируемые факторы риска артериальной гипертензии / Е. В. Орлова, Н. В. Тишкина // Вестник новых медицинских технологий, 2010. – Т. 17. – № 2. – С. 293-295.
3. Сборник материалов XII Всероссийского конгресса «Артериальная гипертензия 2016: итоги и перспективы» (РФ, г. Москва, 23–25 марта 2016 г.). М.; 2016: 65. [The reports at XII Russian Congress «Arterial hypertension 2016: results and prospects» (Russia, Moscow, March 23–25, 2016). Moscow; 2016; 65 (in Russian).]
4. Эффективность работы "школы для больных артериальной гипертензией" / А. И. Герасимова, Е. А. Попов, Н. Г. Андросюк, И. Е. Попова // Казанская наука, 2010. – № 8. – С. 756-760.
5. <https://rosstat.gov.ru/>

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS В СФЕРЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Кузнецов И.С., студент,
Султанова Т.А., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет

В настоящее время профессионалу практически в любой сфере деятельности необходимо владеть так называемыми «мягкими», или «гибкими» навыками - *soft skills*. Данные навыки не поддаются количественному измерению и не описаны в должностных инструкциях. Но вместе с тем *soft skills*, обеспечивая высокую продуктивность профессиональной деятельности, открывают перспективы для личностного роста человека и эффективного построения карьеры. Особой сферой развития «мягких» навыков человека является спортивная деятельность, как сфера, обладающая достаточным потенциалом и специфическими возможностями, построенными на характерных для этого вида деятельности межличностных взаимоотношениях.

Влияние пандемии акцентировало внимание на двух ключевых факторах: повышение неопределённости будущего и изменение базовых форм рабочего взаимодействия, а также помогло многим работодателям обнаружить нехватку важных навыков среди своих сотрудников, таких, как коммуникабельность и общение, лидерство и проактивное мышление [1]. При этом конкурентоспособность профессионала связывается не только с наличием у него определенного набора интересных и важных знаний, но и способностью быстро адаптироваться к новым ситуациям, работать в состоянии неопределенности и постоянных изменений, эффективно организовывать свое время, управлять своими эмоциями, обладать гибкостью, стрессоустойчивостью, владеть особыми формами мышления (креативное, плановое и т.д.), т.е. того, что называют сегодня *soft skills*.

Для выявления особенностей и возможностей спортивной деятельности в развитии *soft skills* спортсменов, рассмотрим основные характеристики понятия «мягкие навыки», представленные в современных исследованиях.

Термин «*soft skills*» является одним из трендов динамично меняющегося мира, однако, несмотря на его популярность, универсального понимания пока не существует, как и отсутствие единого перечня *soft skills* ведет к тому, что у каждого исследователя имеется своя точка зрения на охват качеств, формирующих данные понятия.

По мнению Абашкиной О.В., под *soft skills* следует понимать «человеческие качества, без которых даже самый лучший профессионал не сможет добиться хорошего результата...»[2]. Гайдученко Е.А., Марушев А.В. связывают *soft skills* с наличием навыков, позволяющих находить общий язык с окружающими людьми, устанавливать и поддерживать с ними связи, быть способным доносить другим собственные мысли. Таким образом, *soft skills* - это навыки эффективных коммуникаторов и лидеров, необходимые как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности [3].

По мнению Давидовой В.А., soft skills - «навыки, приобретенные, благодаря дополнительному образованию и личному жизненному опыту и используемые для собственного развития именно в профессиональной деятельности»[4]. Канардов И., обращаясь к психологической составляющей soft skills, относит эту группу навыков к числу социальных. Таких как «умение убеждать, находить подход к людям, лидировать, межличностное общение, ведение переговорных процессов, работу в команде, личностное развитие, управление временем, эрудированность, креативность и др.»[5].

Шипилов В., представляет soft skills с точки зрения их социально-психологической обусловленности. Автор считает, что коммуникативные, лидерские, командные, публичные и другие навыки могут быть особо полезными в большинстве жизненных ситуаций и обеспечивают они взаимодействие между людьми [5]. Милевски И. для описания soft skills использует концепцию эмоционального интеллекта, которая определяется «способностью человека правильно считывать обстановку, улавливать то, в чем нуждаются другие люди, знать их сильные и слабые стороны, не поддаваться негативу и быть привлекательным для других» [7].

Арбатская Е.А. и Тарханова Е.Г. определяют soft skills как «совокупность сложно формализуемых непосредственно независимых от знаний универсальных неустойчивых качеств личности социально-гуманитарного характера, которые обусловлены ее врожденными характеристиками, медленно развиваются в процессе накопления жизненного опыта и проявляются в условиях непредсказуемого контекста, обеспечивая интеграцию человека в общество, профессиональную реализацию и самоактуализацию личности» [8].

Таким образом, уровень владения навыками из категории soft skills достаточно сложно отследить, проверить и измерить. Оценить данные умения практически невозможно. Они универсальны и больше относятся к глубинным, личным качествам. Мягкие навыки развиваются в процессе приобретения жизненного опыта, скорость освоения зависит от сложности навыков, регулярности тренировок и исходных данных самого человека. Без постоянной тренировки навыки недолговечны.

Применение soft skills возможно при условии умения использовать различные модели поведения, целостного понимания собственных и общих интересов, способности расставлять приоритеты и делать выбор. Результативное освоение навыков из данной категории всегда направлено на выработку способности видеть и различать множественность нюансов и вариантов ситуации.

Образовательные организации решают задачу развития soft skills обучающихся посредством учебных дисциплин, организации дополнительного образования и развивающих программ. Развивать или тренировать («прокачивать») мягкие навыки возможно как самостоятельно через курсы и тренинги, так и в рамках тренинг-программ от работодателя.

О мягких навыках много говорится в академической и деловой сферах. Тем не менее, soft skills, всегда присутствующие в спортивном мире, остаются малозамеченными на социальном и популярном уровне.

Спорт является одним из мощных факторов вовлечения людей в общественную жизнь, приобщения к ней и формирования у занимающихся опыта социальных отношений. На этом основана его важная роль в процессе социализации личности и обусловлена не только специфическими, свойственными ему, как особому явлению действительности, но общими функциями спорта, имеющими социально - общественное значение, такими, как: функция личностно - направленного воспитания, обучения и развития; оздоровительно - рекреативная функция; эмоционально - зрелищная функция; функция социальной интеграции и социализации личности; коммуникативная функция и экономическая функция.

Непосредственная цель соревновательной деятельности в спорте - достижение возможно высокого результата, выраженного в условных показателях победы над соперником либо в иных показателях, принимаемых условно за критерий достижения. Но её суть никогда не сводится к достижению лишь чисто спортивных результатов. Как деятельность, воздействующая на самого человека, и как сфера своеобразных межличностных контактов, она имеет и более глубокий смысл, обусловленный в конечном счете совокупностью основных общественных отношений, в которые она включена и которые определяют её социальную направленность в конкретных условиях того или иного общества.

В своём жизненном воплощении спорт - это и неуклонное стремление человека к расширению «границ» своих возможностей, реализуемое через специальную подготовку и систематическое участие в состязаниях, связанных с преодолением возрастающих трудностей, и целый мир эмоций, продолжаемых успехами и неудачами на этом пути, и сложный комплекс межчеловеческих отношений, и популярнейшее зрелище, и одно из наиболее массовых социальных движений современности, и многое другое.

Спорт, таким образом, - многогранное общественное явление, имеющее самостоятельное общекультурное, педагогическое, эстетическое, престижное и другие значение, причем его социальная значимость продолжает возрастать.

Спортивная культура всегда ассоциировалась с такими ценностями, как командная работа, сила воли, жертвенность, адаптивность, эмоциональный интеллект, стойкость, контроль эмоций. Люди, занимающиеся спортом, имеют хорошие когнитивные показатели в долгосрочной памяти, умении анализировать информацию, внимании, умении решать проблемы, умении быстро реагировать в плане когнитивной реакции, абстрактном мышлении и умении импровизировать [9].

Основными участниками спортивных взаимоотношений являются спортсмен, спортивная группа или команда и тренер, а также тренерский труд, как деятельность, направленная на развитие не только специальных физических характеристик спортсмена, но и ключевых метакомпетенций, в частности - за

счет реализации аспектов образовательной, воспитательной и наставнической деятельности.

Спортивная деятельность состоит в развитии и систематической тренировке качеств и навыков, таких как лидерство, коммуникации, наставничество и менторинг, принятие решений, эмоциональный интеллект, работа в режиме неопределенности, гибкость, умение быстро реагировать на изменения условий задачи, быстро адаптироваться к изменениям, самоанализ и саморефлексия. Иными словами, необходимых и востребованных в современных условиях *soft skills*.

Характерные для спортивной деятельности взаимоотношения (межличностные, межгрупповые, межколлективные), так или иначе вовлекаются в систему социальных отношений, выходящих за рамки спорта. Совокупность этих отношений составляет основу влияния спорта на личность, усвоения ею социального опыта, как в сфере спорта, так и в более широком масштабе.

Спортивная группа является сложным в социальном отношении структурным образованием, состоящим из ряда подструктур: ранговой, ролевой, общения, взаимодействия, соподчинения, межличностных отношений по вертикали (тренер - спортсмен) и по горизонтали (спортсмен - спортсмен), сплочённости и согласования. Между этими подструктурами существуют взаимопроникновения и взаимоотношения.

Различие между спортивной командой и группой заключается в том, что группа может состоять из любого числа людей, которые взаимодействуют друг с другом, психологически признают присутствие других членов группы и рассматривают себя, как группу. Команда же - это группа, члены которой оказывают влияние друг на друга ради достижения общей цели. Главное, что отличает команду от группы, - это эффект синергии. Суммарное усилие команды намного превышает сумму усилий ее отдельных членов вследствие эффективного взаимодействия между членами команды на основе общих устремлений и ценностей, а также взаимодополняющих умений [10].

Баженов О.В. и Зильбер И.А. определяют основные приемы спортивной подготовки, свидетельствующие об их направленности на формирование и развитие универсальных *soft skills* навыков:

- групповая спортивная подготовка - коллективный вид спортивной активности, целью которой является достижение результата не индивидом, а командой, в которой каждый участник выполняет определенную функцию. При этом вероятность достижения положительного спортивного результата зависит от слаженности команды - умения находить общий язык (коммуницировать), формулировать и декомпозировать цель, ответственно подходить к поставленной задаче;

- индивидуальная спортивная подготовка - вид спортивной активности, в которой достижение результата персонифицировано. При этом данный вид подготовки предполагает максимально эффективное использование ограниченных ресурсов индивида: временных, психофизиологических,

материальных, направленное на достижение сформулированной личной, личностной или коллективной цели;

- спортивные сборы - многодневные тренировочные мероприятия (в большинстве случаев за пределами традиционного места осуществления спортивной активности), обеспечивающие подготовку к новому сезону или целевым стартам. Характеризуются высокой интенсивностью и трудоемкостью процесса. В ходе спортивных сборов в стрессовых условиях выявляются реальные возможности спортсменов после межсезонья, а также формулируются цели на предстоящий сезон [11].

В спорте широко развито менторство и наставничество. Наставничество представляется универсальной моделью построения взаимоотношений в процессе спортивной подготовки как технологии развития личности, передачи опыта и знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей. Наставником становится тренер, который совершенствует мастерство спортсмена, составляет и корректирует план обучения, помогает справиться с большими физическими и эмоциональными нагрузками. Особенности спортивных взаимоотношений строятся на принципах постоянной помощи старших и более опытных тренеров молодым специалистам в их профессиональном становлении. Также более опытные спортсмены становятся, в свою очередь, наставниками для более младших.

По мнению Львова Д.Е., одним из метапредметных результатов, достижению которых придается большое значение в спортивных организациях, является формирование у спортсменов таких надпрофессиональных навыков, таких, как управление эмоциональными состояниями, что обеспечивает их способность мобилизоваться на тренировочную и соревновательную деятельность и оперативно восстанавливаться после нее [12].

Таким образом, спортивная деятельность характеризуется направленностью на развитие универсальных навыков и качеств, которые, являясь ключевыми в спорте, востребованы и во многих других видах деятельности человека. Приёмы и навыки, приобретённые в процессе спортивной подготовки, способствуют не только достижению высоких результатов в спорте, но повышению конкурентоспособности специалиста в любых сферах деятельности, благодаря наличию конкурентных преимуществ - развитых и востребованных на сегодняшний день soft skills.

Список литературы

1. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы. Аналитический отчёт. - М. : АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2020. - 69 с.
2. Абашкина, О. Soft skills: ключ к карьере/ О.Абашкина//Справочник по управлению персоналом: научный журнал, 2008. - № 9. – С. 124-126.
3. Гайдученко, Е., Марушев, А. Эмоциональный интеллект. - URL: <https://1-a-b-a.com/lecture/show/125>
4. Давидова, В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. - URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills>

5. Канардов, И. Soft skills и hard skills - в чем разница?- URL: <http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93-v-chem-raznica>
6. Шипилов, В. Перечень навыков soft skills и способы их развития. – URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml.
7. Милевски, И. Личностное развитие успешного человека. Принципы soft skills – гибких навыков человека. - URL: <https://ecouniver.com>
8. Арбатская, Е.А., Тарханова, Е.Г. Исследование содержания понятия soft skills/ Е.А. Арбатская, Е.Г. Тарханова // Креативная экономика, 2020. - Том 14. - № 5. - С. 905 - 924.
9. Холодов, Ж.К., Кузнецов, В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений. -2-е изд.,исир.идоп. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 470 с.
- 10.Гогунов, Е.Н., Мартьянов, Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288с.
- 11.Баженов, О.В. Спортивная подготовка как способ формирования основ предпринимательских и инновационных навыков/О.В. Баженов, И.А. Зильбер// Вестник Томского государственного университета. Экономика, 2018. - № 41. - С. 292-306.
12. Львов, Д.Е. Дополнительная развивающая программа физкультурно-спортивной направленности «Soft skills одаренных спортсменов», АОУ Удмуртской республики «Региональный образовательный центр одаренных детей», Ижевск, 2020. - 21 с. - URL: <https://ciur.ru/izh/rebc/DocLib12/спорт/Одаренные%20спортсмены.pdf>

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГРАФИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Лабазова В.Н., преподаватель английского языка высшей квалификационной категории
Оренбургское президентское кадетское училище**

Сегодня в школе происходят большие перемены, с 1 сентября 2022 года нас ждёт обновление работы на основе документа Федерального Государственного Образовательного Стандарта.

ФГОС третьего поколения определяет функциональную грамотность как способность решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности.

Основной целью обучения иностранному языку является формирование навыков свободного общения и их практического применения. Так как изучение иностранного языка носит интегративный характер, следует отметить, что на уроках английского языка учитель работает по всем направлениям формирования функциональной грамотности.

Математическая грамотность (numeracy) – жизненный навык, который затрагивает все аспекты повседневной жизни. Согласно концепции международного исследования PISA–2021, «математическая грамотность – это способность индивидуума проводить математические рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира». Она помогает людям понимать роль математики в жизни, высказывать хорошо обоснованные суждения, использовать приобретаемые знания для решения личных и профессиональных задач. Развитие математической грамотности позволяет понимать финансовую, политическую и социальную информацию.

Формирование математической грамотности на уроках английского языка начинается еще в начальной школе, когда обучающиеся знакомятся с количественными и порядковыми числительными, учатся сообщать время и возраст, составлять распорядок дня и выполнять несложные математические вычисления посредством сложения или вычитания, а завершается в старшей школе, где на итоговой аттестации проверяется умение школьников понимать и анализировать информацию, представленную на графиках и диаграммах.

Навыки работы с информацией на графике проверяются на многих экзаменах по английскому языку, в том числе - и ЕГЭ. Это задание не зря является таким распространенным. Интерпретация графиков — необходимое умение в 21 веке, особенно для тех, кто проводит или участвует в разного рода презентациях, конференциях, активно взаимодействует с деловой и экономической повесткой.

Чтобы эссе на основе графика не стало сюрпризом, готовиться к нему нужно начать задолго до наступления государственной итоговой аттестации.

Тренироваться в описании графиков необходимо уже в 5-6 классах средней школы, представляем несколько примеров упражнений:

В разделе «чтение» мы предлагаем установить соответствия между фактами и картинками.

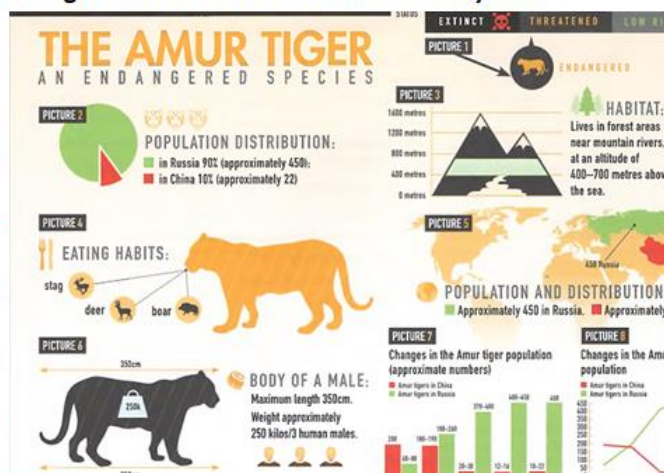
**Look at the information about the UK.
Match the information and the pictures and
answer the questions.**

1. How many people live in Britain?
2. What is the most bought product in Britain on the eve of Halloween?
3. What is the tallest building in the UK?
4. How many chocolate Easter eggs do British children eat?
5. What's the most popular drink in Britain? Give me a full answer?
6. What is the longest river in the UK?
7. How many rainy days a year in the UK?



Reading. a) Look at the information below. Which picture shows a bar graph/a pictogram/a diagram, etc.?
b) Study the infographics about the Amur tiger. Which of the statements are True/False?

1. A big male Amur tiger is about 350 cm long. T/F
2. Amur tigers live mainly in Russia. T/F
3. Amur tigers are carnivorous. T/F
4. The population of Amur tigers in Russia fell in the 1980s. T/F
5. The population of Amur tigers in China is rising. T/F
6. Amur tigers live at the top of mountains. T/F
7. The Amur tiger is an endangered species. T/F



- ✓ According to the line graph/bar graph/pie chart ...
- ✓ The pictogram/picture/diagram shows/illustrates ...
- ✓ The bar graph provides data about ...

Поскольку мы говорим о новом формате письменной части высокого уровня сложности ЕГЭ, требования к которому появились в конце августа 2021 года, то необходимо отметить, что работа по описанию графиков систематически не предлагалась ни в одном учебнике, рекомендованном

федеральным перечнем. Поэтому обучение работе с графиками велось форсированными методами.

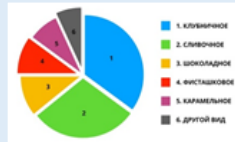
Мы предложили кадетам список наиболее употребляемой лексики по описанию графиков, а также упражнения на закрепление лексики.

Наиболее употребляемые виды диаграмм:

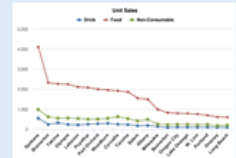
столбиковая диаграмма (bar graph)
(vertical/horizontal) bar chart/graph —
(вертикальный/горизонтальный)
столбчатый график



секторная диаграмма (pie chart)



линейная диаграмма (line graph)



блок-схема (flow chart) (обычно
отображает работу алгоритмов)



пирамидальный график (pyramid graph)



ольцевая диаграмма (doughnut chart)



Основные понятия

average [adj, n]: the average of 5,7 and 15 is 9 (5+7+15(÷)3).

hundred [n]: one hundred = 100

thousand [n]: two thousand = 2,000

million [n]: two million = 2,000,000

over/under [prep]: over 100 people = 101, 102, etc. Under 100 people = 99, 98, etc.

population [n]: population = all the people who live in a particular area

per cent [n]: 50% = 1/2

! NOTE:

200 – two hundred

4,000 – four thousand

5,000,000 – five million BUT millions of people

3,765 – three thousand seven hundred and sixty-five

153,200 – one hundred and fifty-three thousand, two hundred

1.36 – one point three six

Match the numbers and symbols to the words

%
4,000
4,000,000
39
41
2 4 6
↑ ↑ ↑ ↑
4km²
4.4

one in four
average
just under 40
four point four
four square kilometres
four thousand
four million
per cent
just over 40

Активация Windows

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ

Numbers and proportions: ● half/a third/a quarter/average ● 50% (percent)/33%
 ● one in three/five ● over/under

Changes: rise/fall ● get higher/get lower ● increase/decrease/stay the same ● change a little

Modifying adverbs: dramatically ● gradually ● slightly ● steadily



Read the statistics and answer the questions.

1. What is the average temperature in January?
2. What is the average temperature in July?
3. Do you think temperatures are getting higher or lower each year?
4. How do you think most New Yorkers commute to work?
5. Do you think there are more tourists in NY now than in the past?

Presenting facts:

The graph shows ... You can see that ... Most people...

Interpreting statistics by giving personal reactions:

Maybe that's not surprising, but ... I think the situation's going to ... What's interesting here is ...

Активация Window

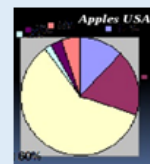
Далее мы предлагали ребятам ознакомиться с образцами описания графиков с сайтов по подготовке к письменному экзамену IELTS (<http://www.ielts-exam.ru/content/writing/>).

Примеры описания диаграмм:

The chart shows the grades obtained by students in a class. Overall almost 90% of the students passed. More than half of the students obtained a very good grade, with 21% getting a distinction and 33% getting a merit grade. Only 8% of the students failed.



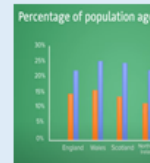
The graph compares the chief uses of the apple crop in the US. Overall, the bulk of the harvest is either eaten fresh or made into juice. The biggest slice of the pie is taken up by fresh fruit. About 60% of the crop is eaten fresh. This is three times as much as the next use, which is for juice. Less than 20% of apples in the US are turned into apple juice. A further 12% is canned and a total of 5% is either frozen or dried. Other remaining uses such as apple vinegar, account for just 5% of the crop.



It shows average time in minutes spent per day on various leisure activities. The bar chart gives information on how Americans spend their free time. According to this data, watching TV is by far the most popular activity with about 3 hours a day.



The provided bar chart illustrates how the size and distribution of the UK's ageing population is likely to change between 1985 and 2035. Generally, the proportions indicate growth of the ageing population by 2035 all over the United Kingdom. In 1985 only 10% of the population was over 65, but after 50 years 23% of the total population expected to be aged 65 and over.



Чтобы не тратить время на поиск цифр и тем при непосредственной подготовке к письменной части ЕГЭ задания 40, можно использовать данные с открытых статистических ресурсов:

www.ourworldindata.org
www.worldometers.info
www.ria.ru/infografika
www.liveworksheets.com

Сайт www.statista.com предлагает большой выбор актуальной информации в разных сферах в виде графиков, диаграмм, инфографики, отчетов и анализа данных.

В заключении хотелось бы напомнить о систематической тренировке, от которой зависит успешное выполнение заданий.

Таким образом, организация работы по интерпретации графиков на английском языке способствует формированию не только иноязычной компетентности кадетов, но и математической грамотности, развивает способности применять математику вразнообразных контекстах, использовать математические понятия и инструменты для объяснения жизненных явлений.

Список литературы

1. Improve Your IELTS Writing Skills by Sam McCarter & Norman Whitby. Macmillan. 2007
2. Focus on Academic Skills for IELTS by O. Terry and J. Willson. Longman. 2004.
3. <http://blog.englishvoyage.com/opisanie-grafikov-ielts/>
4. Примеры описания диаграмм:
examenglish.com – образец описания круговой диаграммы
ielts-exam.net – образец описания линейного графика
docstoc.com – примеры описания диаграмм и графиков
scribd.com – большой сборник описаний диаграмм и графиков

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Лухтина С.А., магистрант
Оренбургский государственный университет

Стратегическая цель государственной политики в области российского образования - повышение доступности качества образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества [1].

Современное образование должно обеспечить не только полноценное личностное, социальное, культурное развитие человека, но и готовность к дальнейшему самообразованию.

Знания сегодня уже не могут носить рецептурный характер. Мы должны научить детей эти знания добывать. Доказано, что 80% знаний - это то, что делает сам человек (обучающийся в нашем контексте). Таким образом, формирование ключевых компетенций обучающихся является одной из важнейших задач, стоящих перед общеобразовательной организацией.

В современном понимании «знать» – значит с помощью знаний осуществлять определенную деятельность, а не только помнить определенные знания.

Умение учиться - существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора. Как отмечает А. Г. Асмолов, задача системы образования состоит не в передаче объема знаний, а в том, чтобы научить учиться. При этом становление учебной деятельности означает становление духовно-нравственного развития личности.

Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, то есть умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия, как обобщенные действия, открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, смысловых и операционных характеристик. Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение школьниками таких компонентов учебной деятельности, как познавательные и учебные мотивы, учебная цель, учебная задача, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка) [4].

Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности, обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного

процесса, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности учащегося, независимо от ее специально-предметного содержания.

Образовательное пространство должно обеспечивать достижение целей основного общего образования, его высокое качество, доступность и открытость для обучающихся, их родителей и всего общества, личностное развитие и воспитание обучающихся, гарантировать охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся, учитывать специфику возрастного развития обучающихся на данной ступени образования [3].

Школа не может замыкаться только на предметных оценках, игнорируя такие вопросы, как личностное развитие ученика, его гражданственность, социальные навыки и компетенции. Потеря понятия «личностное развитие» для современного образовательного процесса школы - это потеря собственного образовательного смысла процесса происходящего в стенах школы, превращения его из воспитательного, образывающего взаимодействия в процесс «натаскивания» и «выучивания». Но образование, лишённое личностного смысла, нравственной и гражданской позиции, социализирующей актуальности не может претендовать на социальный институт развития, также как не способно подготовить конкурентноспособного специалиста. В современных организациях как одно из основных требований к будущему сотруднику выделяют «высокую мотивацию личностного развития и добро-совестное отношение к труду». Ученик, выйдя на рынок труда, оказывается не готов к позиционированию, карьерному росту, ответственному труду с учетом собственных особенностей личностного развития, осознания личностных потребностей, понимания смысла и целей личностного роста, как ключевого процесса социализации.

В настоящее время особенности личностного развития обучающихся рассматривается в работах многих ученых, в том числе О.В. Решетникова, Н. А. Буравлева, Н. К. Грицкевич, Т.В. Яковлевой.

По мнению О.В.Решетникова, решению этой задачи может способствовать системный подход к оценке личностного развития ученика в образовательном процессе школы, с последующим выходом на создание системы формирования современных социальных компетенций.

Школа не является единственным социальным институтом, несущим ответственность за личностное развитие ученика, но не использовать колоссальный потенциал школы как института социализации, не использовать достижения отечественной школы именно в сфере личностного развития ученика - это преступная расточительность[5].

В современной школе необходимо воссоздавать систему поддержки личностного развития ученика, и отправной точкой такой системы может стать верифицированная оценка личностного развития ученика. Мы не должны вернуться к тому времени, когда ученику давали характеристики и навешивали стигматизирующие ярлыки. Но мы должны и можем в системе школьного образования дать ученику необходимые ориентиры в построении индивидуальной

траектории личностного и карьерного роста, необходима поддержка в формировании социальных компетенций.

Развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных действий, определяющих развитие психологических способностей личности, осуществляется в рамках нормативно-возрастного развития личностной и познавательной сфер обучающихся. Процесс обучения задает содержание и характеристики учебной деятельности ребенка и, тем самым, определяет *зону ближайшего развития* указанных универсальных учебных действий и их свойства. Критериями оценки сформированности универсальных учебных действий учащихся является соответствие возрастно-психологическим нормативным требованиям, а также соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям.

Важной составляющей в реализации основных направлений развития личности является программа «Курс личностного развития», которая реализуется в Оренбургском президентском кадетском училище.

Эта программа ориентирована на то, чтобы дать учащимся комплексное и систематизированное знание о человеческой личности, отношениях людей друг с другом и обществом; общечеловеческих ценностях, нормах морали и ответственности; правилах адекватного поведения в стрессовых ситуациях, принятия и исполнения решений; профессиональном ориентировании на каждом этапе взросления.

Спецификой программы является ориентированность на системное формирование знаний в разных сферах (исторической, военной, общекультурной, психологической, гражданско-правовой и др.) и жизненно-важных навыков, способствующих личностному росту учащихся.

Программа «Курс личностного развития» включает 7 этапов. В 5 классе она направлена на создание условий, способствующих адаптации детей к жизнедеятельности в училище, на формирование положительного отношения к профессиональной деятельности офицера, а также на создание предпосылок к развитию профессионально важных качеств военнослужащего. Главным моментом на данном возрастном этапе воспитанника училища становится принятие им новой социальной роли «Я-кадет».

Цикл занятий «Формула общения», проводимых в 6 классе, направлен на развитие коммуникативных компетенций кадет.

В 7 классе «Курс личностного развития кадет» включает в себя цикл психологических занятий, целью которых является формирование основных жизненно-важных навыков. Программа представляет собой систему занятий по формированию социально-психологической компетенции (от лат. *competens* - соответствующий, способный) — способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими его людьми в системе межличностных отношений. В состав социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в

процессе взаимодействия. Особую роль здесь играет умение поставить себя на место другого. Социально-психологическая компетентность формируется в ходе освоения индивидом систем общения и включения в совместную деятельность

Целью занятий «Курса личностного развития кадета» в 8 классе является формирование первичных представлений о профессиональном самоопределении, что особенно актуально в преддверии девятого класса, выбора экзаменов ОГЭ и дальнейшего профессионального маршрута. Во втором полугодии на 8 курсе осуществлялся курс внеурочной деятельности «Психология личности». На занятиях кадеты изучали закономерности развития личности в процессе жизни, формировали у себя навыки самонаблюдения и самоанализа, развивали толерантность по отношению к индивидуальным особенностям и своеобразию других людей. В рамках предусмотренной самодиагностики кадеты исследовали свой характер, тип темперамента, преобладающие стратегии поведения в конфликтных ситуациях, доминирующие механизмы психологической защиты и много другого.

Возраст 15-16 лет является сенситивным для определения временной перспективы развития, системы постановки целей. Именно в возрасте 15-16 лет кадет интересуется, какими они станут в будущем, какую профессию им выбрать. Если в этот период временная перспектива на будущее не приобретёт в голове кадета чётких очертаний или сформируется неправильно, то дальнейшее самоопределение будет затруднено. Поэтому основная задача курса личностного развития в 9 классе - содействие в личностном и профессиональном самоопределении кадета. Также актуальным для кадета 9 класса является психологическая подготовка к ОГЭ, в результате которой кадеты осваивают психотехники по формированию стрессоустойчивости.

В рамках курса личностного развития девятиклассники на занятиях дискутируют на темы мужской дружбы, любви, подвига, эмоциональной глухоты. Занятия проводятся также при участии преподавателей, приглашенных лиц.

Целью занятий в рамках «Курса личностного развития кадета» в 10 классах является помощь юношам в прояснении их жизненных планов в профессиональном и личностном самоопределении. Так как основной этап военно-профессиональной ориентации приходится на 10-11-е классы, он, прежде всего, связан с завершением среднего образования и необходимостью окончательного принятия решения о выборе профессии, а также с непосредственной подготовкой к военной службе. На этом этапе завершается изучение личности юноши в условиях училища, окончательно уточняется выбор учащимися профессии офицера, намечаются конкретные пути приобщения к ней, даются советы, что предпринять, как готовиться к будущей учебе и службе.

В 11 классе наиболее актуальным становится формирование психологической подготовки к сдаче ЕГЭ. В связи с тем, что любой экзамен является стрессовой ситуацией, достаточно часто меняются требования к проведению экзамена, для многих выпускников подготовка и сдача ЕГЭ является непривычным и стрессовым фактом. Цикл психологических занятий в

рамках «Курса развития личности кадет» в выпускном классе рассчитан на решение многих задач, но основной целью ставит перед собой психологическую подготовку к сдаче ЕГЭ, формирование у выпускников уверенности в своих силах, умения критично мыслить в стрессовой обстановке, обучение кадет регулировать своё физическое и эмоциональное состояние в период сильных физических и умственных нагрузок.

Вторым немаловажным аспектом на данном возрастном этапе является правильный профессиональный выбор. Изучение, познание себя, определение своей направленности, способностей, несомненно, помогает старшекласснику в выборе профессии. От того, какое учебное заведение они выберут для своего дальнейшего профессионального становления, зависит жизненный путь каждого из ребят. На данном этапе не все могут самостоятельно проанализировать и соотнести свои возможности и желания.

Одним из основных направлений работы 1 курса стала предпрофессиональная подготовка учащихся в проекте «Курс личностного развития».

На этапе планирования воспитательной работы был разработан и впоследствии внедрен курс личностного развития кадет «Наука побеждать».

В программу курса были включены занятия военно-профессиональной ориентации, объединенные темой: «Я и профессиональные качества военного специалиста».

Задачи занятий:

- формировать мотивацию самоопределения;
- ознакомить с понятиями: самоопределение, самореализация, профессия, жизненный выбор;
- формировать понятия о жизненном выборе, его связи с судьбой человека;
- помочь индивидуальности личности самоопределиваться в различных сферах жизнедеятельности;
- составить индивидуальную программу самоопределения в различных сферах своей жизнедеятельности;
- подготовка к доступному по уровню и по форме дальнейшему непрерывному образованию.

Предполагаемый результат деятельности:

- четкое понимание понятий: самоопределение, самореализация, профессия, жизненный выбор;
- проект индивидуальной программы самоопределения в различных сферах своей жизнедеятельности;
- определить индивидуальные способы мотивации самоопределения.

Цикл данных занятий проходил непрерывно (каждую субботу). В рамках предпрофессиональной подготовки были проведены занятия следующей тематики:

- «Я и профессиональные качества военного специалиста» (образ командиров, солдат в произведениях Ю.В. Бондарева «Горячий снег», «Берег», «Война»);

- «Я и профессиональные качества военного специалиста» (личностные качества героев в повести Юрия Васильевича Бондарева «Юность командиров». Знакомство кадет с произведениями Ю.В. Бондарева - уроженца г. Орска Оренбургской области, закончившего в 1945 году Чкаловское училище зенитной артиллерии);

- «ПВК военного специалиста» (командир мотострелкового (танкового взвода).

В начале 2018-19 учебного года на 2 учебном курсе (10 классы) был разработан курс личностного развития кадета, программа которого разбита на модули. Задачами 1 модуля «Дисциплина – мать победы» стало формирование у кадета правосознания и воспитание гражданской ответственности, а также воспитание понимания сущности сознательной дисциплины и культуры поведения, ответственности за свои поступки, формирование исполнительности. Предполагаемым результатом данного модуля мы видели высокий уровень самосознания, самодисциплины; уважение человеческого достоинства; навыки самоконтроля. Это и грамотная постановка учебных задач, и изучение принципа воинского единоначалия, и цикл бесед о воинской службе, с разъяснениями основных положений ФЗ, и повторение основных статей Устава Военнослужащего.

Поскольку кадеты должны быть развиты не только интеллектуально, но и физически, 2 модуль «Ваше здоровье в ваших руках» решал основную задачу – формирование у кадета устойчивой мотивации к сохранению, укреплению здоровья и к здоровому образу жизни, а также подготовка кадета к отличной сдаче основных нормативов ФК. Результатами работы по данному модулю стали снижение уровня заболеваемости кадета и повышение уровня посещаемости спортивных секций.

Задачей 3 Модуля «Мой выбор – служить Отечеству» стало формирование представления у кадета о профессии офицера на основе знаний о характере военной службы; разъяснение требований к морально-боевым и профессиональным качествам групп офицерских профессий, состоянию здоровья, с учетом психологических данных, физической подготовленности, общеобразовательной подготовки кандидатов в ВУЗы и развитие у кадета стремления к поступлению в военно-учебные заведения.

Говоря о профориентационной направленности кадет 2 учебного курса, можно отметить, что не все кадеты планируют связать свое дальнейшее обучение в ВУЗах Минобороны РФ. Психологом курса в сентябре месяце было проведено анкетирование кадет, которое показало, что из 114 человек только 75 кадет (65%) хотят поступать в военные ВУЗы. 17 человек (15%) планируют поступать в гражданские ВУЗы. 23 человека (20%) ещё не определились с выбором. Такие результаты можно объяснить трудностями в профессионально-служебной адаптации, с которыми сталкиваются кадеты, где на первое место продолжают выдвигаться вопросы дисциплины.

Целью военно-патриотического воспитания является развитие у кадет активной гражданской позиции и патриотизма, как важнейших духовно-нравственных и социальных ценностей, отражающих сопричастность к делам и

достижениям старших поколений. Готовность кадет к активному участию в различных сферах жизни общества, особенно в процессе военной и других, связанных с ней, видов государственной службы, высокой ответственности и дисциплинированности, совершенствование интернационального воспитания кадет.

В последние десятилетия усиливается тенденция к целостному рассмотрению личности школьника с позиций разных теорий и подходов, и здесь намечается интегративная концепция развития, принимающая во внимание согласованное, системное формирование и взаимозависимое преобразование всех сторон личности [6].

Очевидно, что социально-личностное развитие школьников представляет сегодня собой одно из ведущих направлений образовательного процесса и имеет неразрывную связь с освоением нравственных и эстетических ценностей. При этом целесообразно отметить, что социально-личностное развитие в школьной образовательной среде происходит успешно лишь при условии его непрерывного осуществления, то есть включения во все моменты образовательного процесса.

Важно отметить, что личностное развитие школьников происходит благоприятно при условии удовлетворения педагогом их потребностей в положительных эмоциональных контактах с окружающими, в любви и поддержке, активном познании, самостоятельной деятельности по интересам, самоутверждении, самореализации и признании своих достижений со стороны окружающих.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" до 2030 года (в ред. Постановления Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701.

2. Буравлева, Н. А. Понятие «духовность» в современной психологии // Вестн. Томского гос. пед. ун-та., 2011. - Вып. 12. - С. 189-193.

3. Буравлева, Н. А., Грицкевич Н. К. Личностное развитие школьников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта нового поколения // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin), 2014.- Вып. 1 (142). - С. 21-26.

4. 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.

5. Решетников, О.В. Оценка личностного развития ученика / О.В. Решетников // Проблемы современного образования www.pmedu.ru - 2011. - № 5.- С. 20-22.

6. Шагеева, Ф.Т., Курамшин, И.Я., Иванов, В.Г. Проектирование проблемных модулей: Учебно-метод. пособие. Казань: Татарское книжное изд-во, 2006.

7. Юсупова, Т.Г. Закономерности социально-личностного развития школьников / Т.Г. Юсупова //Проблемы современного образования www.pmedu.ru. – 2018. - № 58-3. – С. 293-296.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Магдина Т.А.,
Кириякова А.В., д-р пед. наук, профессор
Оренбургский государственный университет**

Согласно общим правилам развития soft skills, важной задачей для развития компетентности преподавателя является передача опыта коллег, одновременно с этим стремление стать примером для студентов, поскольку студент усваивает линию поведения преподавателя – учиться гибкости, спокойствию, а также умению находить компромиссы.

В связи с тем, что хобби и творческие занятия развивают все виды компетенций soft skills, необходимо сделать изучаемую дисциплину интересной и увлекательной для всех обучающихся, для этого необходимо найти подход к каждому студенту, учитывать умственные способности, типологию поведения, уровень мотивации к обучению. Многие студенты проявляют повышенный интерес к информатике, особенно к программированию, многие из них участвуют в творческих проектах, олимпиадах и конкурсах, таких как WorldSkills Russia и Abilympics, что требует развития логики. А развитие логического мышления происходит непосредственно на уроках информатики, поскольку логика – фундаментальная основа информатики как науки и этому развитию способствует преподаватель.

Как писал В.А. Сластенин: «Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке» [11].

Работе в команде отводится значительная роль, данный метод позволяет развивать социальные, лидерские и интеллектуальные компетенции, проявить свои личностные качества и навыки в профессиональном коллективе, где существует многообразие ролей. На каждой стадии разработки проекта прорабатываются различные виды компетенции: распределение ролей (лидерство), обсуждение (социальные компетенции), исследовательская работа (интеллектуальные компетенции), презентация проекта (социальные компетенции).

Большая роль уделяется психолого-педагогическим навыкам, которые отображают огромный спектр разнообразных видов деятельности преподавателя, наиважнейшими из которых являются умения:

- вовремя распознать в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач;
- отвечать на вопросы, чему учить, кого учить и как учить;
- постоянно работать над усовершенствованием своей деятельности;
- использовать приемы, которые способствуют достижению высоких уровней общения;

- определять характеристики знаний, умений и навыков студентов в начале и в конце изучения учебной дисциплины, а также стимулировать их готовность к самообучению и непрерывному образованию.

- осуществлять самостоятельный подбор учебного материала, а также определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;

- излагать один и тот же учебный материал, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми студентами;

- стремиться к усвоению студентами значительного объема информации за сравнительно короткий срок обучения;

- заниматься планированием и организацией различных видов занятий, совершенствуя свое педагогическое мастерство;

- заниматься самообразованием;

- уделять большое значение формированию у студентов нужной мотивации к активной учебно-познавательной деятельности.

Бесспорно, то, что научно-предметные знания и умения в сфере преподаваемых дисциплин, которые характеризуют профессиональный уровень преподавателя, должны находиться на высочайшем уровне [1]. Для того, чтобы уровень компетентности соответствовал требованиям, преподаватели должны постоянно заниматься обновлением и совершенствованием своих знаний, стремиться к профессиональному росту.

Очень большое значение имеет осознание преподавателем концепции подготовки специалиста и иметь ясное представление о положении своей дисциплины в ряду формируемых в процессе обучения компетенций выпускника.

Для того, чтобы обеспечить необходимый уровень профессиональной подготовки преподавателей, необходимо постоянно вести работу по двум основным направлениям – научно-исследовательскому и учебно-методическому. Нужно не только располагать знаниями как таковыми, но обладать определенными личностными характеристиками и уметь в любой момент найти и отобрать нужные знания из огромного объема созданной человечеством информации [1].

Использование метода проектов на уроках информатики обусловлено особенностью предмета. Кабинет информатики оснащен персональными компьютерами, мультимедийной аппаратурой, сетью интернет, и выполнение заданий на компьютере становится неотъемлемой частью урока.

Метод проектов хорошо себя зарекомендовал, данный метод основан на том, чтобы обучающиеся постоянно занимались развитием познавательных навыков, саморазвитием, могли самостоятельно конструировать свои знания и легко ориентироваться в информационном пространстве. Это, с одной стороны, совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания той или иной сферы деятельности. С другой стороны, это – один из способов организации процесса познания.

При использовании метода проектов можно достичь дидактическую цель, прибегнув к детальной разработкетехнологии, которая непременно должна завершиться получением практического результата, его можно увидеть,

осмыслить и применить в реальной практической деятельности. Для получения результата стоит первоочередная задача развития у студентов способности самостоятельно мыслить, используя для этой цели знания из различных областей, способности прогнозировать результаты последствия разнообразных вариантов решения, умение установить причинно-следственные связи. Метод проектов это, прежде всего, метод, направленный на самостоятельную деятельность обучающихся, – групповую, парную, индивидуальную. Данная методика прекрасно сочетается с групповым подходом к обучению и всегда предполагает решение некой задачи. Решение различных задач на уроках информатики трудно назвать проблемными. Студенты, занимающиеся выполнением проектов на уроках информатики, решают не проблему, а повторяют определенные алгоритмы действий, упражнения. Таким образом, задача, стоящая перед обучающимся, одна (допустим, выполнение рисунка в графическом редакторе), а варианты этой задачи зависят от особенностей мышления, видения мира, степени информационной компетентности учащихся, применения совокупности разнообразных методов и средств обучения, интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей. Этим и обосновано введение элементов проектной деятельности на уроках информатики. Не просто решение задач, а выполнение творческих проектов, где от студента и от возможностей зависит не только способ реализации, но и оформление проекта.

Создание проблемных ситуаций на уроках – начальная ступень метода проектов.

Проблемная ситуация – это ситуация интеллектуального затруднения, при которой для решения поставленной задачи учащемуся не хватает имеющихся знаний. Проблемная ситуация является своеобразным «мостом» от имеющихся знаний к новым.

Пример проблемной ситуации на уроке информатики при изучении темы «Одномерные массивы. Обработка одномерных массивов» ставится следующая проблема: За 10 минут программисту необходимо выполнить обработку показаний 1000 датчиков в центре управления полетами, следовательно, нужно задать 1000 переменных, сделать это за 10 минут невозможно, каким же будет решение проблемы? Задача невыполнима?

Студенты выдвигают различные версии и предложения и постепенно переходят к мысли о том, что нужны новые знания – работа с массивами. Таким образом, вводится понятие массива, внимание обучающихся переключается на то, что работа с массивами позволяет быстро работать с большими объемами данных.

Пример практического применения проблемного обучения при изучении информатики при изучении темы «Информационные технологии: текстовый процессор Word – общий вид, назначение, основные функции».

У каждой программы есть определенное назначение и функции. Встает вопрос о том, каким образом или откуда Вы можете получить информацию об этих функциях?»

Выслушивается множество вариантов ответов учащихся (учащиеся работают в парах). Из предлагаемых ответов студентам дается задание самим сформулировать ряд функции текстового процессора (проблемная ситуация: учащиеся еще не знают функций текстового процессора), при этом раздаются карточки каждой паре и предлагается текст в электронном виде, в который нужно внести коррективы и отобразить на странице исправленный текст. В процессе выполнения практического задания учащиеся самостоятельно записывают функции текстового редактора в карточки.

После выполнения практического задания у учителя есть возможность показать те функции текстового процессора, которые не были раскрыты учащимися, а студенты пытаются сформулировать их самостоятельно (проблемная ситуация).

При изучении темы «Построение диаграмм в табличном процессоре Excel», тоже возможно произвести моделирование проблемной ситуации. Изучая эту тему, учащиеся уже знакомы с понятием ячейки, диапазоном ячеек, с принципом «выделить и обработать».

Учащимся предложена для построения диаграмм следующая таблица:

Таблица 1 –«Количество зарегистрированных автомобилей по странам мира»

Автомобили		
Кол-во зарегистрированных легковых автомобилей, млн.		
Страна	10 лет назад	Сегодня
Россия	6,8	14,4
Белоруссия	0,5	0,9
Бразилия	9,6	12,2
Великобритания	17,8	21,8
США	133	169
Украина	2,5	4,5
Франция	21,2	24,6
Швейцария	2,7	3,7
Швеция	3,3	3,8

Формулируем проблемную ситуацию: учащимся необходимо представить числовые данные, приведенные в таблице 1, в графическом виде. Что следует для этого сделать? Каким образом правильно выбрать тот или иной путь для решения данной проблемы. Для этого учащиеся постепенно приходят к тому, чтобы построить диаграммы, выбирают различные типы диаграмм, представляют в готовом виде, сравнивают, какой путь решения самый подходящий.

Списки заданий разрешается варьировать, добавляя другие типы диаграмм. Главная задача, стоящая перед преподавателем – чтобы студенты

научились выбирать данные из таблицы для диаграмм различных видов (гистограмма, круговая диаграмма, график и т. д).

Произведем моделирование проблемной ситуации при изучении темы «Алгоритмическая структура ветвление. Язык программирования Pascal».

Учащиеся изучили понятие языка программирования, могут составлять и запускать программы на основе линейных алгоритмов.

В начале урока преподаватель дает задание простого содержания практического характера: необходимо написать программу для вычисления значения функции $y = x^2$ для x , введенного с клавиатуры – проблем с этим действием не возникнет.

Следующий этап – студентам предлагается задача по вычислению значения функции $y = \sqrt{x}$. Дается задание вычислить значение функции при $x = 4$, $x = 9$, $x = -4$.

При $x = -4$ программа выдаст ошибку. Возникла проблемная ситуация: программа не может вычислить пример. Что для этого нужно сделать, ведь структуру, которая использована в алгоритме, не подходит? (об алгоритмической структуре ветвление они еще не знают).

Поступит идея, что x должно быть непременно больше 0, но этот довод не принимается. В условии было сказано, что x вводится с клавиатуры, то есть x – любое. Как же быть?

Нужно помочь студентам подойти к мысли, что x можно ввести любое, но не все x подходят для вычисления. Следовательно, между вводом x и вычислением y необходим этап проверки x на доступность.

И при этом незаметно происходит переход к новой теме – алгоритмическая структура ветвление, ее реализация средствами TurboPascal.

Во всех вышеизложенных ситуациях использовался педагогический прием практического затруднения, а это способствует активной мыслительной деятельности учащихся. Практически данный метод является возможным применить при изучении любой темы.

Таким образом, можно сделать следующий вывод – компетентность педагога имеет ключевое значение в его деятельности. От того, насколько компетентен преподаватель, зависит то, каким образом и насколько успешно будут ежедневно решаться педагогические задачи.

Выбор метода при решении педагогических задач также играет важную роль. Педагог должен обладать и практически применять в своей деятельности различные методы и приёмы и постоянно открыт для новых знаний.

Список литературы

1. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика, 2005. - № 4. - С. 19 - 27.

2.Безюлева, Г.В. Профессиональная компетентность специалиста: взгляд психолога // Профессиональное образование, 2016. - № 12. - С. 34-37.

3.Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетенции педагога //Педагогика, 2015. – № 10.

4.Вербицкий, А.А. Преподаватель – главный субъект реформы образования / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России, 2014. – № 4. – С. 13–20.

5.Кирьякова, А. В. Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении [Текст] : учебное пособие / А. В. Кирьякова, Г. А. Мелекесов; М-во образования Рос. Федерации, Оренбург. гос. ун-т, Орс. гуманитар.-технол. ин-т. - М. : Компания Спутник+, 2004. - 104 с.

6.Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: исследования мирового опыта / М.В. Кларин. – М. : Луч, 2016. – 640 с.

7.Майер, Б.О., Власюк, Н.Н. Аксиологические аспекты образования как фактора обеспечения устойчивого развития общества // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 2012. - № 4. - С. 26-33.

8.Макарова, Е.А. Особенности профессионально – ориентированного обучения в компетентном образовательном пространстве / Е.А. Макарова, Е.Л. Макарова. – М. : ИНФРА-М. – 2017. – 128 с.

9.Осадчий, В.И., Устинова, Т.С., Лахатова, М.И. Моделирование педагогического взаимодействия «преподаватель – студент» при проблемном обучении // Успехи современного естествознания, 2007. - № 11. - С. 49-51.

10.Сергеева, Т.Б. Аксиологические проблемы образования и воспитания в контексте теории социокультурной динамики: дисс. ... докт. филос. наук. Ставрополь, 2001. - 351 с.

11.Сластенин, В.А. и др. Педагогика. М.: Академия, 2007. - 576 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ОБЛАСТЬ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ

**Мажитова Д.З., аспирант
Оренбургский государственный университет**

Профессиональное развитие педагога - сложная и многоплановая область научного познания. Ей посвящено множество научных исследований, основанных на многолетних комплексных разработках в области педагогики и психологии. Сегодня эта область научного познания по-прежнему актуальна и является объектом изучения отечественных специалистов в этой сфере. Актуальность исследования обусловлена изменившимися требованиями к содержанию педагогической деятельности и компетентности педагогических кадров в связи с процессом модернизации отечественной системы образования.

Современная образовательная система требует от педагога, в первую очередь, конкурентоспособности, адаптивности к восприятию новых идей и активному участию в инновационных процессах, обладания креативным мышлением, мультикультурности, умения прогнозировать и проектировать образовательный процесс и индивидуальные образовательные траектории обучающихся, готовности компетентно решать имеющиеся профессиональные задачи, а также осознанного стремления к непрерывному личностному и профессиональному развитию.

Многочисленные исследования ученых свидетельствуют о том, что личностное и профессиональное развитие педагога взаимосвязаны, неотделимы друг от друга. Эти два процесса происходят параллельно, взаимозависимы и взаимодополняемы, поэтому в большинстве психолого-педагогических источников понятие «профессиональное развитие педагога» и «профессионально-личностное развитие педагога» синонимичны. Как известно, профессиональное развитие педагога происходит в процессе педагогической деятельности и основывается на содержании, требованиях, условиях к данной сфере труда. В процессе многоаспектной деятельности, помимо выполнения определенных функций и обязанностей, у педагога формируются индивидуально-психологические качества, являющиеся основой профессиональной деятельности и педагогического общения, происходит саморазвитие, самореализация и становление его как профессионала. Следовательно, в этот синонимичный ряд можно добавить еще один процесс – «развитие педагогического профессионализма».

Многолетние комплексные исследования развития педагогического профессионализма сформировали многообразие концепций и теорий данного процесса. Это обусловило существование различных подходов к пониманию профессионального развития педагога. Обратимся к научной характеристике данного понятия.

Основу определения профессионального развития в исследованиях Л.М. Митиной составляют личностные качества субъекта деятельности. Профессор

Л.М. Митина под этим процессом понимает «рост, становление и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, знаний и умений, в результате которых происходит активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к реализации в профессии» [1].

Представитель акмеологического подхода А.А. Деркач в своих исследованиях доказывает, что, процесс профессионального развития сопровождается не только качественными преобразованиями личности, но также аккумуляцией количественных, прогрессивных и регрессивных изменений в психике человека. Также названный автор выделяет феномен «акме» («пик»), который означает «высший уровень развития» [2], происходящий благодаря максимальной мобилизованности, реализованности всех способностей, возможностей и резервов человека. Достижение человеком акме способствует его успешному личностно-профессиональному становлению.

Исследуя профессиональное развитие педагога, Е.В. Андриенко определяет этот процесс, как интеграцию личностных и профессиональных качеств педагога [3]. Согласно Е.А. Мелехиной, это «многоплановый процесс, который сопровождается изменениями во всей внутренней сфере личности и затрагивает профессиональное самосознание личности» [4]. В исследованиях В.А. Сластенина используется понятие «личностно-профессиональное развитие». Под ним ученый понимает процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения в профессиональной деятельности, профессиональных взаимодействиях и саморазвитии [5]. Такой процесс предполагает адаптацию индивидуально неповторимых особенностей личности к требованиям педагогической деятельности, постоянное повышение профессиональной компетентности и непрерывное развитие социально-нравственных и других качеств [6].

Подводя итог, можно резюмировать, что профессиональное развитие педагога заключается в совершенствовании и постоянном обогащении профессиональных знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное выполнение должностных функций и обязанностей и способствующих достижению высокого профессионализма в педагогической деятельности. Кроме обязательного выполнения педагогических функций по воспитанию и обучению молодого поколения, расширения и подкрепления спектра знаний и усовершенствования практического опыта в данной сфере деятельности, профессиональное развитие обеспечивает развитие личностных качеств педагога, необходимых для освоения новых профессиональных знаний, навыков и умений и взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Важно отметить, что профессиональное развитие невозможно без осознанного стремления и желания педагога стать активным субъектом своей профессиональной самореализации. Предпосылками и движущей силой профессионального развития педагога, по мнению профессора В.А. Сластенина, является потребность в самоизменении и самосовершенствовании [5].

Исследователь Е.В. Андриенко движущей силой профессионального развития педагога считает противоречие между его растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения [3]. По мнению ряда авторов, профессиональное развитие педагога зависит от его компетентности (педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической), а также от степени сформированности профессионально-педагогического мышления [7]. Оно позволяет учителю осознать свое участие и ответственность за все, что происходит с ним, его учениками (и школой в целом), а также планировать и ставить цели профессиональной деятельности, изменять ради их достижения самого себя [1].

Профессиональное развитие – долговременный целостный непрерывный процесс. По мнению ученых, он начинается задолго до профессионального обучения, которое играет ключевую роль в профессиональном развитии, и прекращается с завершением активной профессиональной деятельности.

Исследователь Е.В. Андриенко представляет процесс профессионального развития как последовательную смену определенных этапов:

- ориентировочный, или профориентационный,
- адаптационный,
- этап профессиональной динамики,
- этап профессиональной зрелости,
- интегративный [3].

Схожая последовательность развития профессионализма у ученых Э.Ф. Зеера и Л.М. Митиной. Э.Ф. Зеер выделяет этапы «развития личности в процессе выбора профессии, профессионального образования и подготовки, а также продуктивного выполнения профессиональной деятельности» [8]. Согласно Л.М. Митиной, профессиональное развитие начинается с самоопределения личности, далее происходит ее самовыражение. Завершается этот процесс самореализацией личности в определенной сфере деятельности.

По мнению Л.М. Митиной, процесс профессионального развития нельзя рассматривать как линейный, однонаправленный переход от одной стадии к другой. Это спиральный процесс, где каждый виток обозначает смену режима профессиональной жизнедеятельности [1]. Солидарна с ней исследователь А.В. Чемякина, которая также определяет процесс профессионального развития как сложный механизм. Под ним автор понимает процесс приобщения человека к труду и формирования профессиональной деятельности, выбора профессионального пути и построения профессиональной карьеры, отношения к себе как к профессионалу, к содержанию и условиям деятельности, к профессионализации в целом. Именно эта последовательность определяет процесс и результат профессионального становления личности [9]. Исследователь В.В. Игнатова утверждает, что сложный механизм профессионального развития обеспечивается «воспитанием, обучением, образованием, самообразованием, поддержкой, сопровождением, коррекцией, организованной социализацией» [10].

Автор психологической концепции профессионализма А.К. Маркова разработала периодизацию профессионального развития, выделив в этом

процессе пять уровней и девять этапов. Достижение некоторых уровней профессионализма предполагает прохождение нескольких этапов:

первый уровень – допрофессионализм, включающий этап первичного ознакомления с профессией;

второй уровень – профессионализм. Этот уровень состоит из трех этапов: – адаптации к профессии, самоактуализации в профессии, свободное владение профессией в форме мастерства;

третий уровень – суперпрофессионализм, состоящий также из трех этапов: свободного владения профессией в форме творчества, овладения рядом смежных профессий, творческого проектирования себя как личности;

четвертый уровень – непрофессионализм. Он обозначает выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности;

пятый уровень – послепрофессионализм, завершение профессиональной деятельности [11].

Согласно ученому Е.А. Климову, развитие профессионализма педагога предполагает семь фаз. Этот процесс автор называет «жизненным путем педагога». Каждую из этих фаз исследователь обозначает определенной социально-профессиональной ролью будущего профессионала: оптант, адепт, адаптант, интернал, мастер, авторитет, наставник.

Первая фаза оптанта, или оптации представляет собой период выбора профессии в учебно-профессиональном заведении.

Вторая фаза адепта, или первичной адаптации включает первичную стадию освоения профессии на уровне приспособления к ее требованиям.

Третья фаза адаптанта, или вторичной адаптации – этап привыкания и саморегуляции специалиста.

Четвертая фаза интернала – приобретение профессионального опыта.

Пятая фаза мастера, или мастерства – квалифицированное выполнение трудовой деятельности.

Шестая фаза авторитета – достижение профессионалом высокого уровня квалификации.

Седьмая фаза наставничества – передача своего опыта другим профессионалам [12].

Исследователь Н.В. Панова профессиональное развитие личности педагога разделяет на четыре этапа:

первый этап – овладение профессией, адаптация. На данном этапе у педагога формируется смысл предстоящей деятельности, он «примеряет» на себя профессиональную роль, профессиональную культуру и профессиональные потребности, происходит осознание им готовности к принятию профессиональных, личностных и социальных ценностей;

второй этап – акме, профессиональная компетентность. Этот этап характеризуется творческим осмыслением профессиональной деятельности, самореализацией педагога, развитием его профессионально-личностных качеств и овладением продуктивными педагогическими технологиями и умениями;

третий этап – зрелость, самореализация. Для этого этапа характерно формирование профессиональной активности педагога, индивидуального стиля профессиональной деятельности и педагогической рефлексии;

четвертый этап – стагнация. Здесь происходит снижение активной педагогической практики, профессиональных потребностей, мотивации в профессиональной деятельности. Для педагога характерно наличие достаточно высокого уровня творческих способностей, а также устойчивость профессиональных, личностных и социальных ценностей [13].

Таким образом, обобщая приведенные выше классификации этапов профессионального развития, можно отметить сходство мнений ученых по вопросу его рассмотрения как непрерывного целостного процесса, ведущего к личностным изменениям и формированию профессиональных качеств. Профессиональное развитие педагога невозможно без учета взаимосвязи его педагогического образования, всей системы подготовки к соответствующей деятельности с особенностями педагогической деятельности. Данный процесс начинается с осознанного выбора личностью будущей профессиональной сферы деятельности, получения соответствующего профессионального образования, позволяющего в дальнейшем активно и продуктивно выполнять профессиональную деятельность, а также непрерывного образования и постоянного профессионального самосовершенствования, повышения уровня квалификации, компетентности и опыта, способствующих росту профессионализма педагога.

Как было отмечено нами ранее, профессиональное развитие педагога предполагает сознательную системную деятельность по развитию своей личности как профессионала. Основными формами деятельности, способствующими развитию профессионализма педагога, на наш взгляд, являются: планирование своей методической работы, составление индивидуального плана самообразования, выбор индивидуальной методической темы, повышение квалификации, непрерывное самообразование, участие в семинарах, мастер-классах, посещение и анализ уроков, обмен педагогическим опытом, обобщение педагогического опыта, применение инновационных педагогических технологий, активных методов обучения, инновационного педагогического опыта и разработок, а также постоянная рефлексия своей профессиональной деятельности.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно отметить, что профессиональное развитие педагога представляет собой динамический процесс становления его профессиональных и личностных качеств. Развитие педагогического профессионализма возможно только в процессе непрерывной педагогической деятельности, особого стиля работы, основанного на осознании значимости и особенности своей профессии, на желании совершенствоваться, самореализовываться, повышать уровень своей квалификации в данной деятельности, быть открытым к переменам и инновационным преобразованиям.

Список литературы

1. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. – 320 с.

2. Деркач, А.А. Акмеология. Учебник под редакцией доктора психологических наук, профессора, академика РАО А.А. Деркача. М.: РАГС, 2004. – 299 с.
3. Андриенко, Е.В. Педагогический профессионализм: монография. Новосибирск, 2011. – 188 с.
4. Мелехина, Е.А. Роль непрерывного образования в профессиональном развитии педагога // Педагогическое образование и наука, 2008. - № 12. - С. 20-25.
5. Слостенин, В.А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: Материалы Юбилейной международной научно-практической конференции, приуроченной к 10-летию МАНГО: В 2ч. Ч.1.1. М.: МАНПО, 2005. – 5-14 с.
6. Слостенин, В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
7. Бордовская, Н.В., Реан, А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
8. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. - 240 с.
9. Чемякина, А.В. Психология профессионального развития: учебное пособие / А.В. Чемякина; Ярослав. гос. ун-т им. П.Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2015. – 100 с.
10. Игнатова, В.В. Содействие как педагогическая стратегия [Текст] / В.В. Игнатова, Л.А. Барановская // Сибирский педагогический журнал: Научно-практическое издание. – Новосибирск: Немо пресс. – 2008. – № 14 – с. 44-52.
11. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
12. Климов, Е.А. Психология профессионала. Избранные психологические труды. / Е.А. Климов. – М., 2003.
13. Панова, Н.В. Профессиональное развитие личности педагога / Н.В. Панова // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2012. – № 2 (117). – С. 101-106.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

**Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

*В жизни человеку приходится делать как минимум два выбора,
имеющих влияние на все его дальнейшее существование:
выбор спутника жизни и выбор профессии.
Дейл Карнеги*

Слова известного американского педагога, психолога, писателя XX века Дейла Карнеги, взятые в качестве эпиграфа, подтверждают важность и необходимость профориентационной работы для каждой конкретной личности, так как этот процесс способствует принятию судьбоносного решения. От обоснованного и осознанного выбора профессии, качественного уровня образования, конструктивного поведения на рынке труда зависит успешность профессионального пути, а в конечном итоге – удовлетворенность человека своей жизнью.

Проблема выбора профессии является одной из самых главных в жизни каждого человека. Но часто по причине недостаточной информированности о ситуации на рынке труда, отсутствия практического опыта в профессиональной деятельности и ориентации семьи на «модные» специальности молодые выпускники оказываются не подготовленными к нему. Решение данной проблемы – в процессе организации эффективной профориентационной деятельности.

Термин «профессиональная ориентация» представляет собой определенный комплекс психологических, педагогических и социальных мероприятий, направленных на организацию педагогического сопровождения социально-профессионального самоопределения подрастающего поколения, проектирование жизненных стратегий обучающихся, на решение вопросов их профессиональной подготовки и трудоустройства в будущем [2]. Профессиональная ориентация должна быть направлена на активизацию внутренних психологических ресурсов личности с тем, чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, человек мог в полной мере реализовать себя в профессии.

Формирование у обучающихся мотивации к труду, потребности приобретения востребованной на рынке труда профессии становятся сегодня приоритетными в системе общего образования. Не менее значимо и соответствие выбираемой сферы профессиональной деятельности личностным особенностям (способностям) и потребностям (интересам) выпускников. Именно поэтому одним из концептуальных направлений ФГОС стала профориентационная работа с обучающимися образовательных организаций.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования указано, что профориентационная работа является

неотъемлемой частью программы воспитания и социализации школьников. В соответствии с ФГОС ООО, выпускник основной школы должен обладать следующими качествами: ответственным отношением к учению, способностью к самообразованию, осознанным выбором и построением дальнейшей индивидуальной траектории образования[4]. Соответственно, школа должна выпускать ученика, ориентирующегося в мире профессий, понимающего значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Важным звеном в системе профориентации обучающихся является классный руководитель, который может повлиять на формирование потребности детей в профессиональной деятельности и готовности к самоопределению. Система профориентационной работы классного руководителя включает взаимосвязанную деятельность педагогического коллектива учреждения образования (классный руководитель, учителя-предметники, социальный педагог, педагог-психолог, библиотекарь, администрация), обучающихся и их родителей [1]. Главная задача профориентации заключается в том, чтобы через использование различных форм групповой и индивидуальной работы с обучающимися подвести их к пониманию как социальной, так и личной значимости правильного выбора профессии, стимулировать проявление их собственной активности в профессиональном самоопределении.

Классный руководитель, опираясь на образовательную программу и план воспитательной работы школы, составляет план педагогической поддержки самоопределения обучающихся конкретного класса (группы). В плане следует отражать разнообразные формы, методы, средства, активизирующие познавательную, творческую активность школьников. В этой связи классный руководитель [3]:

- организует индивидуальные и групповые профориентационные беседы, диспуты, конференции;
- ведет психолого-педагогические наблюдения склонностей обучающихся: данные наблюдений, анкет, тестов фиксируются в индивидуальной карте ученика (портфолио);
- помогает обучающимся моделировать варианты профильного обучения и профессионального становления, анализировать собственные достижения, составлять собственный портфолио;
- организует посещение обучающимися дней открытых дверей в вузах и профессиональных образовательных организациях;
- организует тематические и комплексные экскурсии обучающихся на предприятия;
- оказывает помощь школьному психологу в проведении анкетирования обучающихся и их родителей по проблеме самоопределения;
- организует встречи обучающихся с выпускниками школы – студентами вузов и обучающихся профессиональных образовательных организаций;

– проводит родительские собрания с обсуждением проблем формирования готовности обучающихся к профессиональному самоопределению.

Чтобы обучающиеся выбрали профиль обучения, а затем и профессию, в образовательной деятельности необходимо использовать следующие методы и формы профессиональной ориентации обучающихся: профессиональное консультирование; исследование профессионально-трудовой области; предъявление сведений о профессиях; публичная демонстрация; моделирование условий труда и имитация решения производственных задач; профессиональные пробы[3].

Метод «Профконсультирование» необходимо использовать еще на уровне основного общего образования, поскольку необходимость осознанного выбора профиля обучения встает перед обучающимся и его родителем в 8-9 классах. С целью предварительного определения потребностей обучающихся, профилей обучения на уровне среднего общего образования, тематики элективных курсов полезным будет проведение анкетирования, позволяющего выявить профессии, которые обучающиеся планируют получить в дальнейшем. Прежде чем проводить индивидуальные и групповые консультации, необходимо выявить уровень осведомленности обучающихся в вопросах, связанных с выбором профессии: насколько хорошо они информированы о сферах профессиональной деятельности и группах профессий в каждой сфере, в каких образовательных организациях высшего или среднего профессионального образования можно получить интересующую их профессию, что знают об источниках, которые помогут получить информацию о профессии. Данную работу необходимо проводить совместно с педагогами-психологами, представителями специалистов службы занятости населения. Общеобразовательные организации могут предложить обучающимся и родителям индивидуальные консультации с использованием интернет-сервисов.

Исследование профессионально-трудовой области – еще один метод профориентационной работы. Одной из форм знакомства обучающихся с профессиями является профессиограмма, содержащая описание особенностей конкретных профессий, раскрывающая специфику профессионального труда, требования, предъявляемые к специалисту, описание особенностей профессии (производственных, психологических, технических, медицинских, гигиенических), а также информацию о рисках.

Возможно ознакомление обучающихся с составной частью профессиограммы – психограммой, представляющей портрет идеального профессионала и его психологически измеримые свойства.

Предъявление сведений о профессиях, специфике труда – широко используемый метод в образовательных организациях, наиболее традиционными формами которого являются дни открытых дверей, «ярмарки профессий», экскурсии на предприятия. Однако при использовании данного метода образовательные организации не всегда информируют обучающихся о возможности получения информации на официальных сайтах учебных

заведений, о виртуальных экскурсиях по производствам, информацию о которых предприятия размещают на своих сайтах.

К виртуальным экскурсиям также относятся Всероссийские открытые уроки – профориентационные онлайн-мероприятия, организованные Министерством просвещения Российской Федерации совместно с порталом «ПроеКТОриЯ» (<https://proektoria.online/>). Необходимо также знакомить обучающихся с обучением и в других субъектах России. Для этого можно воспользоваться информацией сайта uscheba.ru, на котором в разделе «Старшекласснику и абитуриенту» представлена информация о 4000 российских вузах и колледжах.

Сведения о требующихся профессиях представлены также на сайте Роструда (rostrud.ru), с помощью которого педагог, занимающийся профориентационной работой, может ознакомить обучающихся с информацией разделов «Трудовой навигатор», «Поиск работы», «Найти работу с жильем».

На сайте центра тестирования и развития «Гуманитарные технологии» в разделе «Профессии» также расположены описания профессий, перечни вузов, где можно получить профессии, связанные с профессией отрасли, представлены перечни обязательных для поступления экзаменов.

Еще один интернет-сервис – Всероссийская программа по развитию системы ранней профориентации «За собой» (<http://www.zasoboy.rf/>) направлена на работу со специалистами в области профессионального самоопределения и обучающимися. Данная программа разработана и реализуется при поддержке Государственной Думы Российской Федерации, Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации. Ежегодно в рамках программы проводится Всероссийский конкурс методических материалов среди специалистов по профессиональной ориентации общеобразовательных организаций, образовательных организаций среднего образования, образовательных организаций высшего образования, специальных образовательных организаций, центров занятости субъектов Российской Федерации.

Публичная демонстрация – метод, предполагающий публичную демонстрацию обучающимися своих предпочтений в профессиональной сфере. Одной из форм работы в рамках данного метода являются предметные недели, которые включают образовательные события (презентации проектов, конкурсы, встречи с профессионалами), связанные с определенной предметной областью. Сюда же относятся и конкурсы профессионального мастерства. Как правило, такие конкурсы проводятся в учреждениях профессионального образования и предполагают выполнение конкурсных испытаний по одной специальности конкурсантов с определенной (одинаковой) квалификацией. Участие в таких конкурсах обучающихся школ в качестве зрителей дает им возможность не только познакомиться с той или иной профессией, но и определиться с правильностью своего дальнейшего выбора. Школы могут и должны использовать данную форму работы. Следует отметить, что такое участие в

конкурсах профессионального мастерства больше подходит для уровня основного общего образования.

Моделирование условий труда и имитации решения производственных задач – метод, связанный с воссозданием конкретных условий профессиональной деятельности. Самыми распространенными формами данного метода являются предметные олимпиады и деловые игры. В организации деловых игр помогут ресурсы портала «ПроеКТОрия» (<https://proektoria.online/>) – интерактивной цифровой платформы для профориентации школьников, представляющей онлайн-площадку для коммуникации, выбора профессии и работы над проектными задачами, игровую платформу с конкурсами, опросами и флешмобами, а также интернет-издание с уникальным информационно-образовательным контентом.

Профессиональные пробы – кратковременное исполнение обучающимся обязанностей работника на его рабочем месте – наиболее актуальный и интересный для обучающихся метод профориентации. Такие пробы могут проводиться как в рамках производственных практик, так и при организации детско-взрослых производств на базе образовательных организаций. Проведение профессиональных проб невозможно без социального партнерства. Развитию социального партнерства способствуют договоры о сотрудничестве.

Важным звеном в системе профориентации обучающихся является работа с родителями. Именно родители могут в большей мере помочь своим детям определить их возможности и интересы к определенной профессии. Задача классного руководителя в этой связи заключается в оказании помощи семье в подготовке их детей к личностному росту и профессиональному самоопределению с выходом в самостоятельную жизнь.

Профориентационная работа с родителями обучающихся ведётся по различным формам[1]:

1) Тематические родительские собрания – это собрания, посвященные актуальной теме, в обсуждении которой заинтересовано большинство родителей обучающихся класса, направленные на выбор профиля обучения: «Выбор профиля обучения», «Значимость выбора в жизни человека», «Помощь семье в правильной профессиональной ориентации ребёнка».

2) Классные часы с привлечением родителей, представляющих определенную профессию.

3) Индивидуальные консультации с родителями по вопросу выбора учащимися профессий. Часто родители обращаются за помощью к классному руководителю, который поможет проинформировать об учебных заведениях, дать советы по поводу алгоритма действий при выборе профессии, посоветовать обратиться за помощью к педагогу-психологу.

4) Анкетирование родителей обучающихся поможет выявить отношение родителей к профессиональному самоопределению их ребенка, степень влияния родителей на процесс профессионального выбора учащихся. Благодаря анкетированию, можно корректировать поведение родителей и учащихся в плане выбора будущей профессии.

5) Привлечение родителей к участию в проведении экскурсий обучающихся на предприятия и в учреждения профессионального образования.

б) Информирование родителей (оформление информационного стенда по профориентации, знакомство с сайтами профессиональных образовательных организаций региона и т. д.).

Таким образом, развивающаяся в современных условиях системная профориентационная работа позволяет решать все возникающие вопросы и существенно способствует распределению человеческих ресурсов, определению оптимальных профессий по способностям, позволяет успешно заниматься адаптацией трудовых ресурсов к полученной специальности и осуществлять трудовое воспитание подрастающего поколения.

Список литературы

1. Агибалова, С.В. Система работы классного руководителя по профессиональной ориентации школьников в условиях ФГОС / С.В. Агибалова // Молодой ученый, 2019. – № 39 (277). – С. 223-226.

2. Захаров, Н.Н. Профессиональная ориентация школьников / Н.Н. Захаров. – Москва: Просвещение, 2015. – 190 с.

3. Инструктивно-методическое письмо «Профориентация обучающихся как обязательное требование ФГОС среднего общего образования». Режим доступа: <https://belcdo.bel-licei-inter.ru/>

4. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: Гарант. Режим доступа: <https://www.garant.ru/>

РИСКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ОНЛАЙН-ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

**Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Цифровой мир сегодня – существенная часть жизни многих граждан России, а для российских подростков и молодежи он является важным фактором социализации и личностного развития. Интернет становится пространством не только все новых возможностей, но и рисков, которые, как правило, связаны с различными видами деструктивного онлайн-поведения. Высокие темпы цифровизации и особенности цифрового пространства, с одной стороны, недостаточный уровень цифровой грамотности и позитивной цифровой культуры, а также возрастно-психологические особенности подростков и молодежи – с другой, делают их наиболее уязвимыми к опасностям и угрозам деструктивного поведения в Интернете.

Данные исследований подростков и молодых людей Фонда развития Интернета (2010-2020 гг.) отчетливо показывают, что в течение последних десяти лет сформировалась особая социальная ситуация их развития, которая определяет активное взаимодействие процессов традиционной и цифровой социализации и не может не вести к трансформации прежних и построению новых отношений, культурных практик и способов деятельности молодых людей между собой, в семье, в образовательных учреждениях и с социальным окружением в целом.

В этих условиях очевидным становится обращение к ключевым особенностям социальной ситуации развития современных молодых людей, среди которых можно выделить следующие:

1) раннее и массовое овладение высокотехнологичным арсеналом новых культурных средств и инструментов – все более персонализированных и мобильных современных электронных устройств, что определяет приватность и бесконтрольность их использования;

2) увеличивающаяся длительность нахождения молодых людей в онлайн-контекстах и в смешанной реальности, задающих новые, плохо регламентированные и пока еще неизвестные по возможным последствиям влияния среды обитания, что повышает вероятность столкновения с онлайн-рисками;

3) активное освоение всех доступных онлайн-ресурсов, в том числе - социальных сетей, которые становятся важными площадками для самопрезентации и самореализации, экспериментирования с идентичностью и социальными ролями;

4) существенное расширение круга социальных контактов благодаря онлайн-пространствам, в том числе - рост слабых связей за счет «незнакомых друзей», с которыми не было опыта общения в реальной жизни, что приводит к росту коммуникационных рисков;

6) разница в пространственно-временной конфигурации пользования интернетом у молодых людей и их родителей, а также педагогов, что поддерживает цифровой разрыв между поколениями и снижает универсальность и значимость фигуры взрослого в межпоколенческих отношениях, возможности конструирования детства и влияния на юность;

7) недостаточная цифровая компетентность молодых людей, что не позволяет им эффективно, критично и безопасно пользоваться цифровыми технологиями;

8) недостаточная цифровая компетентность родителей и педагогов, что не позволяет им выступать в роли авторитетных экспертов эффективного и безопасного использования цифровых технологий;

9) несоответствие системы образования изменениям цифрового общества, несмотря на готовность школьных учителей молодого и среднего возраста (поколения Y и X) к модернизации образовательного процесса[3].

Новые колоссальные возможности, которые дают цифровые технологии, имеют и обратную сторону, порождая новые риски. Этот вопрос связан с проблемой безопасного использования Интернета, которая является одним из центральных в условиях стремительной цифровизации различных сфер жизнедеятельности современного человека.

Отметим, что, в соответствии с данными, полученными в рамках исследования, проведенного при поддержке Росмолодежи (2019), было выявлено, что для молодых людей Интернет связан главным образом с позитивными эмоциями и в первую очередь наполнен полезной и позитивной информацией и дружественными социальными контактами. С негативным контентом и деструктивным онлайн-поведением молодые люди встречаются в сети гораздо реже. Однако ввиду серьезности последствий для социального и психологического благополучия подростков и молодежи необходимо уделять особое внимание негативным явлениям в Интернете.

Риск – неотъемлемая часть человеческого существования и необходимое условие развития личности. Сегодня и в отечественной, и зарубежной науке все больше внимания уделяется проблеме онлайн-рисков, возникающих в процессе деятельности и общения в Интернете. Как указывают исследователи «само понятие риска является субъектно-отнесенным: риск связан с ситуацией, в которой возможен неблагоприятный исход, с ситуацией опасности; но исход зависит от выбора и действий человека»[1].

Среди основных онлайн-рисков выделяют следующие:

– контентные риски, возникающие в процессе использования находящихся в сети материалов (текстов, картинок, аудио- и видеофайлов, ссылок на различные ресурсы);

– коммуникационные риски – возникают в процессе общения и межличностного взаимодействия пользователей в сети;

– потребительские риски, как результат злоупотребления в Интернете правами потребителя, включают в себя риск приобретения товара низкого качества, различных подделок, контрафактной и фальсифицированной

продукции, потерю денежных средств без приобретения товара или услуги, хищение персональной информации с целью мошенничества;

– технические риски определяются возможностями реализации угроз повреждения программного обеспечения компьютера, хранящейся на нем информации, нарушения ее конфиденциальности или хищения персональной информации посредством вредоносных программ (вирусы, «черви», «трояны», шпионские программы, боты и др.);

– риски интернет-зависимости, термин, применяемый для описания непреодолимой тяги к чрезмерному использованию Интернета[3].

Онлайн-риски опасны, в первую очередь тем, что они могут порождать разнообразные формы деструктивного поведения. Деструктивное поведение рассматривается исследователями как форма активности личности, вызывающая разрушение функционирующих структур. Если рассматривать проблему деструктивности в достаточно широком смысле, то к деструктивному поведению можно отнести поведение, формируемое под влиянием социальной и культурной среды, направленное на разрушение материальных вещей, принятых норм и правил, а также причинение вреда себе и окружающим [2].

Под деструктивным поведением в Интернете понимается не только широкий круг различных форм негативного, неэтичного, жестокого, агрессивного, насильственного онлайн-поведения, наносящего намеренный прямой и психологический ущерб личности, направленное на разрушение межличностных отношений и социальных связей, но и те формы поведения, которые способствуют нецеленаправленному распространению негативного поведения онлайн или провоцируют к соответствующему поведению офлайн.

По данным Центра изучения и сетевого мониторинга молодежной среды, в настоящее время в российском сегменте социальных сетей зафиксировано примерно 25 миллионов аккаунтов с деструктивным контентом. Важно подчеркнуть, что подростки и молодежь могут выступать не только в качестве объектов, жертв деструктивного поведения, но также и в качестве субъектов, создающих и распространяющих негативный контент. Соответственно, под деструктивным поведением мы понимаем не только осуществление конкретных действий под влиянием негативного контента, но также его создание и пропаганду. Деструктивное онлайн-поведение встречается в широком диапазоне: от враждебной деструктивности (злостное поведение, неприятие, ненависть, жестокость, мстительность) и оборонительной деструктивности (поведение, связанное с обороной, ответной реакцией на угрозу по Э. Фромму) до аутодеструктивности – нанесения вреда самому себе.

Анализ зарубежной и отечественной литературы показал, что проблематика деструктивного поведения в цифровом пространстве на данный момент разработана достаточно слабо и требует более целостного и многостороннего изучения. В доступных исследованиях по данной тематике фигурируют отдельные виды и проявления деструктивного поведения в Интернете, в то время как назрела необходимость разработки исчерпывающей классификации деструктивного поведения, его основных индикаторов и разновидностей, а также способов профилактики их проявления и

распространения. Результаты различных исследований по изучению онлайн-рисков показывают, что для подростковой и молодежной среды наиболее значимыми и распространенными рисками, проявляющимися в деструктивном и аутодеструктивном отношении и поведении являются коммуникационные и контентные, – более двух третей молодых людей сталкиваются с ними в сети. Каждый из этих видов рисков способен принести непоправимый ущерб эмоциональному благополучию и психологическому здоровью молодого поколения, поэтому требует тщательного анализа и нивелирования.

Список литературы

1. Малова, Е.О. Современные реалии асоциальных проявлений подростков в интернет-пространстве / Е.О. Малова // Инновационное развитие профессионального образования, 2020. – № 2 (26). – С. 107-114.
2. Рычкова, Л.С. Подходы к пониманию деструктивного поведения в зарубежной и отечественной психологии / Л.С. Рычкова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2018. – № 2 (156). – С. 341–343.
3. Солдатова, Г.У. Мы в ответе за цифровой мир: профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете: учебно-методическое пособие / Г.У. Солдатова. – Москва: Когито-Центр, 2019. – 176 с.

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРОГРАММЫ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

**Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Актуальность ранней профилактики девиантного поведения несовершеннолетних остается приоритетной задачей образовательной практики. Формирование социальных и жизненных компетенций обучающихся, их ценностных и профессиональных ориентиров происходит в условиях урочной и внеурочной деятельности, разнообразных форм досуговой, здоровьесберегающей, профилактической активности образовательных организаций.

В федеральном законе № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» в ст. 14 определены функции образовательных организаций в области профилактики. «Образовательные организации – разрабатывают и внедряют в практику работы программы и методики, направленные на формирование законопослушного поведения несовершеннолетних»[4]. Психолого-педагогическая, медицинская и социально-педагогическая помощь в образовательных организациях как инструмент профилактического воздействия реализуется через ряд основополагающих направлений работы, включенных в единую систему – профилактическую программу.

Профилактическая программа – систематизированное изложение основных целей, задач, направлений деятельности по профилактике девиаций различного рода проявлений [2]. Профилактические программы могут быть общими или целевыми, включать в себя обоснование и перечень мероприятий по реализации поставленных задач, сроки и условия реализации, исполнителей, ресурсную потребность, ожидаемый результат, а также системы управления, контроля и оценки. Процесс формирования и реализации программ включает в себя полный программный цикл.

Для создания профилактических программ необходимо четко представлять принципы, по которым строится профилактическая активность.

1. Принцип системности предполагает разработку и проведение программных профилактических мероприятий на основе системного анализа актуальной социальной ситуации в стране.

2. Принцип стратегической целостности – определяет единую стратегию профилактической деятельности, обуславливающую основные стратегические направления и конкретные мероприятия, и акции. Подход к профилактике должен быть стратегически целостным.

3. Принцип многоаспектности – предполагает сочетание различных аспектов профилактической деятельности: личностно-центрированного, поведенческо-центрированного, средоцентрированного.

Личностно-центрированный аспект – это система воздействий, направленных на позитивное развитие ресурсов личности.

Поведенческо-центрированный аспект – целенаправленное формирование у несовершеннолетних прочных навыков и стратегий адаптивного поведения.

Средоцентрированный аспект – формирование систем социальной поддержки (т.е. системы социальных институтов, направленных на профилактическую и реабилитационную активность). Эта система может быть организована в отдельном округе, районе, стране, и должна носить организованный характер.

4. Принцип ситуационной адекватности профилактической деятельности означает соответствие профилактических действий реальной социально-экономической, социально-психологической ситуации в стране.

5. Принцип динамичности предполагает обеспечение непрерывности, целостности, динамичности, постоянства, развития и усовершенствования профилактической деятельности.

6. Принцип солидарности означает солидарное межведомственное взаимодействие между государственными и общественными структурами с использованием системы социальных заказов.

7. Принцип легитимности предполагает реализацию целевой профилактической деятельности на основе принятия ее идеологии и доверительной поддержки большинством субъектов профилактики. Профилактические действия не должны нарушать права человека.

8. Принцип полимодальности и максимальной дифференциации – предполагает гибкое применение в профилактической деятельности различных подходов и методов, а не центрирование только на одном методе или подходе [3].

Для построения профилактических программ важно понимать, на какую категорию населения направлено профилактическое воздействие, каковы его временные рамки, оказывается ли оно на личность или среду ее окружающую и в какой форме это происходит. Учитывая все эти факторы, можно определять основные стратегии работы.

Стратегии профилактического воздействия:

- профилактика, основанная на работе с группами риска в медицинских и медико-социальных учреждениях, создание так называемой сети социально-поддерживающих учреждений;
- профилактика, основанная на работе в школе, создание сети здоровых школ или включение программы обучения здоровью во всех школах;
- профилактика, основанная на работе с семьей;
- профилактика в организованных общественных группах молодежи и на рабочих местах;
- профилактика с помощью средств массовой информации;
- профилактика, направленная на группу риска в неорганизованных коллективах – на территориях, улицах, с безнадзорными, беспризорными детьми;
- систематическая подготовка специалистов в области профилактики;
- массовая мотивационная профилактическая активность;

– краткосрочные или долговременные профилактические акции среди детей, подростков и других групп населения, направленные на формирование мотивации продвижения к здоровью или изменение дезадаптивных форм поведения на адаптивные [3].

Теория и практика профилактической деятельности в образовательных организациях представлена рядом профилактических программ. Рассмотрим наиболее эффективные из них.

Программы когнитивного обучения рассчитаны, прежде всего, на детей в возрасте от трех до шести лет и детей младшего школьного возраста. Они отличаются повышенной эффективностью. Суть этих программ заключается в обучении детей принятию адаптационных решений, ответственности за собственное поведение и осознанности поведенческого выбора.

Программы, основанные на модели моральных принципов. В основе этой модели лежит представление о том, что девиантное поведение и сами девиации является аморальными, противоречат нормам нравственности. Чаще программы, разработанные в рамках этого направления, принимают форму кампаний публичных выступлений, лекций, направленные на убеждение слушателей не следовать подобному поведению или прекратить таковое. Такой подход пропагандирует здоровые моральные принципы и может оказаться эффективным, если постоянно поддерживается в рамках семейного воспитания. Особенно эффективность его повышается, если в семье придерживаются и воплощают в жизни декларируемые поведенческие и моральные нормы. В противном случае, эффект программ может оказаться краткосрочным, особенно при отсутствии позитивного подкрепления социального опыта и наличии негативных факторов окружающей среды [1].

Программы, основанные на модели запугивания. Программы, основанные на этой модели, базируются на убеждении, что «детей и подростков можно заставить не употреблять наркотики, если информационные кампании начнут подчеркивать опасность такого поведения». Суть кампаний, в рамках подобных представлений, заключается в демонстрации, описании, обсуждении негативных, устрашающих последствий потребления различных психоактивных веществ. Такие программы могут удержать людей от начала потребления психоактивных веществ, особенно, если в отношении источника устрашающей информации у объекта отсутствует критика. В частности, элементы запугивания могут быть эффективными в работе с младшими школьниками. При работе с молодежью использование подобных программ может оказаться неэффективным. Это связано с естественной тенденцией молодых людей вовлекаться в рискованное поведение. Таким образом, могут возникать противоречия между картиной, описываемой кампанией запугивания и собственным опытом аудитории относительно обсуждаемых веществ. Молодежь могут воспринимать информацию как утрированную, необоснованную или не имеющую отношения к действительности.

В основе *программ аффективного обучения* заложена идея необходимости работы с эмоциями и системой эмоционального регулирования. По мнению авторов этого направления, переживаемый в подростковом возрасте

кризис идентичности может спровоцировать поведенческие расстройства, в том числе - и различного рода зависимости. Цель данных программ – научить детей и подростков регулировать эмоции, не прибегая к формам саморазрушающего поведения.

В программах аффективного обучения фокусируется внимание на коррекции некоторых личностных дефицитов, предрасполагающих к употреблению психоактивных веществ. Модель аффективного обучения базируется на предположении, что тенденция употреблять наркотики должна уменьшиться или исчезнуть, если такие дефициты будут преодолены. Задачами профилактической работы являются: развитие навыков распознавания и выражения эмоций; развитие рефлексии; формирование способности принимать ответственные решения; повышение самооценки; осознание значимых ценностей. Оценка эффективности данных программ показала, что после их проведения происходит улучшение межличностных отношений в группе подростков, с которыми проводились занятия, изменяются установки в отношении психоактивных веществ в сторону негативного отношения. Но, к сожалению, с течением времени данные изменения были утрачены. В настоящее время содержательная часть программ аффективного обучения включается во все разработанные программы профилактики злоупотребления психоактивных веществ.

Программы интерперсонального обучения являются попыткой предупредить у подростков возможность формирования девиантного поведения, злоупотребления психоактивными веществами путем развития представления о себе, понимания своих ощущений и интерперсональных связей, обучения навыкам принятия решений и коммуникативной компетентности.

Программы поведенческого обучения, или поведенческой модификации основываются на тренинге поведенческих навыков с целью повышения устойчивости к употреблению табака, алкоголя, наркотиков, к включению в антисоциальные компании. Человек, обученный определенным поведенческим навыкам, чувствует себя компетентным, эффективным, у него повышается самоуважение. Эти программы учат детей на осознанном или неосознанном и даже механическом уровне отказываться от употребления наркотиков, не принимать неизвестных препаратов, не входить в контакт с незнакомыми людьми [3].

Программы формирования социальных альтернатив базируются на идее о том, что альтернативная алкоголизации, наркотизации, делинквентности и т.д. активность подростков способствует их переориентации. Это всевозможные формы занятости молодежи, виды спорта, путешествия с элементами научно-исследовательской деятельности и др.

Программы, предполагающие вовлечение в альтернативную деятельность, базируются на положении, что профилактике девиаций способствует значимая деятельность. Можно выделить четыре варианта программ, которые основываются на модели поведенческой альтернативы.

1) предложение позитивной деятельности (например, путешествий), которая вызывает сильные эмоции и предполагает преодоления разного рода препятствий;

2) поощрения участия во всех видах позитивной активности;

3) индивидуальный подбор активности в соответствии со специфическими личностными потребностями;

4) создание групп поддержки молодых людей, заботящихся об активном выборе своей жизненной позиции [2].

Особое значение позитивной активности придается работе с младшими школьниками, для которых ценность достижений имеет принципиальное значение для формирования социальных ролей.

Общественные программы подразумевают получение эффекта профилактического воздействия через средства массовой информации – радио, телевидение, газеты, журналы, афиши и плакаты, почтовые открытки, лекции, конференции, встречи, книги, фильмы, видеоролики.

Цель этих программ – увеличение информации о последствиях, оказываемых на здоровье употреблением алкоголя, табака и наркотиков. Эти программы призваны действовать на установки, касающиеся употребления психоактивных веществ, а также социальные и средовые факторы, поддерживающие установки в отношении изменения поведения. В настоящее время исследователи эффективности профилактических программ пришли к единодушному мнению, что изолированное применение информационных программ не дает желаемого результата, однако они входят как один из важнейших блоков в большинство современных программ профилактики.

Программы, сфокусированные на школе, включаются в национальную политику образования и представляют собой уроки в школьных классах, посвященные обучению здоровому поведению, предупреждению ВИЧ-инфекций, ранней беременности, курения табака, употребления наркотиков и алкоголя. Современные школьные программы усовершенствованы и не полагаются на тактику внезапного испуга. Исследования показывают, что знания лучше усваиваются, если не вызывают сильного страха и в ситуациях доверительной коммуникации.

Программы улучшения взаимодействия между педагогами и школьниками включают тренинг педагогов с целью создания социально-поддерживающего климата в школе, работу с самооценкой и Я-концепцией педагога, тренинги личностного контроля и социальных навыков.

Программы, сфокусированные на семье. Специалисты признают особую важность роли семьи в процессе профилактики девиаций. В настоящее время развивается ряд сфокусированных на семье профилактических программ, которые доказали свою эффективность: программы тренинга родителей, программы развития семейных и социальных навыков у детей и родителей, программы формирования семейного копинг-поведения [1].

Мультикомпонентные программы учитывают индивидуальные и средовые аспекты профилактики (школьные, семейные, общественные и т.д.). Мультикомпонентный превентивный подход является наиболее

перспективным, поскольку установлено, что эффективность программ прямо пропорционально связана с количеством включенных в нее компонентов.

Цель мультикомпонентных программ - получить синергический эффект при комбинации различных превентивных стратегий. Примером данного подхода могут служить превентивная модель, основанная на интеграции социальной поддержки и психологического обучения. Эта модель использует тренинг социальных навыков и опирается на сети социальной поддержки сверстников и учителей. У обучающихся развиваются навыки позитивных межличностных взаимоотношений, повышения самооценки, навыки сопротивления к давлению среды, формируется мотивация на успешную учебу в школе.

Мы не можем ограничиваться лишь одним типом программ. Будь то информационные, программы когнитивного или эмоционального развития, программы формирования жизненных навыков или альтернативной активности. Это не значит, что мы не должны их проводить. Важно, что мы не должны ограничивать свое понимание профилактики процессом проведения программы. Однако программы должны существовать, разрабатываться и профессионально реализовываться в образовательной среде.

Список литературы

1. Методические рекомендации для образовательных организаций по определению индивидуальной профилактической работы для обучающихся с девиантным поведением / Л.Ю. Вакорина, Н.Н. Васягина. – Москва: ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей». 2018. –41 с.

2. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата / под ред. В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2016. – 448 с.

3. Сирота, Н.А., Ялтонский, В.М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения / Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский. – Москва: ООО Центр полиграфических услуг «Радуга». 2004. –192 с.

4. Федеральный закон от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями). – Режим доступа://base.garant.ru/

О СОДЕРЖАНИИ И СТРУКТУРАЦИИ БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ ПРИ ИНТЕГРАТИВНОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ

**Майгельдиева Ш.М., д-р пед. наук, профессор
Кызылординский университет имени Коркыт Ата**

Кайнарбаева А.К.

Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати

Интегративный подход к обучению разносистемным языкам требует, во-первых, конкретизации в определении целеполагания изучаемых дисциплин, во-вторых, разработки интегрального плана структуры и содержания компетенций. Цели курсов русского и казахского языков на филологическом факультете определяются следующим образом:

- углубление и совершенствование знаний о русском и казахском языках, как общественных явлениях и развивающихся системах (лингвистическая компетенция);

- владение всеми нормами русского и казахского языков (языковая компетенция);

- овладение различными видами речевой деятельности на основе речеведческих знаний, их корректировка, углубление и активизация в профессиональной деятельности (речевая компетенция);

- знание и владение русским и казахским речевым этикетом; знание традиций, обычаев народа изучаемых языков (культуроведческая компетенция).

Таблица 1. Интегральная структура и содержание коммуникативной компетенции в пропедевтической подготовке студентов-филологов

Структура		Содержание
К о м м н и к а т и в н а я к о м п е т е н ц и я	Лингвистическая компетенция	– синтез лингвистических знаний о русском и казахском языках; – понимание и осознание системности языков и их особенностей; – знание и владение сведениями о системе языка
	Языковая компетенция	– знание норм устной и письменной речи; – владение правилами образования и функционирования единиц изучения языков (фонетика, графика, лексика, словообразование, морфология, синтаксис)
	Речевая компетенция	– владение умениями коммуникации; реализация намерений на родном и неродном русском языках в типичных коммуникативных ситуациях в рамках актуальных тем и в соответствии с социально-обусловленными нормами; – владение системой умений в видах речевой деятельности на русском и казахском языках
	Культуроведческая компетенция	– знание о стране изучаемого языка и культуре его народа; – усвоение культуроведческих, фоновых знаний и национально-маркированных языковых единиц; – осознание своей собственной культуры и умение представлять ее в процессе общения

Как видим, пользуясь компетенциями, можно более точно, полно и в то же время конкретно определить цели и задачи преподавания русского и казахского (родного и неродного) языков и представить содержание дисциплин филологического цикла, связанных с изучением русского и казахского языков. На основе вышеизложенного, задачи интегративного преподавания родного (казахского) и неродного (русского) языков определяются следующим образом:

- формирование коммуникативной компетенции, предлагающей овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний, формирование коммуникативной культуры студента;

- формирование речевой компетенции, предполагающей овладение умениями коммуникации, реализации намерений на родном и неродном

русском языках в типичных коммуникативных ситуациях в рамках актуальных тем и в соответствии с социально-обусловленными нормами;

- формирование языковой компетенции, включающей в себя овладение богатством родного и неродного языков, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи студентов, овладение нормами неродного (русского) языка, включая орфографические и пунктуационные;

- формирование лингвистической компетенции, которая включает в себя овладение знаниями о языке как общественном явлении, об устройстве и функционировании языка как знаковой системе, а также необходимыми сведениями о русистике: овладение умениями и навыками анализа явлений и фактов языка, формирование навыков оценки своей деятельности, полученных результатов; формирование навыков самооценки, самоанализа;

- формирование культуроведческой компетенции, предполагающей осознание языка как формы выражения национальной культуры; формирование этой компетенции обеспечивает совокупность знаний о материальной и духовной культуре русского и казахского народов, об их социально-культурных стереотипах речевого поведения, о единицах с национально-культурным компонентом значения.

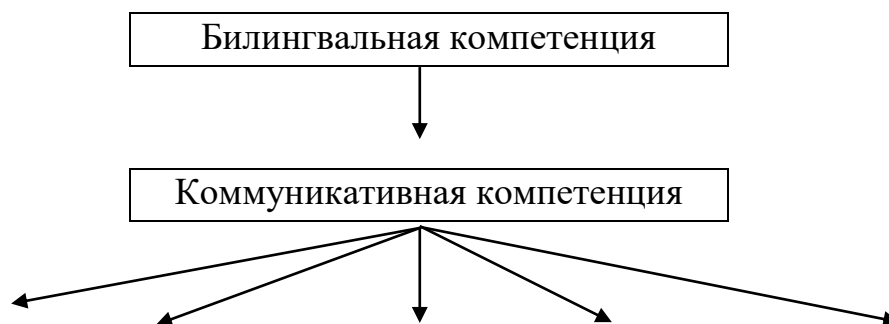
Коммуникативная компетенция при интегративном подходе в обучении рассматривается как лингводидактическая и методическая категория, т.к. «цели должны в своей совокупности определять и содержание, и методы, и принципы, и средства обучения» [1]. Поэтому коммуникативная компетенция нами трактуется широко: как конечная цель и как планируемый результат. При подготовке филологов, специалистов в области языка, будущих преподавателей национальной школы наряду с практическими курсами языка читаются и теоретические, направленные на углубленное изучение языковой системы. Эти курсы предполагают формирование у студентов лингвистической компетенции. Однако несмотря на свой теоретический характер, данные курсы в перспективе преследуют ту же коммуникативную цель – повышение уровня практического владения языком. Как видно из таблицы 1, составляющими коммуникативной компетенции являются языковая, речевая, лингвистическая и культуроведческая компетенции. Коммуникативная компетенция в национальном вузе выступает как ведущая. Формирование и совершенствование указанных видов компетенций, способствует «формированию собственно коммуникативных умений и навыков, необходимых для эффективного общения» [2, с. 17-20], а в конечном счете - формированию языковой личности. Интеграция контактирующих в процессе обучения двух языков – родного и неродного – и через них культур, а также опыта изучения языков может и должна оказывать взаимообогащающее влияние и еще в большей степени, чем при изучении одного языка, способствовать образованию, воспитанию и развитию личности обучаемого, а в целом формированию билингвальной личности. Следовательно, билингвальная компетенция представляет собой единую конфигурацию, в которой взаимодействуют коммуникативные компетенции в разных языках, в частности - родного и неродного. Учет этих взаимодействий позволяет при общей

сбалансированности целей уделять разное внимание составляющим коммуникативной компетенции в расчете на действие явления переноса. Это особенно актуально в период пропедевтической подготовки студентов. В дальнейшем цели обучения можно дифференцировать в зависимости от функциональных потребностей обучающихся. В любом случае, при обучении неродному языку очень важно четко представлять, как может происходить взаимодействие составляющих коммуникативной компетенции, что в последующем поможет определить приоритеты в целеполагании в тот или иной период обучения. В пропедевтический период обучения неродному языку студенты – первокурсники, обучающиеся на филологическом факультете, заинтересованы в наиболее быстром лингвистическом прогрессе. Поэтому лингвистическая составляющая компетенции должна развиваться более интенсивно; речевая также имеет большое значение в это время, когда как развитие культуроведческой компетенции будет сопутствующей целью, реализуемой, в основном, через аутентичные материалы. С продолжением обучения лингвистическая и речевая составляющие компетенции по-прежнему несколько доминируют над культурным элементом, а к концу периода обучения наблюдается равное внимание лингвистической, речевой и культуроведческой составляющим. В целом, происходит процесс обеспечения коммуникации на одном или двух, или нескольких языках.

Итак, билингвальная компетенция в нашем понимании – это способность пользования средствами двух (и более) языков в коммуникативных целях на основе интеграции речевых навыков, развиваемых и формируемых в речевом общении. Билингвальная компетенция – способность обучающегося использовать языки для коммуникации и участвовать в межкультурной интеракции.

Схематически эту связь и взаимоотношения компетенций в преподавании практического курса русского языка представлена в таблице 2.

Таблица 2 - Структура и содержание билингвальной компетенции в преподавании практического курса русского языка на интегративной основе



лингвистическая	языковая	речевая	культуроведческая	когнитивная
Знание и владение фонетической, лексической, грамматической системами русского и родного языков	Овладение богатством родного и неродного (русского) языков; овладение нормами русского языка	Овладение умениями коммуникации, реализации на родном и русском языках в типичных коммуникативных ситуациях в рамках актуальных тем	Осознание языка как формы выражения национальной культуры	умение учиться

Таким образом, в интеграции взаимодействующих в процессе обучения двух языков и через них культур формируется билингвальная личность – это личность, владеющая различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний усваиваемых языков -родного и неродного. Поскольку билингвальная компетентность является целью интегративного обучения неродному языку, именно это понятие и соответствующее ему «билингвальная компетенция» должны занимать верхние позиции в структуре «компетенций». А содержание практического курса русского языка для студентов-филологов в этом случае представляет собой не что иное, как содержание коммуникативной компетенции, ввиду того, что она (эта компетенция) выступает при преподавании данной дисциплины системообразующей и конечной целью обучения.

Коммуникативную компетентность можно определить как способность обучающегося осуществлять речевую деятельность. Однако, речевая деятельность субъекта включает язык как средство и речь как способ ее осуществления. Поэтому если речевая деятельность (коммуникативная деятельность общения) с точки зрения способностей личности, соотносится с коммуникативной компетенцией, то язык и речь можно соотнести с языковой и речевой компетентностью. Значит, мы имеем три уровня рассмотрения: язык, речь и речевая деятельность как деятельность общения и, соответственно, три вида компетенции. Язык – это система фонетических, лексических,

грамматических средств, то есть знаковая система, включающая знаки и правила их соединения. Поэтому к языковой компетентности относят способность обучающегося понимать и продуцировать неограниченное число правильных в языковом отношении предложений с помощью усвоенных языковых знаков и правил их соединения (Н. Хомский). Для этого обучающийся должен обладать необходимыми сведениями о системе языка, о правилах образования и функционирования единиц языка. Эти сведения и составляют содержание языковой компетентности, то есть языковую компетенцию. При обучении лексико-семантической группы (ЛСГ) глаголов русского языка в практическом курсе студент-казах должен усвоить определенный лексический минимум по глаголам движения, звучания, речи и мысли, состояния человека, чувств и взаимоотношений между людьми; основные семантические особенности изучаемых глаголов; правила их правописания и произношения; правила образования глаголов различных семантических групп. Речь – это способ формировать и формулировать мысли посредством изучаемого языка. Поэтому речевую компетентность можно определить как способность обучающегося формировать и формулировать мысли посредством изучаемого языка. Однако речь служит людям для общения, общение – это процесс двусторонний, для успешности которого субъекту необходимо не только формулировать свои мысли, но и воспринимать мысли других субъектов, также сформулированные посредством языка и выраженные речью. Исходя из этого, речевую компетентность нужно понимать шире: как способность обучающегося порождать и воспринимать мысли на изучаемом языке или как способность выполнять речевые действия. Для приобретения этой способности обучающемуся необходимо уметь использовать сведения о правилах речеобразования, о правилах функционирования единиц языка в речи, обладать определенными умениями и навыками в видах речевой деятельности, знать нормы и допустимое содержание речи. Эта совокупность сведений и умений и составляет речевую компетенцию. В ходе изучения ЛСГ глаголов в практическом курсе русского языка студенты казахской аудитории должны овладеть речевыми умениями и навыками использования усвоенных глаголов в зависимости от ситуации коммуникации, от формы общения, а для этого немаловажным считается наблюдение за ЛСГ глаголов русского языка в сопоставлении их с ЛСГ глаголов родного (казахского) языков.

Коммуникативная компетентность – это способность обучающегося осуществлять речевую деятельность, то есть коммуникативную деятельность общения. Для это обучающемуся необходимо уметь использовать язык, применяя на практике социальные, национально-культурные правила, оценки и ценности, которые определяют приемлемую форму и допустимое содержание в речи на изучаемом языке, уметь реализовать свои коммуникативные намерения в типичных коммуникативных ситуациях в рамках актуальных для себя тем. Совокупность необходимых для этого сведений и умений, представляющая собой единство языковой и речевой компетенций, и составляет коммуникативную компетенцию. В процессе усвоения ЛСГ глаголов для

овладения студентами казахской аудитории коммуникативной компетенцией необходимо уделять основное внимание формированию и развитию навыков речевого общения с использованием глаголов различных семантических групп на репродуктивном и продуктивном уровнях.

Как было сказано нами ранее, знания только единиц языка и способов их употребления в речи явно недостаточно для пользования языком как средством общения. Для этого необходимо познание мира изучаемого языка, то есть той культуры, которой пользуется носитель языка для отображения окружающей его действительности. Этот факт позволяет включить в состав содержания обучения, наряду с языком, речью и речевой деятельностью, еще такого компонента – культуры. Язык и культура в процессе общения тесно связаны между собой. Изучение языка как средства приобщения к национальной культуре развивает культуроведческую (этнокультуроведческую) компетенцию. Исходя из этого, при интегративном подходе к обучению русскому языку студентов-казахов в целом и ЛСГ глаголов, в частности, формирование культуроведческой компетенции предполагает осознание языка (того или иного глагола) как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка (и русского глагола в частности), а также русского речевого поведения. На занятиях по русскому языку преподавателю важно раскрыть семантику усваиваемых глаголов, обслуживающих те или иные темы общения, показать влияние родной культуры на культуру страны изучаемого языка и подчеркнуть необходимость опоры на «диалог культур». Очень большое внимание при усвоении ЛСГ глаголов необходимо уделять овладению студентами-казахами национально-маркированными единицами языка, в нашем случае – фразеологизмами, фразеологическими оборотами, пословицами и поговорками, в составе которых имеются рассматриваемые нами глаголы различных семантических групп.

Таким образом, пользуясь компетенциями, мы можем более точно, полно и в то же время конкретно определить цели преподавания русского языка в вузе, цели конкретного занятия, критерии и уровни усвоения материала, владения языком, а также представить содержание данного предмета. В преподавании русского языка как неродного конечная цель – формирование коммуникативной компетенции; этой цели подчинен весь процесс обучения. Но в условиях казахско-русского двуязычия назрела необходимость развития и формирования билингвальной компетенции.

Список литературы

1. Бим, И.Л. Концепция обучения немецкому языку как второму иностранному (на базе английского). – М.: Титул, 2001. – 45с.
2. Митрофанова, О.Д и др. Методика преподавания русского языка. – М., 1990. – С.17 – 20.

3. Майгельдиева, Ш.М. Проблема интегративного подхода к обучению языкам в современной дидактике и лингводидактике// Наука и жизнь Казахстана, 2018. - № 4 (61). - С.131-135.

4. Нургалиева, С.А., Майгельдиева, Ш.М., Изтлеуова, Ж.К вопросу о соотношении мотивации в освоении второго языка (12) Вестник ЗКГУ. Серия ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ, ИСТОРИЯ, ЭКОЛОГИЯ, ГЕОГРАФИЯ, 2020.- № 2 (78) - С. 5-11.

О ЗНАЧЕНИИ ИННОВАЦИОННЫХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ УМСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Майгельдиева Ш.М., д-р пед. наук, профессор,
Сапаркызы Ж., доктор философии PhD,
Майгельдиева Ж.М., канд. филолог. наук, доцент
Кызылординский университет имени Коркыт Ата**

Вопросы воспитания здорового образа жизни всегда были в центре внимания педагогов. В последние годы предпринимаются многочисленные попытки разработать и внедрить в практику здоровьесберегающие технологии и методики оздоровления, программы валеологического воспитания учащейся молодежи. Однако, как показывает научный анализ и реальная практика, пока не удастся получить желаемые результаты. В статье мы постарались показать результаты нашего исследования по определению психолого-педагогического влияния инновационных здоровьесберегающих технологий обучения на развитие и совершенствование умственной деятельности студентов.

Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, то есть формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности - восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации и работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности.

Принимая во внимание, что важнейшим условием обеспечения здоровья обучающегося является успешность его учебной деятельности, констатируем, что именно успешная учебная деятельность способствует формированию благоприятного психологического микроклимата и благополучному его самочувствию в образовательном учреждении, в итоге обеспечивает для каждого из них возможность развиваться и совершенствоваться соответственно своим индивидуальным особенностям.

В связи с вышеизложенным, актуальным является изменение общей парадигмы: переход от узкой ориентации лишь на сохранение и укрепление здоровья, на более широкое внедрение инновационных технологий, предусматривающих формирование умений, навыков и отношений, необходимых для осознания и оценки собственного здоровья, мотивирующих на здоровый образ жизни, принятие его ценностей и способствующих выработке адекватного поведения здоровой личности.

В педагогической науке к настоящему времени накоплен достаточный объем знаний, необходимых для постановки и решения исследуемой проблемы [1;2;3;4].

Вопросы развития философских, педагогических, медицинских идей о ценности здоровья и путях его сохранения, а также отдельные аспекты проблемы формирования здоровьесбережения и сохранения здорового образа жизни (ЗОЖ) субъектов целостного педагогического процесса освещались в работах зарубежных (Р.И.Айзман, Э.Н.Вайнер, О.Л.Трещева, В.В.Попов, Б.Н. Чумаков, Л.Г.Татарникова, И.В. Яковлев, Е.Р. Маргиев, П.Л. Дрибинский, Р.Н. Денисенко, П.П.Тиссен, Р.В. Рожнов, В.Н. Приз, В.Ф. Неретин, М.Е. Кошелева, Н.П. Абаскалов, Л.И. Пономарев, А.С. Вульфович) и отечественных ученых (А.С.Имангалиев, Г.Д. Алимжанова, А.В. Ахаев, Л.З. Тель, А.У. Сагымбаев, А.Д. Соколов, З.С. Абишева, Г.А.Жетписбаев, С.Н. Сулейменов, Р.А. Грачев, Д.Ф. Акбердиев, Г.А. Мауленбердиев, Ж.О. Жилбаев, Р.Д. Гаджиев, К.А. Данияров, Х.Т. Тулеубаева, Д.З.Торыбаева, Сапаркызы Ж. и др.).

Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что несмотря на значительное количество педагогических исследований валеологического воспитания студентов, остаются нераскрытыми пути и механизмы изучения особенностей применения прогрессивных здоровьесберегающих технологий в процессе обучения студентов в целом и в процессе совершенствования их умственной деятельности в частности.

В современной педагогической науке проблема поиска психолого-педагогического влияния и путей внедрения инновационных технологий для развития и совершенствования умственной деятельности является исключительно важной. Как известно, учебная деятельность студентов считается ведущей их деятельностью. Для повышения уровня учебной деятельности необходимо формировать у студентов умственную деятельность, усиливать мотивацию обучения и использовать традиционные и новые технологии, современные информационные технологии, в том числе - здоровьесберегающие технологии.

В соответствии с вышеизложенным, сравнительный анализ педагогических исследований по данной проблеме позволил нам определить следующие методы: а) теоретические: анализ, синтез, сравнение, ранжирование, обобщение конкретных материалов и б) эмпирические: наблюдение, изучение и обобщение передового педагогического опыта, изучение документации и результатов педагогической деятельности, которые способствовали в дальнейшем эффективной организации и проведению педагогического эксперимента, к обсуждению которого мы переходим.

Для **умственной деятельности** необходимы не только тренированный мозг, но и тренированное тело. Существуют объективные и субъективные факторы обучения, отражающиеся на психофизиологическом состоянии студентов. *К объективным факторам* относят среду жизнедеятельности и учебного труда студентов, возраст, пол, состояние здоровья, общую учебную нагрузку, отдых, в том числе - активный. *К субъективным факторам* следует

отнести знания, профессиональные способности, мотивацию учения, работоспособность, нервно-психическую устойчивость, темп учебной деятельности, утомляемость, психофизические возможности, личностные качества (особенности характера, темперамента, коммуникабельности), способность адаптироваться к социальным условиям обучения в вузе.

Все эти факторы позволяют оценить лишь общие закономерности **умственного труда** работы студентов. Однако, можно предположить, что изменения в организме, происходящие под воздействием труда студента, весьма незначительны по сравнению со сдвигами при физической работе. **Умственная деятельность** студентов приводит к учащению пульса в течение учебного дня, повышению максимального и минимального артериального давления (на 16 и 32% соответственно), уменьшению веса тела и небольшому снижению количества лейкоцитов в период экзаменов. Одни занятия приводят к повышению, а другие — к понижению возбудимости зрительного анализатора. Отмечены двухфазные изменения возбудимости зрительного анализатора: повышение - после небольшой по интенсивности и понижение - после большой по интенсивности **умственной деятельности** (С.Д. Хоружая).

В некоторых случаях повышение возбудимости сочетается с нарушением динамики возбудительных и тормозных процессов, в других случаях нарушение динамики этих процессов сопровождается снижающейся возбудимостью (Е.К. Редькина, Е.А. Широкова). Значительные изменения наблюдаются и в ЭЭГ (Ю.М. Пратусевич). Отмечены расхождения в сдвигах в первой и во второй сигнальных системах у студентов после занятий: в пределах первой сигнальной системы наблюдается лишь ослабление процессов внутреннего торможения, в то время как второсигнальные связи тормозятся (А.С. Дмитриев).

Студент, как человек определённого возраста и как личность, может быть охарактеризован с трёх сторон. Во-первых, с социальной, в которой отражаются общественные отношения, включение молодого человека в студенческую среду, выполнение им функций и обязанностей, предписываемых вузовским процессом обучения и воспитания. Во-вторых, с психологической, которая представляет собой единство психических процессов, состояний и свойств личности (темперамент, характер, способности, направленность). В-третьих, с биологической, которая включает в себя тип высшей нервной деятельности. Эта сторона определяется генетическими и возрастными особенностями, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни и целенаправленного воспитания и самовоспитания.

Среди перцептивных задач, предлагаемых им испытуемым, была применена задача, успешное решение которой направлено на зрительную или проприоцептивную ориентировку (с опорой на зрительный или вестибулярный анализаторы). Эта методика известна как «Стержень и рамка». От испытуемого требовалось установить вертикальное положение светящегося стержня, заключенного в рамку. Ориентация испытуемого в пространстве происходит либо зрительно, либо по положению тела в пространстве. Особенности восприятия связывались с тем анализатором, который обеспечивает отражение

на перцептивном уровне. Первые эксперименты Г. Виткина с помощью методики «Стержень и рамка» позволили ему обнаружить у испытуемых различия в выделении фигуры фона при восприятии. Оказалось, что одни люди с трудом выделяют доминирующий стимул(фигуру) от находящихся на периферии поля зрения. Они отличаются целостностью восприятия и были названы полезависимыми, другие - могли быстро выделить фигуру, изолировав ее от окружающих стимулов, составляющих фон. Они были названы полenezависимыми. Восприятие последних отличается аналитичностью и детализированностью. В связи с этим появились понятия «дифференцированность ноля» и «расчлененность поля». Полезависимые и полenezависимые – биполярные характеристики субъектов, дифференцированные по способам восприятия, что и послужило основанием для пользования термином «психологическая дифференцированность».

Обозначив зависимость-независимость от поля восприятия, как устойчивую характеристику, Г. Виткин позднее сделал попытку связать с ним особенности личности, для чего были использованы личностные тесты: тест пятен Роршаха, тематический апперцептивный тест (ТАТ, с англ. Thematic apperception test (ТАТ)) — проективная психодиагностическая методика, разработанная в 1930-х в Гарварде Генри Мюрреем и Кристианой Морган), и тесты свободных ассоциаций и др. [5,с.138-141]. Данные методики были нами также использованы при проведении экспериментальной работы по теме исследования.

Все вышеизложенное свидетельствует об общих закономерностях **умственного труда** и о тех психологических факторах, которые влияют на развитие и совершенствование умственной деятельности студента. На начальном этапе исследования нами была проведена работа по выявлению реального состояния сформированности умственной деятельности студентов посредством здоровьесберегающих технологий обучения. Это определение мы провели на основе анкетирования студентов, беседы с ними, в процессе наблюдения.

Для определения эффективных способов по определению психолого-педагогического влияния здоровьесберегающих технологий обучения на совершенствование умственной деятельности студентов и выявления реального состояния исследуемой проблемы, мы провели констатирующий эксперимент. В эксперименте в 2017-2018, 2018-2019 учебные годы приняли участие 186 студентов 1-4-х курсов педагогических специальностей, в возрасте 17-20 лет, и 32 преподавателя Южно-Казахстанского государственного университета им. М. Ауэзова и Кызылординского государственного университета им.Коркыт Ата.

Отметим, что в рамках проводимого исследования в эксперименте была организована следующая педагогическая деятельность:

- диагностическая – проведение мониторинга показателей здоровья и развития студентов;
- дидактическая – через организацию системы занятий с применением здоровьесберегающих технологий;

- коррекционно-оздоровительные процедуры – зарядка для глаз, фитотерапия, ароматерапия и др.;

- профилактическая – они способствуют оптимизации двигательной активности студентов, профилактике гиподинамии и гипокинезии, и в то же время носят психолого-педагогическую нагрузку, упорядочивая, делая содержательным активный отдых студентов на переменах, что также способствует формированию здоровьесберегающих технологий обучения;

- консультативная – организация курсов повышения квалификации для преподавателей по вопросам развития умственной деятельности студентов через здоровьесберегающие технологии обучения [6].

В данной статье познакомим с результатами анкетирования студентов, Результаты анкетирования студентов по выявлению значимости здоровьесберегающей технологии представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты анкетирования студентов

Вопросы	Ответы студентов	Кол-во студентов
Что, по-твоему, означает «здоровьесберегающие технологии»?	нужно заниматься спортом	70
	нужно закаляться	67
	есть фрукты, овощи	71
Перечисли болезни, которые тебя часто беспокоят	ничего не беспокоит	160
	постоянно болею (различные болезни, начиная от легких простуд до серьезных осложнений)	65
	простуда	100
Часто ли ты пропускаешь занятия по болезни?	пропусков нет	183
	пропуски каждый месяц	125
	пропуски каждую неделю	17
Делаешь ли ты утром физическую зарядку?	нет	65
	да	189
	иногда	71
Как ты занимаешься на занятиях физкультуры?	с полной отдачей	221
	«чтобы не ругали»	70
	без желания	34
Занимаешься ли ты спортом?	в спортивной школе	85
	в других учреждениях	79
	в секции	90
	нигде	71
Чувствуешь ли усталость после занятий?	очень устаю	29
	всегда	11
	иногда	203

Проанализировав полученные результаты, можно сделать следующие выводы.

Понятия о «здоровьесберегающей технологии обучения» (далее - ЗТО) у студентов отождествлено с понятием «здоровье», причем 63 студента считают, ЗТО – это «когда у тебя ничего не болит», т.е. не предусматривают никаких действий со своей стороны, направленных на укрепление и сохранение здоровья, это говорит о том, что они неправильно понимают, что входит в содержание понятия «ЗТО». То же самое можно сказать и о 54 студентах, которые считают, что ЗТО – «нужно быть здоровым». Но 208 студентов имеют элементарные представления о ЗТО, они называют некоторые компоненты ЗТО – «нужно заниматься спортом, есть полезные продукты, фрукты, овощи, закаляться», но пока их знания еще не систематизированы и фрагментарны.

К занятиям на уроках физкультуры учащиеся относятся положительно, 221 студент занимается спортом «с полной отдачей», кроме того, 254 студента ходят в различные кружки и спортивные секции (танцы, теннис).

Следовательно, большинство студентов склонны придерживаться ведущих принципов ЗТО, но реализуют их не всегда последовательно и постоянно, так всего лишь 189 студентов делают по утрам зарядку каждый день, а 71 - лишь иногда, также 65 студентов зарядку не делают совсем. Это говорит о том, что установка на самосовершенствование присутствует у меньшинства респондентов.

При беседе со студентами на вопрос о состоянии осанки студентов мы получили следующие результаты: за письменным столом или партой стараются правильно сидеть 58,58%, иногда – 7,85%, совсем не пытаются занять правильное положение 33,57%, что составляет большой процент и говорит о высокой степени риска искривления позвоночника.

Состояние зрения также вызывает тревогу. Хорошо видят, что пишут на доске со своего места в аудитории 93,58 %, а 6,42%, что пишет преподаватель на доске, видят плохо. В данный показатель могут входить и студенты с плохим зрением, с неправильно занятым местом в аудитории и т.д.

На вопрос: «Что ты будешь делать, если почувствуешь себя плохо?» 82,14% респондентов обращаются к родителям за помощью сразу, остальные студенты обращаются к родителям лишь тогда, когда становится очень плохо, или ждут, когда родители заметят сами плохое самочувствие ребенка.

На вопрос о вреде курения студенты ответили, что курение опасно для здоровья 89,28%, 3,58% не знают вредно ли курение, а 7,14% категорически ответили, что не считают курение опасным для здоровья, но при этом 82,85% считают, что курение значительно сокращает жизнь. В выборе объекта наиболее подверженного опасному влиянию курения студенты указали: девушек – 17,14%; юношей – 1,42%; оба пола – 52,86 %, «взрослых» – 5,00%, «всех» – 23,58%.

Большинство студентов правильно ориентированы в данном вопросе и имеют представление о вреде курения.

На вопрос «Вредно ли спиртное для организма?» положительно ответили 82,14% респондентов: «Вредно, независимо от количества выпитого». С ними не согласны 5%, и 12,86% не знают ответа на поставленный вопрос.

По данным нашего исследования можно сделать вывод: у тех студентов, с которыми родители и учителя проводили определенную работу по формированию, на возможном для них уровне, знаний, умений, навыков здорового образа жизни имеется склонность к достаточно глубокому анализу, они более наблюдательны, точны в определениях, а в качестве главных ценностей называют время и здоровье [7,с.161].

По результатам следующего анкетирования (таблица 2) нами установлено, что показатели деятельностного компонента выражены достаточно слабо. Анализируя ответы студентов, мы определили, что менее всего развиты у студентов умения и навыки самостоятельного выполнения закаливающих процедур (лишь 40 студентов отметили, что используют закаливание в ежедневных формах деятельности, 211 дали отрицательный ответ, что, скорее всего, связано с отсутствием необходимых знаний о способах и приемах закаливания). Также мы отметили, что студенты не знакомы с правилами организации учебной работы в домашних условиях (только 54 студента обращают внимание на данный аспект ЗТО, 185 студентов отметили, что не предпринимают никаких мер для самоорганизации учебной деятельности в домашних условиях). Это говорит о том, что многие студенты воспринимают как должное слабое освещение рабочего места, не обращают внимание на признаки утомления, на правильную осанку, что, несомненно, отразится в последующем на их здоровье [8, с.102-107].

Многие студенты (182) в ходе анкетирования отметили, что не осознают в должной степени значение приемов и способов саморегуляции своего психического состояния (например, снимать нервное напряжение физкультурой, музыкой, сном, общением с животными и природой и т.д.). Данный аспект здорового образа жизни очень важен для обеспечения гармонии и комфорта душевного и эмоционального состояния, так как нервные перегрузки по мере взросления возрастают, и человек инстинктивно ищет способы расслабиться, отвлечься от жизненных проблем, стрессов, что очень часто приводит к пагубному пристрастию к алкоголю, сигаретам, наркотикам. Если сформировать у студентов уверенность в том, что они могут управлять своими эмоциями, научить их способам и приемам саморегуляции, самоконтроля, то это поможет им в последующем избежать знакомства с вредными привычками, и данный аспект ЗТО следует обязательно включить в содержательный компонент системы организации внеклассной деятельности студентов.

Таблица 2 - Результаты анкетирования по выявлению наличия у студентов умений и навыков самоорганизации здорового образа жизни

Отметь, что из приведенного ты умеешь	Варианты ответов
---------------------------------------	------------------

выполнять самостоятельно по поддержанию собственного здоровья	да	нет	затрудняюсь с ответом
1. Составить для себя комплекс утренней гимнастики;	90	105	130
2. Организовать со сверстниками подвижную или спортивную игру	128	85	112
3. Составить и соблюдать правильный режим дня;	122	104	99
4. Выполнять закаливающие процедуры (водные, воздушные, солнечные)	40	211	74
5. Снимать нервное напряжение (физкультурой, музыкой, сном, общением с животными и природой и т.д.)	70	73	182
6. Организовать домашнюю учебную работу (физкультурная пауза, хорошее освещение и т.д.)	54	185	86

Обобщая данные, полученные в ходе выявления степени сформированности показателей, мы установили, что у студентов достаточно слабо сформированы умения и навыки самоорганизации ЗТО, что, на наш взгляд, в самой непосредственной степени связано с отсутствием должной мотивации. Студенты в процессе обучения, к сожалению, часто теряют свое здоровье, испытывая перегрузки – интеллектуальные, физические и психические. Часто находятся в состоянии тревожности, что также отрицательно влияет на здоровье студентов.

Полученные материалы явно указывают на необходимость внедрения здоровьесберегающих технологий обучения в учебный процесс вуза, воспитания у студентов потребности в здоровье и формирования у них адекватных представлений о сущности ЗТО.

Здоровьесберегающие технологии нужно рассматривать как составную часть образовательной системы и все, что относится к образованию – методы и приемы обучения и воспитания, уровень профессиональной культуры педагогов, условия проведения учебного процесса и т.д., - все имеет непосредственное отношение к проблеме здоровья обучающихся [9, с.86].

Сегодня очень остро стоит вопрос о состоянии здоровья студенческой молодежи - настоящего и будущего интеллектуального и трудового потенциала нашей страны. Система высшего профессионального образования тесно связана со здоровьем - эффективность образования и воспитания в высшей школе во многом определяются уровнем здоровья обучающихся, а качество образования не может рассматриваться вне контекста трудовых затрат и здоровья субъектов образовательного процесса. Цели и задачи, решаемые в образовании, не могут не соотноситься с психолого-педагогическими и физиологическими закономерностями учебно-трудовой деятельности, психофизическими

возможностями обучающихся, без этого цели образования во многом утрачивают свою социальную и личностную значимость.

Список литературы

1. Торыбаева, Ж.З. К проблеме формирования ЗОЖ студентов в процессе совместной работы вуза, семьи и общественности. // Сб. статей 4-й междунар. конф. молодых ученых «Актуальные проблемы современной науки». – Самара: СамГТУ, 2003. – С. 138-141.
2. Торыбаева, Ж.З. Методика формирования здорового образа жизни студентов в процессе совместной работы вуза, семьи и общественности: Учебное пособие. - Шымкент: ЮКГУ им.М.Ауезова, 2004.- 108 с.
3. Даленов, Е.Д., Хасин, В.Б., Сливкина, Н.В., Исмагамбетова, Л.Ж., Сыздыкова Г.С. О научном обосновании и технологическом обеспечении методик здоровьесбережения учащихся общеобразовательной вуза. // Здоровье и болезнь, 2007.- № 4 (60).- С. 19-24.
4. Утешкалиева, А.М., Педагогические условия формирования здорового образа жизни младших студентов: дисс.канд. пед. наук: 13.00.01.- Атырау, 2006.- 171 с.
5. Кузнецова, Г.И., Харченко В.Л. Психологические особенности недисциплинированных подростков // Вопросы психологии, 1981. - № 6. – С. 138-144.
6. Сапарқызы, Ж. The formation and development of cognitive activity of students in the learning process. // International Journal of Environmental and Science Education (Turkey), 2016, ISSN: 1306-3065, VOL. 11. Iss.18., P. 12235-12244.
7. Сапарқызы, Ж. Умственная деятельность студентов на фоне занятий физической культуры. // Сборник межд. конф. European scientific conference. г.Пенза, 2018.- С. 157-161.
8. Майгельдиева, Ш.М., Сапарқызы, Ж., Концепция здоровьесберегающего обучения - составная часть гуманного типа образования // Вестник Казахского Национального педагогического университета им.Абая, 2019. - №1 (58). - 102-107 с.
9. Сапарқызы, Ж., Майгельдиева, Ш., Аяганова, А., Колдасова, Л.С. Денсаулық сақтауды үнемдейтін оқыту технологияларын қолданудың кейбір аспектілері. // Вестник Казахского Национального педагогического университета им. Абая, 2019.- №1(60). – С. 86-9.

РОЛЬ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНЧЕСТВА

Максимов В.Д., студент,
Томина Е.Ф., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет

Во все времена вопрос отношения человека к собственной Родине являлся крайне значимым. Именно от этого отношения зависела историческая судьба стран. Вспомнить только все великие войны: Отечественную и мировые, социальные потрясения, пережитые народом. Все эти без прикрас великие достижения были бы невозможны без простого уважения к своему Отечеству. И для нашей, лишь недавно вновь родившейся страны – Российской Федерации, вопрос формирования у народа патриотизма, несомненно, является очень важным, если не ключевым.

Данный вопрос стоит в качестве одного из основных «Стратегия национальной безопасности», принятая указом № 400 Президента РФ от 2 июля 2021 года. Здесь в числе стратегических национальных интересов на одном из важных мест стоит «укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, сохранение культурного и исторического наследия народа России». Эта же проблема поднимается в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации» от 29 мая 2015 года № 996-р. Документ закрепляет ориентиры развития воспитания во всех сферах жизни общества, здесь указывается на необходимость опоры государства на систему духовно-нравственных ценностей, таких как человеколюбие, справедливость, честь, достоинство. В качестве одного из важнейших направлений воспитания выделяются: гражданское, патриотическое духовное и нравственное, а также формирование российской идентичности [5].

Воспитание истинного патриотизма у современной молодёжи является комплексной и сложной задачей, реализация которой требует выполнения целого ряда действий по формированию социальной активности, гражданской ответственности, духовности, нравственных, социальных и гражданских качеств личности, что достигается множеством методов, одним из которых является трансляция народу исторического знания. Однако, прежде чем начать рассуждать о месте исторического знания в системе патриотического воспитания, следует разобраться в понятийном аппарате темы. Понятие патриотизма является предметом дискуссии в научной среде на протяжении всего своего существования.

Толковый словарь С.И. Ожегова определяет патриотизм как «преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу» [6]. Современная же энциклопедия даёт более широкое определение — «любовь к родине, привязанность к родной земле, языку, культуре, традициям» [3]. Но данные трактовки далеки от научных.

Для более глубокого анализа понятия следует рассмотреть его с точки зрения трёх аспектов: историко-философского, социально-педагогического и психолого-педагогического.

Согласно историко-философскому аспекту, патриотизм должен рассматриваться как общественно-историческое явление, обусловленное социально-политическими, экономическими, этнокультурными и другими характеристиками конкретного общества. Философия определяет патриотизм как принцип, «обозначающий любовь к Отечеству, готовность служить интересам своей Родины» [2, с. 244]. Как «нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы родины» [7, с. 358].

Социально-педагогическая сторона патриотизма, в отличие от историко-философской, выводит на первый план нравственно-ценностный аспект. Термин по-прежнему обозначает отношение личности к Родине, но не как явление в обществе, а как сторону человеческой ментальности. Патриотизм отражает отношение человека к Отечеству. Любовь же и верность к нему выступают в качестве объектов ценностного отношения. Таким образом, патриотизм представляет собой «предметную», или же «субъектную» ценность. Согласно Ёлкину С.М., патриотизм, как предметная ценность «оценивается как явление, имеющее доброе, истинное, справедливое в своей основе. Как субъектная ценность, он выражает нормативные представления, закреплённые в общественном сознании и культуре» [1].

В психолого-педагогической литературе термин патриотизм находит разные трактовки. Однако, если выделять общие черты, понятие «патриотизм» тождественно «социально-политическим и нравственным принципам», выражающим чувство любви к родине, заботу о её интересах и готовность к её защите от врагов. Здесь патриотизм будет проявляться «в чувстве гордости за достижения родной страны, в горечи за её неудачи и беды, в уважении к историческому прошлому своего народа, в бережном отношении к народной памяти, национально-культурным традициям» [4, с. 109]. Патриотическое воспитание, в свою очередь, определяется как процесс формирования целостного патриотизма, включающего в себя все аспекты понятия.

Говоря же об историческом знании, важно учитывать природу термина. Историческое знание – «это совокупность представлений человеческого общества в целом и отдельных социальных групп о своем прошлом, о прошлом человечества». Именно знание своего прошлого, понимание пройденного обществом в целом и конкретными людьми в частности на протяжении всей истории создает базу для формирования патриотизма. На исторические знания, словно на фундамент, надстраиваются ценностные ориентиры человека, через опыт прошлого личность формирует собственные оценочные суждения о тех или иных событиях, тем самым расширяя свое представление о современности и своей Родине, как её ключевом элементе.

Историческое знание – это результат исторического познания, то есть оно находится в прямой зависимости от профессиональной деятельности

историков. Вот почему особенно важно разобраться во взаимосвязи патриотического воспитания и профессионального исторического образования, что является основой для исторического познания, ответить на вопрос, как реализуется первое в последнем и как последнее формирует основу для первого.

Патриотическое воспитание студентов в высшей школе осуществляется посредством систематической деятельности профессорско-преподавательского коллектива путём организации познавательной деятельности студентов на аудиторных и внеаудиторных мероприятиях. Среди средств формирования патриотизма также выделяются различные виды деятельности (учебно-познавательная, практическая, самостоятельная и др.), используются всевозможные технические средства обучения (кинопроекторы, диапроекторы, персональные компьютеры, Интернет и др.). Отдельно стоит отметить историко-краеведческую, природоохранную и поисковую деятельность.

Организационные формы работы могут быть как коллективные, так групповые и индивидуальные. Среди них: лекции, беседы, дискуссии, диалоги, круглые столы, акции, фестивали, конкурсы и другие методы. В рамках аудиторных занятий студентам практически всех направлений подготовки в высших учебных заведениях страны предлагается изучение истории России. Важно отметить, что в большинстве случаев (за исключением, по понятным причинам, профессионалов-историков) изучение истории несет в себе, прежде всего, воспитательную функцию. Важно, в первую очередь, погружение учащихся в материал, формирование общего представления об истории своей страны.

Для профессиональных же историков, обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, осуществляется вовлечение их в научную, культурную, общественную деятельность образовательных учреждений. Студентам предлагается участие в различных образовательных акциях, научных конференциях, круглых столах, культурных мероприятиях.

Так, Оренбургский государственный университет, а именно, кафедра истории, осуществляет содействие в организации некоторых всероссийских образовательных акций, таких как «большой этнографический диктант», «диктант Победы». ВУЗ участвует в межуниверситетском сотрудничестве. Организовано социальное партнерство с культурно-просветительными организациями, например, Оренбургским Народным музеем защитников Отечества имени генерала Черняева, благодаря чему систематично осуществляются внеаудиторные мероприятия (тематические выставки, круглые столы, учебная практика). Примечательной стороной работы кафедры по патриотическому воспитанию студентов является проведение тематических конференций, приуроченных к знаменательным датам. За 2020-2021 академический год это: «Народы Южного Урала на страже Родины», посвященная теме Великой Отечественной войны; «Опаленные Афганистаном» - Дню вывода советских войск из Афганистана; в рамках недели толерантности была проведена конференция «Противодействие радикализму и экстремизму в молодежной среде: история и право», Нюрнбергскому процессу -

«Нюрнбергский процесс: уроки истории», отмене крепостного права в России и многие другие. Подобная деятельность дает студентам возможность приобщиться к истории, принять участие в научной жизни университета и выступить в роли исследователя, то есть деятельностно вовлечь обучающихся в проблему.

Важным направлением является борьба с фальсификацией истории. Актуальность вышеназванной задачи подчеркнута в послании Президента РФ Федеральному собранию 2021 года и выделяется в качестве одного из приоритетов внутренней политики государства в духовной сфере. Данной проблеме посвящен ряд мероприятий, проводимых кафедрой истории Оренбургского государственного университета. В 2020-2021 академическом году был проведен круглый стол соответствующей тематики, в котором приняли участие студенты-историки.

Таким образом, можно сделать вывод, что учреждения высшего образования становятся средой для воспитания патриотизма молодежи, в том числе - и через вовлечение будущих профессионалов, через которых будет производиться трансляция патриотического воспитания будущим поколениям, в научную, культурную, общественную деятельность. Важную роль в данном процессе играют исторические знания, предоставляемые обучающимся. Исторические знания не только формируют понимание исторической судьбы Отечества, но и показывают место человека в ней, помогают понять происходящие процессы и принять решение работать во благо Родины, менять её ради лучшего будущего.

Список литературы

1. Ёлкин, С.М. О содержании понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание» / С.М. Ёлкин, А.А. Косова // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2017. – №99. – С. 53.
2. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В.Блауберга, И.К. Пантина. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации №996-р от 29.05.2015 г. «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025г.
4. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. –М.: Большая российская энциклопедия, 1999. –Т. 2. –672 с.
5. Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/36098> (дата обращения: 09.11.2021).
6. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Под ред. С.И.Ожегова, Н.Ю. Шведовой. –М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. –М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ РАКУРСЫ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кирьякова А.В., д-р пед. наук, профессор,
Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

На Всемирном экономическом форуме в Давосе в 2016 году был представлен доклад *The Future of Jobs*, авторы которого прогнозировали, что к 2020 году работодатели больше всего будут ценить в своих сотрудниках умение комплексно решать проблемы, критическое мышление и креативность. По результатам их исследований, креативность должна была подняться с десятого места топ-навыков, которое она занимала в 2015 году, и войти в первую тройку. Прогнозы оказались верны. В начале 2020 года аналитики LinkedIn опубликовали исследование *Workplace Learning Report* на основе данных от специалистов в области развития и обучения персонала, студентов и менеджеров, ответственных за внедрение образовательных технологий по всему миру. Список самых востребованных *hard* и *soft skills* в 2020 году был составлен на основе данных сети LinkedIn, состоящей из более, чем 675 миллионов профессионалов и более 20 миллионов рабочих мест по всему миру. В частности, были выбраны те навыки, которые пользуются самым высоким спросом, и обладатели которых получают самую высокооплачиваемую работу.

В настоящее время специалисты кадровой политики сосредоточены на развитии социальных компетенций - навыки межличностного общения, которые лежат в основе успеха каждого сотрудника, независимо от их функциональной роли или того, как развивается технологический ландшафт. Это разумное вложение, учитывая, что срок хранения технических навыков относительно короткий - менее 5 лет - в то время как сильное лидерство, творческие и коммуникативные навыки всегда востребованы.

Развитие социальных компетенций считается одной из лучших инвестиций, которые сотрудник может сделать в своей карьере, поскольку они никогда не выходят из моды. Кроме того, с развитием искусственного интеллекта все большее значение приобретают социальные компетенции, поскольку это именно тот тип навыков, который роботы не могут автоматизировать. Вот почему 57% руководителей высшего звена сегодня считают, что мягкие навыки важнее жестких навыков.

В 2019 году самой востребованной компетенцией была креативность, - несмотря на то, что роботы отлично подходят для оптимизации старых идей, организациям больше всего нужны творческие сотрудники, которые могут придумать решения завтрашнего дня.

Убеждение является важным навыком, поскольку иметь отличный продукт, отличную платформу или отличную концепцию - одно, но главное - убедить людей согласиться на это.

Сотрудничество - по мере того, как в эпоху искусственного интеллекта проекты становятся все более сложными и глобальными, эффективное сотрудничество становится все более важным.

Адаптивность – гибкий адаптирующийся ум - важный инструмент для навигации в сегодняшнем постоянно меняющемся мире, поскольку вчерашние решения не решают проблем завтрашнего дня.

Тайм-менеджмент - навык, имеющий непреходящее значение и важность, как в профессиональной, так и в повседневной жизни.

Перед изучением дисциплины «Тайм-менеджмент» был проведен опрос, в ходе которого большинство студентов первого курса (87,4%) отметили свою осведомленность в данной области, 10% отметили, что в целом имеют представление, но не знают каких-то понятий, определений, и 1,9% ничего не знают об управлении времени, но хотели бы узнать. Также преобладающее большинство (89,3%) понимают важность правильной организации своего времени, в то время как 8,7% не задумывались об этом, и 1,9% считают, что тайм менеджмент им не нужен, у них «впереди вся жизнь».

Мы считаем, что преподавание дисциплины «Тайм-менеджмент» является крайне важным, поскольку студенты планируют свое время от случая к случаю, без системы, например, только 6,8% ответили, что они всегда планируют свое время, 30,1% часто, 49,5% редко (а это практически половина респондентов) и 13,6% никогда не занимаются распределением своего времени. Также очень показателен тот факт, что письменно всегда фиксируют свои планы только 9,7%, остальные же полагаются на свою память, 26,2% часто записывают свои задачи, 41,7% редко, а 22,3% респондентов не имеют привычки письменно отображать свои планы и задачи. Таким образом, очевидно отсутствие у студентов умения выстраивать свое время, записывать свои задачи, планы, цели. Многие студенты отмечают, что часто заводят привлекательные ежедневники, органайзеры, красиво и старательно оформляют дела на один день, а потом просто забывают о своем намерении планировать. Интересная деталь, несмотря на то что современные студенты не представляют своей жизни без всевозможных гаджетов, редко кто использует специальное мобильное приложение для управления собственным временем, в отличие от других сервисов.

При выполнении ежедневных задач только 11,7% студентов расставляют приоритеты, 26,2% делают это часто, 38,8% редко ранжируют свои дела по степени важности и срочности, а 23,3% никогда не разделяют свои задачи на более или менее приоритетные.

Данные опроса еще раз подтвердили, что необходимо уделять больше внимание развитию навыков управления временем у студентов, поскольку у большинства респондентов отсутствует ценностное отношение к собственному времени, недостаток которого они испытывают только ближе к сессии.

Необходимо отметить, что отсутствие навыков целеполагания и планирования, расстановки приоритетов во многом объясняет достаточно большой процент студентов, которые поступают в университет на специальность, которую выбрали не самостоятельно в соответствии с

собственными ценностями и целями, а по совету родителей или друзей (32,1%), из-за отсутствия четко сформулированной цели «мне было все равно, куда поступать» (13,2%), из-за необходимости получить диплом о высшем образовании (34,6%), чтобы избежать призыва (6,2%).

Также недостаточно сформированные навыки управления временем приводят к тому, что 34,2% студентов испытывают нехватку времени на подготовку к практическим и семинарским занятиям, написание курсовых работ, 40,3% испытывают сильную усталость в конце учебного года. Что касается планов респондентов после окончания вуза, то 65,8% будут устраиваться на работу, 29,2% думают о продолжении учебы, 5,3% о поступлении в аспирантуру, 26,7% попытаются организовать собственное дело, 16,5% пока не определились, 14,8% мечтают уехать жить за границу.

Будущая работа по специальности, по представлениям студентов, позволит им сделать карьеру (57,2%), будет интересной (51%), предоставит возможность для саморазвития (35,4%), позволит хорошо зарабатывать (31,7%). Вместе с тем 12,8% респондентов не имеют четкого представления о будущей работе, 9,1% не станут работать по специальности, а для 1,2% работа станет тяжелой необходимостью. Последние цифры также демонстрируют то, что недостаточное осознание своих ценностей, неумение выстраивать цели по ценностям, отсутствие навыков планирования приводит к тому, что некоторые студенты сделали ошибочный выбор в своей жизни.

Социальные компетенции, упомянутые выше, более человеко-ориентированные и являются важнейшими фундаментальными компетенциями в любой профессиональной деятельности, которые следует развивать. Креативность, убеждение, сотрудничество и тайм-менеджмент демонстрируют то, как человек взаимодействует с другими и приносит новые идеи, и являются теми необходимыми социальными компетенциями, которые компании ищут в своих сотрудниках.

Результаты проведенного нами опроса показывают, что самыми востребованными качествами современного преподавателя, по мнению студентов, являются умение излагать материал, объяснять новое (83,5%), общительность, контактность (72%), чувство юмора (71,6%), а также глубокие профессиональные знания и креативность (по 45,3%). Что касается качеств, которые студенты считают для себя важнейшими, то приоритеты расположились следующим образом: работать качественно (72%), умение работать самостоятельно (65%), умение четко планировать свое время (62,1%), а также умение творчески трудиться, инициативно (52,3%). В людях больше всего ценят честность (84,8%), доброту (70,8%), целеустремленность (66,7%), ответственность, чувство долга (63,8%).

С одной стороны, задача университета — создать для человека основу для его будущей профессии. В конечном итоге выпускник должен выйти на рынок труда и начать зарабатывать на жизнь. С другой стороны, важно на уровне университета развить у студента социальные компетенции, которые необходимы в любой сфере деятельности.

Анализируя опыт учебы в университете, студенты считают, что университет учит общению, сотрудничеству с людьми (63,8%), умению работать самостоятельно (56,7%), дает профессиональные знания (56%), дает возможность приобрести друзей (50,6%), а также позволяет студенту лучше узнать себя и свои возможности (45,3%).

Получение дополнительного образования студенты рассматривают как возможность саморазвития (69,1%), улучшения материального положения (34,6%), для повышения престижа собственного «я» (32,5%), открытия собственного дела (20,2%).

Если говорить о классификациях необходимых качеств, уже недостаточно традиционного деления на *hard skills* и *soft skills*, включая когнитивные, позволяющие эффективно участвовать в рабочем процессе и не зависящие от конкретной сферы деятельности. Теперь к ним добавляется отдельная группа качеств – *digital skills*. При этом способность к обучению в течение всей жизни оказывается метакачеством, без которого всё остальное не работает на перспективу [1].



Когнитивные навыки

Саморазвитие

- › Самосознание
- › Обучаемость
- › Восприятие критики и обратная связь
- › Любознательность

Организованность

- › Организация своей деятельности
- › Управление ресурсами

Управленческие навыки

- › Приоритизация
- › Постановка задач
- › Формирование команд
- › Развитие других
- › Мотивирование других
- › Делегирование

Достижение результатов

- › Ответственность, принятие риска
- › Настойчивость в достижении целей
- › Инициативность

Решение нестандартных задач

- › Креативность, в том числе умение видеть возможности
- › Критическое мышление

Адаптивность

- › Работа в условиях неопределенности



Социально-поведенческие навыки

Коммуникация

- › Презентационные навыки
- › Письменные навыки
- › Переговорные навыки
- › Открытость

Межличностные навыки

- › Работа в команде
- › Этичность
- › Эмпатия
- › Клиентоориентированность
- › Управление стрессом
- › Адекватное восприятие критики

Межкультурное взаимодействие

- › Осознанность
- › Социальная ответственность
- › Кросс-функциональное и кросс-дисциплинарное взаимодействие
- › Иностранные языки и культуры



Цифровые навыки

Создание систем

- Программирование
- Разработка приложений
- Проектирование производственных систем

Управление информацией

- Обработка и анализ данных

Источник: BCG – "Россия-2025: от кадров к талантам", 2017

Когнитивные навыки формируют компетенции, необходимые для работы с информацией, постоянного обучения, организации работы в команде, принятия на себя ответственности за результат. Они позволяют адаптироваться к меняющимся условиям, переключаться между разноплановыми задачами, находить эффективные решения. Без развитых социально-поведенческих навыков невозможно построить работу в мультикультурных, разновозрастных, кроссдисциплинарных командах. Цифровые навыки необходимы для полноценного использования возможностей, которые дают современные технологии, для продуктивной работы на тех позициях, где искусственный интеллект и роботы дополняют человека.

Пользовательские цифровые навыки разделяют на базовые и производные цифровые навыки, где первые связаны с функциональной грамотностью в использовании электронных устройств и приложений. Они необходимы для получения доступа и использования цифровых устройств и онлайн-сервисов и связаны с умением работать с различными техническими устройствами, файлами, Интернетом, онлайн-сервисами, приложениями. Вторые связаны с умением осознанно применять цифровые технологии в релевантном контексте в быту и на рабочем месте. Овладение такими навыками нацелено на эффективное и осмысленное использование цифровых технологий и получение практических результатов. Здесь важны творческие навыки для работы в онлайн-приложениях и цифровых сервисах (социальных сетях, мессенджерах, информационных порталах), способность создавать цифровой контент и в целом умение работать с информацией — собирать, структурировать, проверять на достоверность, хранить и защищать данные.

По данным проведенного нами опроса, 43,2% студентов тратят в интернете 4-6 часов в сутки, 25,9% респондентов 6-8 часов, 22,2% больше 8 часов. Основным видом деятельности в интернете для студентов является общение, переписка с друзьями (87,2%), образование (поиск материала, подготовка к семинарам, образовательные курсы) 66,3%, игры, развлечения 35%, работа 19,3%, поиск, приобретение товаров 16,5%. Опять же, для 97,5% интернет является источником информации, в то время как радио и телевидение являются информационными ресурсами только для 10,9%, книги 0,4%! В связи с тем, что интернет является преимущественным информационным каналом для студентов, на наш взгляд, необходимо уделять большое внимание развитию критического мышления, для того чтобы при поиске нужной информации они могли анализировать, логически подходить к отбору, использовать только надежные проверенные ресурсы.

Результаты проведенных нами опросов демонстрируют некоторые аспекты университетского образования, дают возможность увидеть проблемы и искать способы их решения.

Список литературы

1. Обучение как драйвер изменения поведения: предпосылки и практические подходы. Аналитический отчет. – М.: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2020. — С. 64 : ил., табл.

РАЗВИТИЕ АССОЦИАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент,

Мороз А.О., студент

Оренбургский государственный университет

Обучение студентов мыслить и действовать креативно является необходимым фундаментальным аспектом образования будущих архитекторов, дизайнеров среды, а также промышленных и графических дизайнеров. Развитие креативных способностей студентов-дизайнеров необходимо начинать в начале обучения для их успешной самореализации в профессиональной сфере.

Креативность входит в тройку самых востребованных качеств современного профессионала в соответствии с результатами опросов работодателей в разных сферах деятельности. Для профессии дизайнера креативность является по умолчанию имманентным качеством специалиста в данной области. Однако, на наш взгляд, при подготовке студентов данного направления необходимо целенаправленно и системно развивать креативность, не полагаясь, что данное качество будет совершенствоваться само собой в процессе обучения.

В структуру креативности, по результатам исследований, входят такие элементы, как развитое воображение, свобода ассоциаций, видение незнакомого в знакомом, создание нестандартных композиций из стандартных элементов [2]. В данной статье мы остановимся на развитии ассоциативного мышления, как одном из фундаментальных когнитивных процессов, лежащих в основе креативности.

Согласно ассоциативной теории креативности С. Медника, основой креативного мышления являются ассоциации, причем, чем более отдаленными являются идеи, между которыми возникают ассоциации, тем более креативным считается мышление - при условии, что эти ассоциации отвечают требованиям задачи и характеризуются полезностью. С. Медник выделял три пути креативных решений, основанных на ассоциациях: через интуитивную прозорливость, нахождение сходства между отдаленными элементами (идеями) и опосредование одних идей другими. По мнению К. Мартиндейла, любые креативные продукты появляются в результате рекомбинации известных идей через новые ассоциации. Опираясь на аналогию (сходство), креативное мышление способно устанавливать ассоциации между ранее не связанными идеями. Эта особенность креативного мышления является центральной и перекрывает специфику отдельных областей творческой деятельности.

Ассоциативное мышление с использованием аналогий широко распространено в различных областях деятельности, в которых требуется проявление креативности, главным образом в дизайне. Мощный когнитивный механизм способствует структуризации мышления дизайнера и позволяет взглянуть по-новому на проблемы в дизайне, которые, как правило, плохо структурированы, нестандартные, исключительно сложные и уникальные. В

связи с этим, их невозможно решить известными способами или алгоритмами[4].

Мышление аналогиями представляет собой познавательный процесс переноса информации или смысла от одного объекта (источника) к другому (цели), из знакомого контекста в инновационный контекст, где «абстрактная связь между элементами одной ситуации аналогична тем, которые встречаются в инновационном контексте» [7]. Аналогия выполняет творческую функцию, когда она стимулирует решения существующих проблем, выявление новых проблем и выдвижение гипотез.

Аналогии внутри одной области основаны как на внешнем, так и на структурном сходстве между целевыми объектами и источниками, тогда как междисциплинарные аналогии основаны только на структурных сходствах (базовых принципах) между целью и источниками. Генерирование творческих идей путем мышления аналогиями должно происходить с использованием сходных по структуре аналогий, но не сходных внешне. Другими словами, междисциплинарные аналогии позволяют генерировать больше новых идей, чем аналогии внутри предметной области. Для создания инновационных идей использование аналогии должно сопровождаться структурным анализом. Кроме того, важно применять эти структуры в новых ситуациях для конструктивного мышления через аналогию [6]. Важно отметить, что аналогия может ввести в заблуждение при создании инновационных решений, поскольку перенос только поверхностных элементов без структурного сходства, лежащего в их основе, может привести к ложным аналогиям и, следовательно, к неправильному решению проблемы.

Несмотря на то, что привычная функция аналогии состоит в том, чтобы делать из незнакомого знакомое, У. Гордон, основатель техники творчества, известной как синектика, выделил четыре типа аналогии, используемых при творческом решении проблем. Это личная аналогия, прямая аналогия, символическая аналогия и фантастическая аналогия.

Прямая аналогия: объект сопоставляется чаще всего с биологическим объектом, например, всем известная застежка Velcro была создана по аналогии с липучками репейника.

Личная аналогия: используются дизайнерами, когда они представляют, себя в качестве разрабатываемой системы или компонента, например дизайнеры могут задавать вопросы, как бы я действовал, если бы был стиральной машиной?

Символическая аналогия: поэтические сравнения, аллегории, которые используются для создания метафорического образа объекта, например, формулируется парадоксальная фраза, отражающая суть явления.

Фантастическая или воображаемая аналогия: представляет собой решение проблемы с помощью фантастических условий. При обнаружении фантастического решения происходит анализ того, что мешает применить их в реальных условиях[5].

Несмотря на то, что метод синектики предполагает поиск решения проблемы в группе, где участники обладают знаниями в междисциплинарных

областях, чаще всего совершенно далеких друг от друга, разным опытом, компетенциями, все типы аналогий можно использовать и индивидуально при работе над сложной проблемой.

Аналогии усиливают творческий процесс, помогая человеку, решающему задачу, комбинировать элементы двух понятий, изначально признанных абсолютно несходными и далекими. Согласно Г. Айзенку, креативность представляет собой неслучайный процесс поиска-комбинирования, направленный на творческое решение проблем. Ключевой чертой креативности является «сверхвключенность» - способность производить множество креативных идей через продуцирование широкого ряда ассоциаций. Наличие необычных ассоциаций характеризует креативное мышление. Таким образом, существует связь между способностью генерировать ассоциации, дивергентным мышлением и креативностью [3].

Развитие ассоциативного мышления предполагает целенаправленное стимулирование в студентах - будущих дизайнерах активного воображения, обогащение фонда специальных и междисциплинарных знаний, умение видеть логические связи, частичное совпадение и схожесть, делать логические выводы и умение находить отдаленные ассоциации, расширять, видеть неожиданное, способность осознавать, обнаруживать или изобретать проблему, способность придумывать несколько способов решения проблем.

Умение создавать ассоциации и связи между понятиями из совершенно разных областей важно для развития креативного мышления студентов, что, в свою очередь, позволит создавать новые понятия и категории. Для развития таких умений можно использовать упражнение, направленное на создание связей и ассоциаций между разными темами, которое предложил Э. де Боно [1]. Необходимо выбрать случайных четыре слова и придумать критерий, по которому одно из них станет лишним. Например, в группе слов: собака, вода, облако, дверь, облако может быть лишним, поскольку собака, дверь и вода могут находиться в доме, а облако нет. С другой стороны, в словах «собака», «вода», «облако» есть буква «о», а в слове «дверь» она отсутствует.

Можно также использовать другое упражнение: необходимо выбрать два слова и связать их так, чтобы они представили собой идею для бизнеса. Потом выбрать наугад третье слово и придумать, как обозначенное этим словом понятие может способствовать увеличению прибыли бизнеса. После этого добавить четвертое слово, которое первым пришло на ум, и подумать, как соответствующее понятие поможет сделать бизнес экологически чистым.

Еще одним вариантом развития умения создавать ассоциации и применять их для решения творческих задач является следующее: необходимо выбрать случайное слово, например, с помощью сайтов, генерирующих случайные слова, и нарисовать видение этого слова. Затем необходимо записать все признаки этого понятия и перечислить все ассоциации, которые вызывает это слово. После этого применить свойства и ассоциации к решению творческой задачи [1].

Таким образом, в творческом процессе происходит концептуальное смешение, при котором возникают новые ассоциации и связи между далекими

друг от друга понятиями и темами, а трансформация, дезинтеграция и синтез являются инструментами, позволяющими превратить предыдущий опыт и знания в новый креативный результат.

По мнению Смирнова С.Д., развитие творческого потенциала обучающегося будет успешным, если в процессе обучения не подавлять интуицию личности, уверенность в собственных силах, веру в способность решить сложную задачу. В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т.п.), поскольку отрицательные эмоции подавляют проявления творческого успеха. Кроме того, необходимо стимулировать стремление обучающегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в больших, так и в малых вопросах), поскольку человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности. Также следует в довольно широких пределах поощрять готовность и способность к принятию риска, а также формировать отношение к ошибке как к новой возможности найти креативное решение. Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность, где преподаватель выступает образцом креативности [3].

Список литературы

1. Бахрах, Э. Гибкий ум: Как видеть вещи иначе и думать нестандартно / Э.Бахрах ; пер. с исп. Е.Куприяновой. – 5-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 240 с.
2. Мартишина, Н.В. Креативность: образовательные технологии развития. Психолого-педагогический поиск. – 2016. - № 3 (39). – С.5
3. Мороз, В.В. Развитие креативности студентов : монография / В.В. Мороз ; Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург : ОГУ, 2011. – 183 с.
4. Casakin, H. Associative Thinking as a Design Strategy and its Relation to Creativity. International Conference on Engineering Design, ICED11 15 - 18 August 2011, Technical University of Denmark.
5. Daugherty, J., & Mentzer, N. (2008). Analogical Reasoning in the Engineering Design Process and Technology Education Applications. *Journal of Technology Education*, 19(2), 7-21.
6. Kim, E., & Horii, H. (2016). Analogical Thinking for Generation of Innovative Ideas: An Exploratory Study of Influential Factors. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, 11, 201-214. Retrieved from <http://www.informingscience.org/Publications/3539>
7. Welling, H. (2007). Four Mental Operations in Creative Cognition: The Importance of Abstraction. *Creativity Research Journal*, 19(2-3), 163-177.

ЦИФРОВОЙ СЛЕД СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАНИИ

**Мучкаева Е.А., аспирант,
Мурзаханова Э.И., аспирант,
Манаева Н.Н., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

В современном мире стоит учитывать, что с развитием информационно-коммуникационных технологий на основе цифровых данных через фиксацию цифрового следа возможно отследить процессы развития личности, оценить ее профессиональный уровень.

Взгляды различных авторов на определение сущности понятия «цифровой след» немного разнятся, но вместе с этим смысловой аспект остается единым.

Е.Р. Россинская и И.А. Рядовский определяют цифровой след как «значимую компьютерную информацию о событиях или действиях, отраженную в материальной среде, в процессе ее возникновения, обработки, хранения и передачи» [1]. Подобное и определение А.Н. Колычевой, которая использует понятие «электронно-цифровой след», под которым понимает «значимую информацию, выраженную посредством ... сигналов в форме, пригодной для обработки с использованием компьютерной техники, в результате создания определенного набора двоичного машинного кода либо его преобразования, выразившегося в модификации, копировании, удалении или блокировании, зафиксированную на материальном носителе, без которого не может существовать» [2].

По существу, цифровой след – это данные, которые человек оставляет при пользовании интернетом. В эти данные входят информация об образовательной, профессиональной или иной деятельности человека, посещаемые веб-сайты, отправляемые электронные письма, также личные данные, представленные в электронной форме. Желая этого, или нет, пользователи интернета создают собственный цифровой след.

Применительно к цифровому следу часто используют термины «активный» и «пассивный». Активным цифровой след называют, когда пользователь сознательно делится информацией о себе: делает публикации в социальных сетях или пишет сообщения на сайтах, заполняет онлайн-формы. На всех сайтах, где требуется регистрация, пользователь оставляет свой активный цифровой след. Если же информация о пользователе собирается без ведома пользователя, то собирается его пассивный цифровой след. Это скрытый процесс, о котором пользователи могут не догадываться.

Данные цифрового следа не являются паспортом личности человека или вообще каким-либо удостоверением. Но они влияют на конфиденциальность, безопасность и цифровую репутацию в интернете. Цифровой след студента, например, может пригодиться работодателям в поиске персонала. Или, цифровой след учащегося может быть полезен приёмной комиссии в учебных заведениях для анализа информации об абитуриентах.

Исследуя данные цифрового следа, можно эффективнее организовывать образовательные мероприятия. Чтобы подтвердить получение новых знаний, навыков, опыта деятельности человеком в процессе образовательного мероприятия, можно использовать его цифровой след.

В Университете 20-35 разработали и утвердили стандарт сбора цифрового следа в образовании. Согласно стандарту, к данным, характеризующим образовательную и профессиональную деятельность человека, отражающим динамику его компетентностного развития, относятся:

- данные диагностики;
- данные о намерениях;
- данные образовательного содержания;
- данные образовательного процесса;
- данные образовательного опыта;
- данные участия в деятельности;
- данные оценки образовательного результата;
- данные о состояниях.

В итоге учитывается багаж знаний, который человек собирает на протяжении всей жизни.

Изучение цифрового следа студента позволит смоделировать свойственные ему психологические, физиологические и когнитивные особенности и применить эту модель для прогнозирования и управления желаемым качеством жизни этого студента. В высших учебных заведениях источником данных для создания цифровой модели чаще всего выступают институциональные электронные системы и персональные среды.

Институциональные электронные системы – это элементы электронной информационной образовательной среды вуза, хранящие и собирающие цифровой след студента. Существуют автоматизированные информационные системы для работы с абитуриентами. Они собирают информацию, необходимую для конкурсного отбора студентов (медали, победы в конкурсах, конференциях, олимпиадах, средняя оценка в аттестате об общем образовании, результаты ЕГЭ, направления подготовки, которые выбрали при поступлении). Такие данные могут быть полезны при организации мероприятий по индивидуализации обучения, адаптации студентов в университете [3].

Также отличным источником цифровых данных студентов ОГУ является LMSMoodle. В нем можно отследить успеваемость студентов по изучаемым дисциплинам, и таким образом, сравнить ее со средней шкалой успеваемости. Текущие оценки, выставляемые преподавателями по изучаемым дисциплинам в LMSMoodle, позволяют выявить: студентов, показавших высокий интеллектуальный уровень развития, для которых необходимо индивидуальное планирование образовательной траектории; студентов, готовых выходить за рамки изучения дисциплины по рабочей программе, которым тоже нужно разработать дополнительные задания для углубленного изучения; студентов с высокой вероятностью по академической задолженности, которым нужно предоставить возможность выйти на средний уровень обучения. Это определяет индивидуальный стиль обучения. Способность студентов к умению

организовать себя самостоятельно показывает ритмичность и частота активностей студента. При написании эссе, общении на учебных форумах, в чатах, авторские тексты анализируются и определяют психотип личности.

Еще одним источником цифровых данных студента являются системы АИССТ и MSTeams, где также можно отследить успеваемость и присутствие на занятиях студентов.

Электронное портфолио студентов хранит данные, которые дополняют цифровую модель студента информацией о его волонтерских, исследовательских, спортивных достижениях.

Общая логика выбора данных из разных источников для разработки комплексной модели студента, описывающей его психотип личности, интеллект, мотивацию, креативное суждение, образовательные потребности и интересы, различные стили обучения представлена на рисунке 1.

По данной модели мы можем в режиме самодиагностики или внешнего управления проектировать индивидуальную образовательную программу студента, руководствуясь теми цифровыми данными, которые были получены при работе в электронных информационно-образовательных средах вуза.

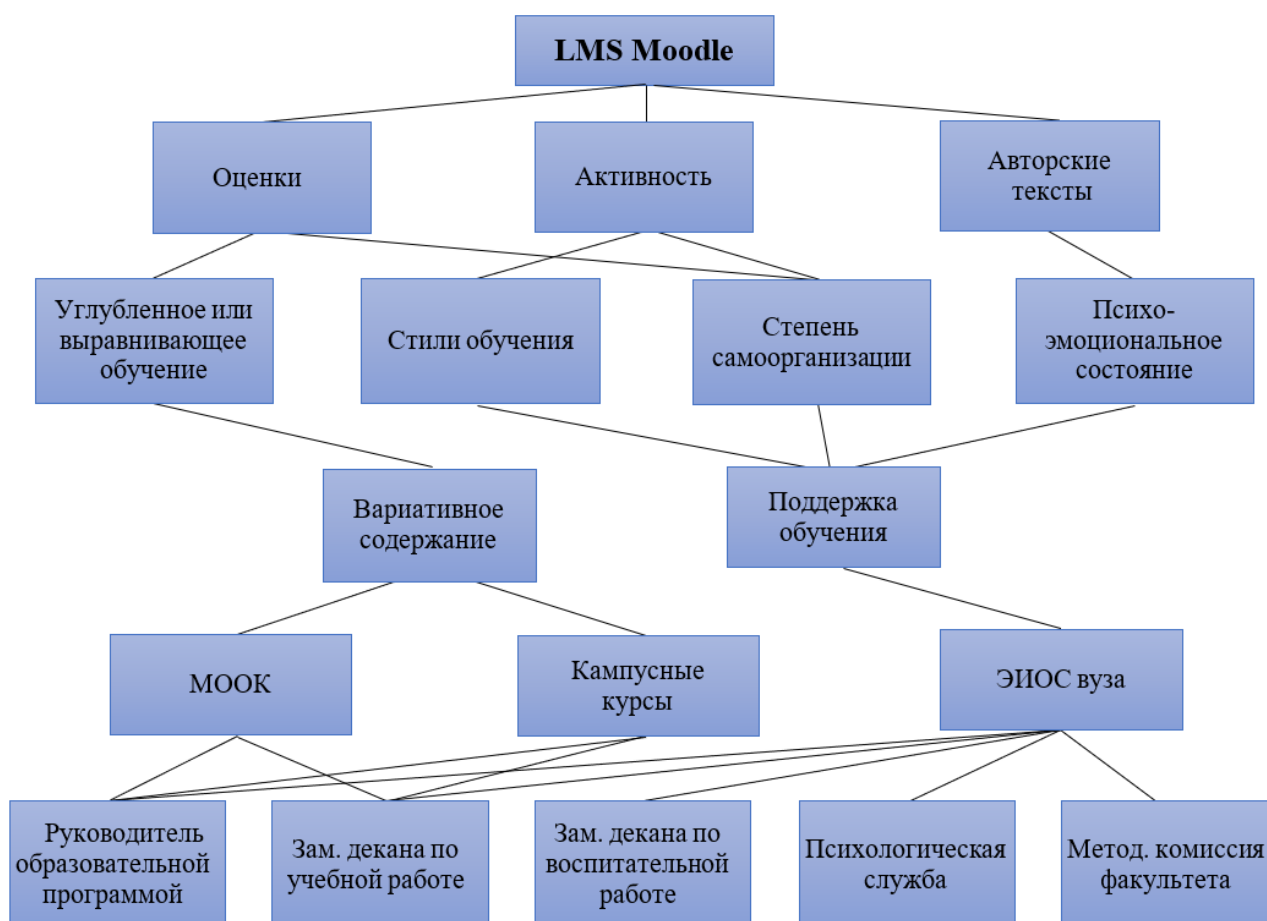


Рисунок 1 - Схема применения результата анализа цифрового следа студента в образовании

Таким образом, мы предполагаем, что возможность отслеживания цифрового следа студента ведет к составлению индивидуальной модели обучения студента, которая позволит студентам наиболее полно реализовать

свой потенциал в образовательной среде, индивидуализировать обучение, преподавателям при проектировании и разработке рабочих программ учитывать потребности в образовании и взаимосвязи между стилем обучения, успеваемостью, внеучебной деятельностью студентов.

Список литературы

1. Красильников, В.В., Кузина, Н.Н., Кулевская, Е.С., Тоискин, В.С. Дидактические аспекты подготовки и переподготовки педагогических кадров в условия цифровизации образования: учебное пособие. Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2020. – 122 с.

2. Сакулин, С.В. Political Big Data: новая форма коммуникации или угроза манипулирования массовым сознанием // Обозреватель – Observer, 2019. - №2. - С. 6-76.

3. Степаненко, А.А., Фещенко, А.В. «Цифровой след» студента: поиск, анализ, интерпретация // Открытое и дистанционное образование, 2017. - № 4(68). - С. 58-62.

ФОРМИРОВАНИЕ КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Пошельченко В.С., аспирант
Оренбургский государственный университет»

Вопрос формирования кросс-культурной компетенции и связанных с ней коммуникативных навыков особенно актуален на современном этапе. Это связано с процессами глобализации и возникновением кросс-культурного взаимодействия в международном научном сообществе, бизнесе, политике, а также противоречиях, возникающих при работе в новых культурных условиях, обусловленных различиями в системе мышления между группами людей и необходимостью умения современного студента вуза быть готовым столкнуться с данными проблемами на практике.

Одно из средств достижения этой цели - кросс-культурная компетенция. Владение кросс-культурной компетенцией подразумевает функциональные умения анализировать взгляды и мнения представителей другой культуры, адаптировать свое поведение, разрешать конфликты в процессе коммуникации, признавать право на существование различных ценностей и норм поведения.

На текущий день научные исследования в области межкультурной коммуникации фокусируются на поведении людей, взаимодействующих с культурно обусловленными различиями в языковой деятельности и последствиями этих различий. Одна из главных задач обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Проблема воспитания глобально-ориентированной личности связана с концепцией глобального образования, которая рассматривается в работах ряда зарубежных философов и педагогов (Л. Андерсон, М. Гильом, У. Книп, А. Купер, С. Лейми, Я. Такер). Необходимость связи образования с глобальными процессами культурных матрицупоминалась в трудах Н.А. Бердяева, К.Н. Вентцля, В.В. Вернадского, П.Ф. Лесгафта, В.С. Соловьева, В.Н. Сорока-Росинского, К.Э. Циолковского.

Стоит отметить, что кросс-культурная компетенция также формируется в процессе разнообразных форм и видов внеклассной деятельности по овладению культурным наследием. Особую ценность для исследования данной проблемы представляют работы авторов, подтверждающие вывод С.Л. Рубинштейна о возможности развития личности и ее качеств в разнообразных видах деятельности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский). В педагогической литературе до настоящего времени можно встретить некоторое разночтение в интерпретации ведущих понятий - компетентности и компетенции[1]. Чтобы обозначить границы понятий, необходимо обратиться к справочной и педагогической литературе. В Толковом словаре под редакцией Д. И. Ушакова[2] данные понятия не равнозначны. Под «компетентностью» понимается осведомленность,

авторитетность; под «компетенцией» - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий. В определениях, согласно большому энциклопедическому словарю, компетенции включаются в состав компетентности [3]. В словаре иностранных слов понятие «компетентный» трактуется как обладающий компетенцией, знающий, сведущий в определенной области [4].

Таким образом, совокупность освоенных компетенций интегрируется в понятие профессиональной компетентности как личностного качества выпускника. Это доказывается тем, что в педагогической литературе профессиональная компетентность может быть анализирована в двух аспектах: 1) как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность, 2) как цель профессиональной подготовки.

Большинство исследователей едины в своем мнении, что профессиональная компетентность, как многофакторная, интегральная характеристика личности специалиста, обеспечивает высокое качество трудовой деятельности на основе знаний и умений, владения способами выполнения деятельности (Е. Л. Белкин, Ю. В. Варданян, Э. Ф. Зеер).

Как правило, категория «компетенция» шире определения знания или умения, поскольку, включая их в себя, она является частью эмоционально-волевой регуляции поведенческого проявления и мотивационно-ценностной компоненты. Кроме того, содержание компетенции должно быть значимо для субъекта ее реализации. Являясь активным проявлением личности в деятельности, поведении, компетенция характеризуется готовностью субъекта к ее реализации в определенных условиях, как возможность реализации освоенных личностью профессиональных компетенций. Следовательно, сформированность компетенции невозможно оценить в статичном состоянии, ее уровень и вообще наличие проявляются в профессиональной деятельности, иными словами, в структуре профессиональной компетенции следует рассматривать ее функциональные компоненты[1].

В соответствии с концепцией модернизации российского образования, вопросы коммуникативного обучения английскому языку приобретают особое значение, так как коммуникативная компетенция ориентирована на достижение практического результата в овладении английским языком, на образование, воспитание и культурное развитие личности. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по иностранному языку ставит задачи на достижение качественно новых целей в изучении иностранного языка: развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной.

Речевая компетенция направлена на развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме). **Языковая компетенция** – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения,

освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и изучаемом языке. **Социокультурная компетенция** – приобщение учащихся к культуре, традициям и реалиям стран/страны изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся, формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях иноязычного межкультурного общения. **Компенсаторная компетенция** – развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации. **Учебно-познавательная компетенция** – дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе - с использованием новых информационных технологий.

Перечисленные профессиональные качества могут быть сформированы только в случае развития самостоятельности студента. С точки зрения нормативной основы высшего профессионального образования, психолого-педагогических подходов к организации самостоятельной работы и социальных требований к личности современного специалиста подтверждается роль и значение самостоятельной работы в процессе профессионального обучения, которая является ведущим показателем профессиональной подготовки студента, а также механизмом формирования профессиональных компетенций.

Необходимо упомянуть высказывание А. С. Границкой, которая утверждает, что только самостоятельной деятельностью подкрепленные знания могут стать подлинным достоянием человека [5].

В определении самостоятельной работы наиболее примечательна позиция П.И. Пидкасистого, который определяет под самостоятельной работой средство обучения, формирующее у обучающихся необходимый объем и уровень знаний, умений и навыков для решения познавательных задач и служит, соответственно, продвижению от низших к высшим уровням мыслительной деятельности; вырабатывает у обучающегося психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение знаний и овладение умениями ориентироваться в потоке научной информации; служит важнейшим условием самоорганизации и самодисциплины студента в овладении методами познавательной деятельности; является важнейшим средством педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью студента в процессе обучения [6]. Современный выпускник, желающий пользоваться спросом на рынке труда, должен обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, самостоятельно принимать решения, нести за них ответственность, быть способным самостоятельно определять сложность профессиональной задачи при возникающих условиях коммуникации в режиме реального времени.

Языковое образование не избежало введения инноваций и пересмотра устаревших компонентов. Так, к примеру, прагматический и культурный аспекты при обучении стали рассматриваться в комплексе и формировать образовательные и воспитательные задачи в процессе становления умений

иноязычного речевого общения. Тенденция гуманизации и демократизации образования стала ведущей и потребовала разработки подходов и методов обучения, которые способствовали формированию такой личности обучающегося, которая способна активно участвовать в процессе кросс-культурной коммуникации и самостоятельно прикладывать усилия для совершенствования коммуникативных навыков.

Изучение иностранного языка — это одна из многих, но довольно существенная ступень в формировании компетентной личности. Любой иностранный язык не только знакомит с культурой изучаемой страны, но путем сравнения, выделяет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями, то есть содействует воспитанию учащихся в контексте диалога культур. Владение иностранными языками со всей определенностью можно квалифицировать как компонент общей культуры личности, с помощью которого личность приобщается к мировой культуре» [7].

Процесс обучения иностранному языку состоит из двух компонентов: 1) приобретения знаний; 2) развития умений и навыков (знания формируются в результате предметных действий, которые после усвоения становятся умениями, а по мере их автоматизации — навыками). Приобретение знаний является центральной частью процесса обучения. В него включаются восприятие, осмысление, запоминание и овладение учебным материалом, что дает возможность обучаемым свободно пользоваться иноязычной лексикой. Второй компонент обучения иностранному языку в русле культурологического подхода связан с формированием умений и навыков.

Современные условия жизни требуют от изучения иностранного языка, прежде всего, функциональности. Сейчас язык хотят не знать, а использовать, как средство практического общения с представителями других культур. Увеличивающийся спрос на преподавание иностранных языков, диктует свои условия. Теперь мало кого интересуют сама история и теория языка, знаний значения слов и грамматических правил. Этого совсем недостаточно для того, чтобы считать, что ты владеешь языком. Необходимо как можно глубже узнать саму культуру изучаемого языка. Другими словами, можно сказать, что теоретические знания языка должны дополняться практическими умениями того, когда сказать, что сказать, кому и при ком, как можно использовать значение данного слова в конкретном контексте. Именно поэтому все большее внимание уделяется изучению самого языка, то есть изучению той страны, в которой говорят на изучаемом иностранном языке.

Каждое занятие по иностранному языку — это практическое столкновение с культурой, прежде всего через ее основной носитель — язык. Каждое иностранное слово отражает иностранную культуру, за каждым словом стоит субъективное, обусловленное только данной языковой культурой, своеобразное впечатление об окружающем мире. Развивающие резервы иностранного языка как средства формирования культурологической компетенции учащихся наиболее полно раскрываются, если: а) учащийся становится не объектом, а субъектом учебной деятельности; б) учащиеся самостоятельно выдвигают значимые для них учебные цели, а созданные на

занятиях ситуации успеха помогают им достигать выполнения поставленных целей. в) учащиеся выполняют учебные задания, имеющие четкий, личностный смысл; г) творческие учебные задания моделируют различные аспекты человеческой деятельности; д) на занятиях осуществляется равноправное коммуникативное взаимодействие с преподавателем.

Сегодня можно говорить о новой цели преподавания иностранных языков – интеграции культурной составляющей в процессе обучения иностранному языку, так как качественное повышение уровня общения между представителями разных народов достигается при обязательном учете культурных особенностей того или иного народа. Актуальным и является то, что сегодня нужно говорить о необходимости соизучения языка и культуры. Включение в программу изучения иностранного языка культурологических сведений является внутренней необходимостью самого процесса обучения.

Список литературы

1. Георге, И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И. В. Георге. – Тюмень: ТИУ. 2016. – 143 с.

2. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. – М., 1935; Т. 2. – М., 1938; Т. 3. – М., 1939; Т. 4. – М., 1940 (Переиздавался в 1947-1948 гг.); Репринтное издание. – М., 1995. М., 2000.

3. Большой энциклопедический словарь: энциклопедия / Ред. А. М. Прохоров – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская Энциклопедия; СПб: Норинт, 1997. – 1456 с.

4. Словарь иностранных слов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dis.nsf/lingv>

5. Границкая, А. С. Научить думать и действовать: Адаптивная система обучения в школе / А. С. Границкая: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1991. – 175 с.

6. Пидкасистый, П. И. Самостоятельная деятельность учащихся (Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества) / П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.

7. Крылова, Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000.

8. Наумова, О. В. Культурологический аспект как основа формирования иноязычной культуры в процессе обучения английскому языку [Электронный ресурс] URL: http://www.ilingran.ru/library/sborniki/for_lang/2011_03/18.pdf

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ПРОВИЗОРА В УСЛОВИЯХ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Неволина В.В., доктор пед. наук, доцент,

**Оренбургский государственный университет,
Проходцев К.А., ассистент
Оренбургский государственный медицинский университет**

В современных условиях глобальной пандемии высокую значимость приобретает прогностическая ориентация подготовки будущих провизоров, вместе с тем, значимость сохраняет изучение традиций фармацевтической деятельности на основе деонтологических принципов.

Выявлено актуальное противоречие между потребностью общества в фармацевтических кадрах с профессиональной позицией, направленной на оказание квалифицированной, безопасной, эффективной и качественной фармацевтической помощи населению и организациям, и недостаточной сформированностью профессиональной позиции будущего провизора как основы успешности профессиональной деятельности.

Совокупность обобщенных представлений о мире профессии и своем профессиональном назначении, а также ценностные ориентации интегрируются в профессиональную позицию специалиста. Залогом становления профессиональной позиции специалиста, как элементе мировоззрения, выступает целенаправленное формирование прогностических умений, ответственности в контексте профессиональной деятельности. Глубина и последовательность формирования профессиональной позиции влияет на выбор актуальных и перспективных решений будущего специалиста.

В связи с ростом запроса на гуманистическую направленность профессиональной деятельности специалиста-провизора, фармацевтическое образование ориентировано на формирование профессионально готового к самостоятельной практике специалиста, ориентированного на профессиональную и социальную ответственность, инновационный подход в условиях высокотехнологичной оснащенности фармацевтической сферы.

На необходимость формирования профессиональной позиции будущего провизора также указывает анализ содержания ФГОС ВО по специальности 33.05.01 «Фармация» [6]. В УК-1 упоминается о способности к осуществлению критического анализа, а также выработке стратегии действий. Согласно Л.А. Регуш, необходимые качества мышления для овладения данной компетенцией (аналитичность, осознанность, глубина мышления) являются элементами профессиональной позиции, наряду с гибкостью и перспективностью мышления [8]. В УК-2 регламентируется «способность управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла», что выступает в качестве неотъемлемого элемента современных процессов планирования и проектирования. В УК-3 указывается на способность «организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели». В контексте практической реализации этих умений прослеживается необходимость реализации профессиональной позиции для достижения результата. Компетенция УК-6 указывает на способность «определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования в течение всей

жизни». Сформированная профессиональная позиция является фундаментальной основой для прочного овладения данной компетенцией. В контексте рассмотрения блока общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО по специальности 33.05.01 «Фармация» особого внимания заслуживают компетенции ОПК-3, требующая «осуществлять профессиональную деятельность с учетом конкретных экономических, экологических, социальных факторов в рамках системы нормативно-правового регулирования сферы обращения лекарственных средств», и ОПК-4, указывающая на необходимость «осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с этическими нормами и морально-нравственными принципами фармацевтической этики и деонтологии». В контексте той и другой компетенции прослеживается необходимость проявления профессиональной позиции деятельности специалиста с учетом комплекса внешних и внутри-профессиональных факторов, учета аксиологического фактора – системы деонтологических требований. Проведенный анализ содержания компетенций ФГОС ВО по специальности 33.05.01 «Фармация» позволяет сделать вывод о необходимости формирования профессиональной позиции студентов-фармацевтов для повышения эффективности будущей профессиональной деятельности.

Исследование проводится на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Минздрава России с привлечением студентов фармацевтического факультета очного отделения и обучающихся с применением дистанционных технологий, преподавателей ОрГМУ.

Базовой средой формирования профессиональной позиции будущего специалиста-провизора выступает образовательное пространство медицинского ВУЗа, обогащенной возможностями интерактивного взаимодействия в рамках формируемой университетом электронно-образовательной среды (Информационная система), предусматривающей возможность доступности к интегрированным образовательным ресурсам, программам дисциплин, виртуальному общению участников образовательного процесса.

Средством формирования профессиональной позиции выступает обогащение содержания гуманитарных дисциплин контекстами фармацевтической профессии, которые также способствуют формированию морально-этических ценностей, развитию у студентов профессионально-ориентированного мышления, способности к самоорганизации. В рамках подготовки будущих провизоров на дисциплинах социально-гуманитарного цикла особое значение уделяется проблемам профессиональной (биофармацевтической) этики, вопросам биоэтики в связи с прорывом в области биомедицинских исследований и созданием новых технологий, частным аспектам профессиональной этики и деонтологии, что позволяет осуществлять подготовку специалистов в соответствии с современными требованиями. В дальнейшем именно сформированная профессиональная позиция определяет потребность в саморазвитии, последовательность и направленность профессиональной деятельности будущего провизора.

Активной интеграции профессионального контекста и актуального содержания и знаний о тенденциях развития биомедицинских и фармацевтических технологий в традиционный профессионально-этический контекст способствует применение интерактивных образовательных технологий. В рамках занятий и во внеаудиторной деятельности с целью формирования профессиональной позиции студентов активно применяется ряд технологий и методов: дискуссия, проект-технологии, кейсы и ситуационные задания, элементы форсайт-технологий.

Дискуссия представляет собой аргументированное обсуждение подготовленного проблемного вопроса, дающее возможность всестороннего рассмотрения проблемы, оживляющее и актуализирующее предмет изучения, поскольку предполагает обращение не только к теории, но и к реальным примерам, а также повседневному опыту [5, 9, 3];

Проект-технологии – способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, который должен привести к собственному творческому, практическому решению и подразумевает его публичное предъявление. Необходимым условием реализации данной технологии является постановка значимой социальной, личной или профессиональной проблемы, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска решений, проектной деятельности. В ходе реализации проект-технологий процесс обучения приближается к практике, ставит студента перед необходимостью выявлять и реализовывать оптимальные решения, что способствует накоплению опыта самостоятельной профессиональной деятельности, формирует навыки планирования и прогнозирования [4,1].

Кейсы и ситуационные задания представляют собой технологию, основанную на создании проблемных ситуаций, активизирующих познавательную деятельность учащихся, направленную на поиск решения сложных вопросов, требующих актуализации знаний, умения выявлять характерные свойства ситуации и объектов, управляющие ими закономерности. Система таких ситуаций позволяет представить содержание обучения в динамике и обеспечить объективные предпосылки для формирования практического, прогностического, профессионального мышления [2,7,10].

В рамках исследования происходит внедрение форсайт-технологий в образовательный процесс. Разрабатываются форсайт-проекты по направлениям здоровьесбережения и фармации будущего (ЗОЖ 2030, «Провизор будущего», «Фармация будущего», «Этические проблемы современной фармации», «Имидж современного провизора»).

Интеграция интерактивных образовательных технологий в процесс подготовки будущего провизора способствует формированию профессиональной позиции будущего специалиста фармацевтического профиля, прогностических ориентиров, осознанию моральных, нравственных и социальных приоритетов фармацевтической деятельности, формированию ценностного отношения к жизни и здоровью населения. Залогом этого является база субъект-субъектного взаимодействия, на которой основано применение

интерактивных образовательных технологий, а также опора на имеющийся и приобретаемый опыт и знания студентов.

Список литературы

1. Баёва, Ю.В. Метод проекта как современная педагогическая технология // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2021. - № 2 (117). - С. 117-120.
2. Ладыгин, А. В., Жданова, Т. С. Кейс-технология как средство формирования познавательной самостоятельности студентов в процессе обучения // Вестник Казахского Национального медицинского университета, 2011. - № 2. - С. 24-31.
3. Неволлина, В. В., Проходцев, К. А. Дискуссионная площадка как средство саморазвития студента-медика в рамках дисциплины биоэтика // Символ науки, 2020, - № 2. - С. 54-56.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2009. - 268 с.
5. Павлова, Л. Г. Спор, дискуссия, полемика. М.: Просвещение, 1991. – 127с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 27.03.2018 г. № 219 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 33.05.01 Фармация» [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2018/04/20/minobr-prikaz219-site-dok.html> (Дата обращения: 09.04.2021)
7. Погорелова, И.Г., Жукова, Е.В., Калягин, А. Н. Использование кейс-метода в высшем медицинском образовании // Сибирский медицинский журнал, 2010 - № 2. - С. 147-149.
8. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003. - 352 с.
9. Санина ,А. Г. Организация трехсторонней дискуссии в учебном процессе на основе интеграции науки, образования и бизнеса // Современные технологии обучения в вузе (опыт НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге). Методическое пособие. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ, 2011. - С. 88-109.
10. Халилова Ш. Т. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения // Отечественная и зарубежная педагогика, 2012. - № 2(5). - С. 142-148.

ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАДЕТ К БУДУЩЕЙ ВОЕННО - ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Рейф М.Б., аспирант
Оренбургский государственный университет**

Потребность в профессиональном самоопределении – одна из важнейших в жизни каждого человека, появляющаяся уже в детском возрасте. Правильный выбор профессии позволяет реализовать свой личностный потенциал, избежать разочарований, оградиться от неуверенности в завтрашнем дне.

Учеными доказано, что профессионально становление не может быть стихийным, установлена необходимость специальной педагогической деятельности - профессиональной ориентации, обеспечивающей обоснованный профессиональный выбор. Эти идеи нашли свое отражение в теории военно-профессионального самоопределения (Е. А. Ланских, Ю. А. Васильцов, А. В. Самарец, В. В. Усманов и др.); разработаны теоретические основы военно-профессиональной ориентации учащейся молодежи посредством организации контакта с военно-профессиональной деятельностью, использования потенциальных возможностей военного вуза (В. Н. Батищев, Л. С. Железняк, О. Г. Морев, Н. А. Сухарев).

Проблема создания комплекса условий для профессионального самоопределения приобретает особую остроту. На ее решение направлена практика предпрофессионального образования.

Актуальность предпрофессиональной подготовки заключается в том, что она обеспечивает условия для преемственности образовательных программ общего среднего и профессионального образования. Предпрофессиональная подготовка повышает уровень социализации молодежи и создает предпосылки для ее успешной адаптации в образовательное пространство профессионального образования [2].

Одной из тенденций развития предпрофессионального образования в России является создание широкомасштабной системы учебных учреждений с элементами воинского воспитания – президентских кадетских училищ, связанных с деятельностью различных силовых структур и подразделений, в первую очередь, с деятельностью Министерства обороны Российской Федерации.

Основной целью президентских кадетских училищ является не только воспитание подрастающего поколения в духе патриотизма, но и формирование интеллектуального, работоспособного, успешного кадета-выпускника, готового к освоению военно-профессиональной деятельности в высших и средних военных учебных заведениях.

Именно предпрофессиональное образование создает для воспитанника возможность овладеть набором компетенций, необходимых для выбора будущей военной профессии и «быстрого старта» в ней.

Под предпрофессиональной подготовкой мы понимаем психолого-педагогическое содействие, обеспечивающее профессионально-личностное самоопределение обучающихся в области военных профессий.

Предпрофессиональная подготовка отличается от профессиональной ориентации обучающихся. При ее реализации происходит не только знакомство с представителями военных профессий, психологическое тестирование готовности к ней, а она направлена, прежде всего, на постижение сущности профессии, пониманию того, какие знания, умения, навыки, связанные с ней

необходимы, а также осмыслению других специфических вопросов. Такая работа позволяет воспитанникам овладеть некоторыми первоначальными военно-профессиональными умениями через профессиональные пробы, увидеть за внешней презентабельностью серьезный нелегкий труд и, наоборот, в непривлекательной военной профессии увидеть «точки роста» [3,4].

Предпрофессиональная подготовка является частью военно-патриотического воспитания и направлена на формирование у личности осознанного отношения к военной службе как гражданской обязанности, закрепленного в сознании в виде убеждений, идеалов и социальных установок[2].

Исходя из вышесказанного, мы сформулировали цель предпрофессиональной подготовки в Оренбургском президентском кадетском училище, которая заключается в воспитании личности кадета – гражданина и патриота своей страны, человека с лидерской позицией, способного к духовному совершенствованию, жизнетворчеству и созиданию, готового и способного к службе Отечеству и его защите; формировании первоначальных навыков несения воинской службы; высокой степень осознанности в выборе своего будущего профессионального маршрута.

Системно-деятельностная парадигма организации образовательного процесса ставит задачи становления различных способов учебно-познавательной деятельности в урочное и внеурочное время [5]. Появляются новые формы организации дополнительного образования, сориентированного на удовлетворение познавательных потребностей личности с учетом профильных намерений и интересов.

Предпрофессиональная подготовка кадет в училище реализуется на учебных занятиях по расписанию, в часы дополнительного образования, а также на мероприятиях воспитательной работы.

По учебному плану с кадетами всех учебных взводов проводятся по расписанию уроки по предмету «Основы военной подготовки». Кроме того, по всем предметам учебного плана разработаны модули занятий: «Культура речи военнослужащего», «Информационное моделирование в военном деле», «Применение основ физики в военной технике», «Основы военной географии», «Химия в военном деле», «Математика в военном деле», «Сохранение жизни и здоровья военнослужащего в условиях автономного существования».

В системе дополнительного образования реализуются секции и кружки по:

спортивному и военно-патриотическому направлению: стрельба (пулевая), военно-спортивное многоборье, армейский рукопашный бой, легкая атлетика (метание гранаты ГД, метание гранаты ГТ), плавание (плавание с автоматом, ныряние в длину), городошный спорт; мини - футбол, гандбол, спортивное ориентирование, хоккей, самбо, дзюдо, бокс, смешанные единоборства, атлетическая гимнастика, лыжные гонки;

общеинтеллектуальному направлению: «Мир шахмат», «Ментальная арифметика», «Технология обработки материалов», «Основы смыслового чтения и работа с текстом», «Логика», «Дипломатический клуб»;

научно-техническому направлению: «Обработка материалов», «Конструирование и моделирование», «Робототехника»;

культурологическому направлению: «Фотомастерство», «Тележурналистика»;

художественно-эстетическому направлению: «Живопись и графика», «Спортивный танец», «ВИА», хор, КВН, «Сценическое мастерство», «Ансамбль саксофонистов».

В обязательном порядке воспитанники проходят летнюю учебную практику, которая для кадет старших учебных курсов организуется на базе ВУЗов Министерства обороны Российской Федерации. Для кадет младших учебных курсов проводится военно - образовательный проект «Передовой отряд», цель которого - создание активной образовательной среды, способствующей мотивации кадет к выбору профессии офицера.

Кроме того, предпрофессиональная подготовка осуществляется и в ходе повседневной деятельности на учебном курсе.

Учебный курс президентского кадетского училища является особым миром, в котором воспитанник проживает значительную часть своей жизни, здесь он обучается, принимает различные решения, выражает свои чувства, формирует своё мнение, отношение к кому-либо или чему-либо. Единая форма, одинаковое обеспечение, общие для всех трудности и радости, условия жизни и быта, подчиненность интересам, равномерная требовательность, заботливость педагогического состава училища наряду со строгостью и справедливостью способствуют развитию товарищества, самообладания, любви к своему училищу, гордости за него, укреплению коллектива, развитию навыков солидарности, товарищества и патриотических чувств.

Таким образом, предпрофессиональная подготовка реализуется в рамках единой организационной системы, обеспечивающей преемственность задач, средств, методов, форм подготовки кадет всех возрастных групп.

Модель предпрофессиональной подготовки кадет к будущей военно-профессиональной деятельности, реализуемая в Оренбургском президентском кадетском училище, состоит из четырех компонентов:

целевой - выполняет системообразующую роль, организуя элементы в определенную систему и, определяя содержание, формирует их вектор и ресурсный потенциал в достижении результата;

содержательный - предполагает принцип поэтапного формирования предпрофессиональной готовности кадет к будущей военно-профессиональной деятельности; интеграцию основного, предпрофильного, профильного и дополнительного образования; раскрывает содержание предпрофессиональной подготовки кадет;

технологический - раскрывает механизм реализации предпрофессиональной подготовки кадет к будущей военно-профессиональной деятельности;

результативный - описывает критерии и показатели предпрофессиональной готовности кадет, методики их оценки.

В качестве основных факторов становления личности кадета и формирования предпрофессиональной готовности к будущей военно - профессиональной деятельности мы выделяем:

- интеграцию общего и дополнительного образования, военной подготовки и внеурочной деятельности;
- содержание общеобразовательных программ и программ дополнительного образования, способствующие личностному становлению кадета, формированию компетенций, присущих специалисту военного профиля;
- тщательно подобранный и подготовленный педагогический состав училища, личная ответственность, профессионализм, этика, знания и опыт преподавателей и воспитателей-офицеров, ветеранов-наставников;
- организацию жизнедеятельности кадет на фундаменте воинских традиций и ритуалов, дающих основу для формирования нравственности и патриотизма кадет.

Показателями успешности предпрофессиональной подготовки кадет к будущей военно-профессиональной деятельности выступают:

- знания (о мире, обществе, истории страны, политике, многообразии военной деятельности; осознание цели и смысла своей будущей профессиональной миссии; естественно-научные знания, математика и информатика);

- мотивация (желание и потребность заниматься военной деятельностью, основанные на чувстве любви, гордости и уважения к Родине; уважении к ценностям семьи, здоровья; нетерпимости к любым видам насилия и готовность противостоять им);

- умения (целеполагание, планирование, самоорганизация, способность к выполнению норм и требований, высокая требовательность к себе, умения взаимодействовать в «военном коллективе» - с начальниками и подчинёнными»; проявлять «разумную» инициативу; спортивно- физические умения).

Предпрофессиональная подготовка кадет к будущей военно-профессиональной деятельности предполагает целенаправленное, систематическое воздействие на сознание и поведение кадет с целью формирования у них интересов и мотивов выбора профессии офицера, соответствующих понятий, установок, принципов и ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для сознательного выбора и подготовки к поступлению в военно-учебные заведения Министерства обороны Российской Федерации.

Список литературы

1. Васильцов, Ю. А. Педагогическая поддержка военно-профессионального самоопределения старшеклассников: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Васильцов, Юрий Александрович. - Ростов-н/Д., 2005. - 196 с.

2. Горбунова, Л. Г. Предпрофессиональная подготовка кадетов к освоению будущей профессиональной деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности [Текст] / Л. Г. Горбунова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ч. II. – Ярославль: Агентство Литера, 2015. – С. 301–303.

3. Ланских, Е. А. Пропедевтика военной службы обучающихся в кадетских классах как условие их профессионального самоопределения и самомотивации к воинской деятельности: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Ланских Елена Александровна. - СПб., 2013. - 195 с.

4. Усманов, В.В. Теоретико-методологическое обоснование и практика управления военно - профессиональной ориентацией молодежи: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Усманов Владимир Викторович. - Челябинск, 2004. - 410 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897).

ЛИДЕРСТВО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН НОВОГО ВРЕМЕНИ

**Сабаненкова К. А., магистрант,
Неволина В. В., д-р пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Лидерство как феномен весьма интересен для научного сообщества. Феномен лидерства рассматривали многие науки, такие как социология, психология, педагогика. К примеру, такая наука, как социология, изучает феномен лидерства как взаимодействие личности и малой группы. Психология рассматривает разные психологические качества личности лидера. Педагогика искала способы формирования и развития лидерских качеств как у школьников, студентов, так и у взрослых людей.

Феномен лидерства получил довольно широкое распространение в самых разных сферах жизнедеятельности. Этот феномен изучают множество наук, в том числе - психология, педагогика, философия, экономика, социология и множество других наук.

Отечественная и зарубежная психология включает в себя множество толкований происхождения лидерства как феномена. Самые распространённые теории содержат в себе теоретические концепции, которые включают в себя мысли разных авторов: теории характеристик лидера, ситуационные и личностные теории и др. Самой распространённой является теория жизненного цикла К. Бланшара, П. Герси, которые утверждали, что стиль лидерства находится в прямой зависимости от зрелости исполнителей. Зрелость зависит от способностей и опыта работников и является характеристикой определённой ситуации. Существует и личностно-ситуативная теория, согласно которой нужно учитывать четыре основных фактора:

1. Мотивы и черты лидера как человека.
2. Создание образа лидера у группы.
3. Характеристика роли лидера.
4. Правовые и официальные параметры, в которых действует лидер и его подчинённые.

В 40-50 е гг. 20 века получили распространение поведенческие теории, которые рассматривают лидерство как совокупность моделей поведения лидера.

Учёные Липпет и К. Левин выделили 3 основных стиля лидерства:

1. Популистический, при котором лидер сознательно избегает принятия решения.
2. Авторитарный, при котором лидер может принимать решения, регламентировать и контролировать действия своих подчинённых.
3. Демократический стиль. Он подразумевает привлечение группы к решению различных вопросов[5].

По мнению С.И. Ожегова, лидером является не только командир, но и любой другой человек, имеющий влияние и авторитет и оказывающий влияние на других людей.

В качестве лидеров могут выступать группы, организации, партии, которые могут быть успешными в любой жизнедеятельности. Само понятие «лидерство» является новым на сегодняшний день.

Сам процесс лидерства основан на социальном взаимодействии. Этот процесс требует от участников хорошего уровня взаимовлияния.

Лидерство можно рассматривать как потенциал, который есть у каждого человека и который можно развивать в процессе социализации. На сегодняшний день под эффективным лидерством понимается высокая чувствительность к потребностям последователей. Лидерство является функцией лидера и его последователей. Лидерство основано на том, чтобы люди делали правильные вещи. В лидерстве люди рассматриваются как самый ценный ресурс, который играет большую роль в решении самых различных проблем [4].

Предпринимались множественные попытки объяснить феномен лидерства, изучить его особенности и свойства. Стали изучаться наиболее эффективные способы для успешного развития лидерских способностей и организаторских навыков. Вопросы лидерства рассматривались ещё в традиционных обществах.

Многие словари толкуют понятие «лидер» как главу, лицо, которое пользуется большим авторитетом. Современные лидеры, как правило, отличаются большой организованностью, дисциплинированностью, решительностью, амбициозностью. Все эти качества в сумме помогают личности раскрыть свой потенциал, свои способности и таланты.

Науки объясняют понятие «лидер» по-разному. Например, социология рассматривает этот термин как положение отдельных личностей, класса, партии, государства. Лидерство рассматривается как сложный механизм взаимодействия всех людей в малых и больших группах, которые основываются на общественных отношениях, действующих на данный момент времени. Можно отметить, что само современное общество требует нового поколения людей, то есть поколения амбициозного и решительного.

Наука социология выделяет различные типы лидеров:

1. Это лидер, для которого нет ничего невозможного. Он имеет способности по своему усмотрению управлять любыми событиями.
2. Лидер – это игрушка, с которой играет судьба. В этом случае лидера выбирает случайно какая-то определённая группа.
3. Прирождённый лидер. Это лидер, который родился уже с имеющимися способностями и задатками.
4. Лидер с харизмой (М. Вебер).
5. Лидер с экспрессией. Отличается повышенной эмоциональностью[7].

Э. Боргатта считает, что лидерские качества связаны с наследственностью и внешнее окружение не оказывает влияния на их развитие. Многие современные учёные-исследователи утверждают, что лидерские

качества можно выработать у себя самостоятельно, не прибегая к различным тренингам и помощи окружающих [8].

Педагогика рассматривает лидерские качества как процесс организации и управления малой социальной группой, способствующей достижению групповых целей в оптимальные сроки и с максимальными результатами.

Отечественные учёные изучали феномен лидерства ещё в начале 20 века. В своих многочисленных работах они рассматривали проблемы организации деятельности и способности к организации. Кроме того, учёные изучали психологический климат как главный фактор успешного взаимодействия в малой и большой группах. Такой повышенный интерес к проблеме лидерства обуславливался прежде всего самой эпохой, которая заключалась в трансформации ценностей, появлении новых технологий.

Российские учёные в начале 21 века выдвинули идею о целесообразности добавления лидерства в число основных профессиональных педагогических компетенций. В это время появилось так называемое «креативное лидерство». Оно раскрывало творческий потенциал будущего лидера [10].

Некоторые учёные считают, что лидерство является больше психологической характеристикой поведения членов какой-либо группы. Лидер, как правило, обладает определённым уровнем авторитета в этой группе[3].

Австрийский психолог А. Адлер считал, что каждый индивид хочет добиться превосходства, исходя из своей природы. Он говорил и о том, что каждый человек стремится как-то себя реализовать, что предполагает движение вверх или по горизонтали. Если рассматривать позицию А. Адлера, то можно заметить, что у него любой человек уже является потенциальным лидером. Но далеко не все люди способны полностью реализовать весь свой потенциал. Некоторые из них любят занимать зависимую позицию, потому что для них это более удобно.

Исходя из функционального подхода, феномен лидера изучается, как источник принудительного контроля и определённых команд.

Сам феномен лидерства говорит нам о том, что каждый лидер имеет возможность мотивировать других людей на конкретные поступки и действия, а также на достижение определённой цели.

Необходимо отметить, что способность каждого лидера – это способность быть всегда и во всём первым, всегда занимать первые позиции в самых разных сферах жизнедеятельности.

В социальных теориях личности можно проследить феномен лидерства как нечто «целое, которое стремится к совершенству и обладает силой творчества и уникальности»; существо, которое стремится к активности в диалоге с обществом; совокупность способностей человека к реализации жизнедеятельности. Сам лидер рассматривался как субъект, склонный к рефлексии, а также субъект, который осознаёт причины собственной деятельности.

А. Маслоу считал лидера креативным субъектом, обладающим способностью брать ответственность за себя и за собственное окружение.

В.В. Козлов видел в лидере существо, которое способно к трансцендированию, к интеграции с другим человеком и группой [9].

Сама природа лидерства имеет большое многообразие трактований. Сначала в роли лидера выступали известные исторические личности. Известные мудрецы Конфуций, Платон большое внимание уделяли биографиям известных государей.

Одно из первых толкований лидерства как феномена дал известный мыслитель Никколо Макиавелли. В его известной работе «Государь» он изучает самые разнообразные формы правления. Главным фокусом внимания мыслителя являлась личность правителя. По мнению Никколо Макиавелли, правитель должен обращать своё внимание на главные стимулы активности человека. К примеру, мотивация получить имущественное богатство и умение отгадать тайные желания людей. Мыслитель много внимания уделяет особенностям характера идеального государя. Никколо Макиавелли считает, что человек, который управляет своими поданными, имеет более строгий характер. Эта строгость позволяет правителю добиться больших результатов в самых различных сферах жизнедеятельности. Но в этой строгости должна быть и умеренность. Это важно для того, чтобы не допустить всеобщей ненависти народа [1].

Известный социолог Макс Вебер изучал более подробно феномен лидерства. Основные характеристики лидера, по его мнению, – ответственность и самоотдача. Учёный развивал концепцию харизматического господства и говорил, что оно основано на святости и героизме.

Известный психоаналитик Зигмунд Фрейд большое внимание уделял индивидуальной психологии. По мнению этого мыслителя, сама история развивается под влиянием великих лидеров.

Зарубежный исследователь Г. Фейерхольм говорил, что истинное предназначение лидера – это усвоение ценностных принципов, которые способствуют развитию самоуправления [1].

Ф. Вудсз в своей теории лидерских качеств утверждал, что лидер обладает особым талантом, отличающим его от последователей, а качества, которые определяют лидера, поддаются систематизации.

Американский психолог Р. Кетелл утверждал, что на личность любого лидера оказывает большое влияние окружающая среда и наследственность.

Любое лидерство представляет собой явление групповое, так как основано на взаимодействии некоторых людей друг с другом. В природе не встречаются лидеры-одиночки. Основным показателем лидерства можно назвать власть, потому что с помощью неё лидер может достигать намеченных целей, добиваться больших результатов в любой сфере жизни. Любой лидер для того, чтобы завоевать власть, может использовать следующие формы воздействия:

1. власть через участие;
2. власть эксперта;
3. власть примера;
4. власть, основанная на традициях;

5. власть, основанная на вознаграждении;
6. власть, основанная на принуждении.

Исходя из конкретной ситуации, лидером может осуществляться выбор способов влияния. На такой выбор большое влияние оказывают психологические характеристики лидера. Эти характеристики определяют стиль руководства.

Большое количество учёных выделяют следующие стили лидерства:

1. Либеральный стиль. Он подразумевает под собой отсутствие активного участия руководителя в управленческой деятельности. Данный стиль больше всего подходит творческим коллективам, в котором все участники обладают индивидуальностью и самостоятельностью в принятии самых разных решений.
2. Демократический стиль. Он заключается в распределении ответственности между подчинёнными и лидером. Работа лидера направлена на создание благоприятного и позитивного климата в коллективе.
3. Авторитарный стиль. Он основан на единовластии. При таком стиле подчинённые беспрекословно подчиняются своему руководителю.

Как правило, поведение любого лидера всегда мотивировано и заряжено определённой идеей или желанием. Для того, чтобы стать лидером, человеку необходима мотивация и внутренний настрой на победу. Поведение лидера во многом зависит от того, как он сам себя интерпретирует, как он себя ведёт в публичном выступлении. Лидер часто сравнивает себя с другими людьми, для того, чтобы точно знать, в каком направлении двигаться, что можно в себе изменить, как совершенствовать самого себя.

Психологам удалось установить, что лидеров можно разделить на три группы:

- Лидер с адекватной самооценкой. Данный тип лидера уважительно относится к другим лидерам.
- Лидер с высокой самооценкой. Такой лидер меньше зависит от внешних обстоятельств. У такого лидера явно нарушена обратная связь между ним самим и его деятельностью.
- Лидер с низкой самооценкой. Как правило, он более зависим от других людей. Он пессимистичен и недоволен собой. Иногда такие лидеры выбирают для жизни политическую сферу, где успешно реализуют свои возможности.

Автор работы «Психология лидера» А. Менегетти считает, что человек приобретает лидерские задатки ещё с рождения. Но это не говорит нам о том, что он вскоре станет лидером. Для того, чтобы стать успешным лидером, нужно дойти до определённого культурного уровня и профессионализма.

Основными особенностями лидера, по Б. Д. Парыкину, являются следующие:

1. Сам феномен лидерства очень тесно связан с групповыми отношениями.
2. Лидер всегда действует в условиях микросреды.

3. Лидерство как процесс возникает стихийно.
4. Лидерство, как правило, во многом зависит от различных изменений настроений в группах.
5. Главным механизмом поддержки авторитета лидера являются различные санкции.
6. Лидер, как правило, несёт ответственность за решения в группе.
7. Сфера деятельности лидера в группе имеет достаточно узкий характер, в отличие от руководителя.
8. Лидерство со временем может выйти за рамки микросреды и стать феноменом организации жизнедеятельности группы.

Существует такое понятие, как духовное лидерство. Современный мир – это мир «человека решившегося», который творит и живёт в эпоху духовной революционности. Идеи выдающегося русского философа Н.А. Бердяева основаны на свободе духа, на духовной революции, которая осуществляется через выход за грани уже имеющихся традиций и устоявшихся норм. Для Н.А. Бердяева особое значение имеет проблема смысловых различий времени, в том числе - разделение его на экзистенциальное, космическое и историческое [6].

Каждый лидер находится в центре группы. Вся работа, которая происходит внутри группы, обсуждается со всеми участниками этой группы. В этой дискуссии могут обсуждаться самые разные вопросы, как главные, так и второстепенные. В малой группе лидер может обладать совокупностью определённых качеств: решительностью, уверенностью в себе, амбициозностью, твёрдым характером, стрессоустойчивостью, целеустремлённостью, смелостью, оптимистичностью. Перечисленные качества характера помогают каждому лидеру быть на высоте, помогают лидеру раскрыть свой потенциал и свои возможности. Самым ценным качеством является оптимизм, так как именно позитивный настрой помогает приблизиться к победе. Лидер, который заряжен внутренним оптимизмом, обычно не встречает на своём пути каких-то запретов и строгих ограничений. Он действует уверенно и правильно, всегда находит ответы на все вопросы. Лидер – это индивид, который состоит в малой группе, в которой могут приниматься разные ответственные решения. А человек, который обладает определённым авторитетом, обычно играет главенствующую роль в организации совместного взаимодействия.

Лидерство связано с авторитетом личности, которую выбирают для руководства определённой группы или команды [2].

Лидерство может рассматриваться по принципу последовательности – от вождей и толпы к малым группам и лидерам в них. Совокупность характерных черт отдельного индивида, которая необходима для поддержания лидерской позиции, может изменяться в зависимости от цели её создания и потребностей.

Существуют самые различные подходы к лидерству.

1. Поведенческий подход. В этом подходе лидерство рассматривается через поведенческую направленность лидера. Самыми известными стилями поведения являются либеральный, авторитарный и демократический.

2. Ситуационный подход. Эффективность лидерства прослеживается через влияние внешних факторов. Главная научная изюминка в том, что поведение лидера может быть разным, в зависимости от ситуации.

Кроме того, существуют ещё пять основных качеств лидера: деловые, личностные, физиологические, интеллектуальные и психологические. К основным качествам, присущим истинному лидеру, можно отнести: смелость, уравновешенность, самостоятельность, независимость, инициативность, энергичность, любопытство, упорство, рассудительность, проницательность, честность, бдительность, амбициозность, оригинальность [2].

Основная задача любого лидера – мечтать. Для того, чтобы стать успешным лидером, нужно мечтать и воплощать свои мечты в реальность. Такие лидеры способны вселить энтузиазм даже в самых равнодушных и пассивных людей. Лидер должен помогать людям достигать определённых целей в жизни и заряжать их позитивом на долгие годы.

Таким образом, лидерство, как феномен, определяется в научной литературе такой наукой, как педагогика, как процесс, который имеет две стороны. Лидер может реализоваться как успешный преподаватель, который способен вести большую или малую группу за собой. Преподаватель-лидер может реализовать себя при определённых условиях. Учитываются особенности психологии личности отдельного студента. У будущего учителя развивается мотивация к лидерским способностям, устраняются множественные барьеры и запреты. Мы сделали вывод, что лидерские качества, действительно, можно назвать феноменом нового времени, которое диктует новые тенденции, веяния, инновации.

Список литературы

1. Аллаярова, Ж. С. Концептуализация природы лидерства как феномена / Ж. С. Аллаярова // Известия Томского политехнического университета, 2010. – № 6. – С. 203-207.

2. Буракова, К. С. Подходы к лидерству как к социально-психологическому явлению / К. С. Буракова // Академическая публицистика, 2022. – № 2 (1). – С. 62-64.

3. Бурова, Е. В. Анализ лидерства и руководства как социальных феноменов / Е. В. Бурова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения, 2012. – № 27. – С. 67-71.

4. Валишин, Е. Н. Лидерство как управленческий феномен в управлении человеческими ресурсами // Е. Н. Валишин, А. В. Постаногова // Управленческие науки в современной России, 2014. – № 1. – С. 409-413.

5. Декалин, А. А. Лидерство. Типы и виды лидерства / А. А. Декалин // NovaInfo.Ru, 2020. – № 111. – С. 86-88.

6. Зубанова, Л. Б. Дух лидерства или лидерство духа / Л. Б. Зубанова // Вестник Челябинского государственного университета, 2008. – № 33. – С. 48-53.

7. Котова, Л. В. Лидерство как социокультурный феномен / Л. В. Котова // Социология в современном мире: наука, образование, творчество, 2013. – № 5. – С. 311-315.

8. Кучина, Е.Н. Педагогическое лидерство как ресурс развития системы образования / Е.Н. Кучина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 2020. – № 6-1 (45). – С. 141-146.

9. Мень, М. А. Лидерство как личностный феномен / М. А. Мень // Личность. Культура. Общество, 2011. – № 3 (65-66). – С. 181-191.

10. Санникова, А. И. Эволюция концептуализации феномена лидерства в исследованиях российских авторов / А. И. Санникова, Е. Г. Пестова // Педагогический журнал Башкортостана, 2021. – № 1 (91). – С. 158-167.

ПОТЕНЦИАЛ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

**Ольховая Т.А., д-р пед. наук, профессор,
Садова В.А., канд. пед. наук
Оренбургский государственный университет**

Актуальным трендом современного высшего образования является персонализация обучения. Как следствие, возникает необходимость разработки научно-методического сопровождения проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий (ИОТ) студентов. Новая стратегия цифровой трансформации высшего образования предусматривает переход к ИОТ всех подведомственных Минобрнауки России вузов к 2030-му году. В идеале на такой траектории набор курсов, их содержание, форматы и темп изучения подстраиваются под потребности, интересы и возможности каждого студента. По мнению Андрея Волкова, сейчас в России слишком много вузов и программ, где студентам легко и скучно. ИОТ может решить эту проблему, вместо единообразной «образовательной трубы» предлагая каждому студенту интересный именно ему путь [1, 2].

Отметим, что персонализированное образование не является принципиально новой концептуальной идеей. Обобщая взгляды зарубежных и отечественных исследователей, можно обозначить спектр, на одной стороне которого «персонализация образования в интересах учащегося» (учащийся, скорее всего, рассматривается в объектной позиции), а на другой – «персонализация образования самим учащимся» (учащийся находится в субъектной позиции). В данной работе мы предлагаем рассмотреть субъектно-ориентированные образовательные ситуации как один из возможных инструментов проектирования и реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов университета.

Субъектно-ориентированные ситуации – это специально-конструируемые педагогические ситуации (фрагменты учебного процесса), актуализирующие проявление субъектных качеств, востребующие субъектный опыт, содержащие высокий потенциал проявления субъектности обучающихся.

Основными признаками, характеризующими субъектно-ориентированные ситуации в образовательном процессе университета, являются: естественность возникновения; отсутствие принуждения к участию в них; наличие психолого-педагогических условий, побуждающих к субъектной деятельности. Средством включения студентов в соответствующие ситуации являются различные виды работ и учебных заданий. Субъектно-ориентированные ситуации призваны запускать механизмы становления субъектности студентов. Мы предполагаем, что данные ситуации одновременно выполняют и субъектно-развивающую, и экспериментально-диагностическую функции.

Субъектно-ориентированные ситуации естественным образом вписываются в педагогическую действительность и в своей совокупности составляют технологизированное обучающее пространство, ориентированное на развитие субъектности как личностного образования. Задача технологизации педагогической деятельности преподавателя университета сложна сама по себе и многократно усложняется, если речь идёт о развитии субъектных функций студента. В данной работе представлено лишь краткое описание субъектно-ориентированных ситуаций. В исследовательских целях условно разделили субъектно-ориентированные ситуации на несколько групп: проблемно-ориентированные ситуации; креативно-ориентированные ситуации; ситуации свободного выбора; ситуации самоорганизации.

Данным ситуациям присущ ряд характерных особенностей:

- субъектно-ориентированные ситуации содержат в себе несколько конкретных путей их реализации, что создаёт точки бифуркации, «точки роста», как возможные направления деятельности студента по самосозиданию;
- ситуации допускают разный уровень субъектной включённости, обеспечивая тем самым автономность личности и невмешательство в её внутреннее пространство;
- ситуации предполагают приобретение студентами субъектного опыта и навыков саморегуляции;
- ситуации направлены на «запуск» механизмов ценностной ориентации и самоорганизации, потенциально представленных в личностной системе студента.

Создание проблемных ситуаций в процессе изучения университетских дисциплин. Очевидно, что события профессиональной реальности не всегда могут быть однозначно трактованы. Кроме того, ценность профессиональных знаний пропорциональна личностному участию студента в процессе их приобретения. Использование этого в создании проблемных ситуаций при изучении университетских дисциплин позволяет актуализировать субъектную позицию студента.

Субъектность позиции студента при проблемном обучении характеризуется:

- умением выделять в исторических событиях, фактах, в реальной жизни, в литературно-художественных источниках профессиональные проблемы;
- возможностью описать данную проблему;
- способностью объяснить основные причины (объективные и субъективные, внешние и внутренние) ее возникновения;
- умением определять варианты решения проблемной ситуации.

Также проблемное обучение способствует хорошему овладению студентами основными профессиональными понятиями, умением применять их для описания соответствующих явлений. Студенты знакомятся с различными источниками, которые существенно обогащают их представления о проблемах предстоящей профессиональной деятельности, возможных путях

их решения, что в целом способствует развитию у студентов целостного и ценностного образа профессионального мира. Необходимо отметить, что гуманистическая трактовка процесса обучения включает в себя два аспекта: получение новой информации и обнаружение личностного смысла этой информации студентом. Проблема, как определяют авторы гуманистической ориентации, не в изобретении новых способов подачи информации, а в том, чтобы помочь студенту увидеть личностное значение и смысл получаемых знаний.

Решение жизненной проблемы, смоделированной в учебной ситуации, можно рассматривать как проблемную ситуацию, под которой понимается психологическое состояние субъекта, возникающее при встрече с проблемой. Это осознаваемое или недостаточно осознаваемое интеллектуальное затруднение мешает субъекту решить задачу познавательного или практического плана и требует поиска новых знаний или новых способов действий, позволяющих ему найти выход из затруднительного положения. Проблемные ситуации возникают достаточно часто, но всегда ли они осознаются студентами? Проблемные ситуации возникают для студента как объективная реальность и требуют от субъекта умения ставить цели, мыслить, соподчинять мотивы и творчески относиться к работе.

Очевидно, что проблемно-ориентированные ситуации не стоит отождествлять с вопросно-ответной системой, которая тоже активизирует процесс познания и поиска смысла. Одна и та же постановка вопроса может допускать односложный ответ, а может порождать проблему, для разрешения которой необходима актуализация ранее приобретённых знаний, их развитие (анализ, сравнение, установление связей, обобщение, синтез) и получение («открытие») нового для студента знания.

Расширение практики применения индивидуальных образовательных технологий обеспечивает для студентов возможность выбора образовательных дисциплин в зависимости от потребностей и представлений и возможных вариантах собственной профессиональной деятельности. Но для реализации возможности выбора необходимо развитие у студентов проективных способностей. На успешность продвижения студентов в образовательном процессе кроме внешних факторов и особенностей самой системы университетского образования влияют факторы, связанные с самими студентами: их индивидуальное психологическое и интеллектуальное развитие; уровень осознания личностных, образовательных потребностей и соотношение их с возможностями; уровень притязаний личности; уровень самооценки; понимание себя в будущей профессиональной деятельности (образ «Я – будущий профессионал»).

Для успешного становления субъектности необходимо учитывать все эти факторы, т.к. личностные особенности студентов проявляются в образовательном процессе в виде индивидуальных темпов работы, скорости усвоения материала, отношения к стрессовым ситуациям, к ситуациям успеха и неудач. Поэтому необходимым условием реализации субъектно-ориентированных ситуаций как инструментов проектирования индивидуальных

образовательных траекторий студентов университета является создание специализированных сервисов, обеспечивающих тьюторское сопровождение, учет персональных результатов и реализацию индивидуальных выборов.

Ситуации свободного выбора. Понятие «свобода» в теоретических исследованиях проблемы субъектности занимает одно из центральных мест. Идея свободы личности, значимые для педагогической теории, разрабатывалась в трудах Н.А. Бердяева, Е.И. Кузьминой, Д.А. Леонтьева, М.К. Мамардашвили, А.С. Мысливцева, С.Л. Рубинштейна, В. Франкла, Э. Фромма, и др.

В рамках данной работы под свободой в самом общем смысле понимается совокупность внутренних и внешних условий, способствующих самоосуществлению личности. Внутренняя свобода понимается как осознание субъектом потребности в самореализации и как способность человека мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, интересов, целей и ценностей. Внутренняя свобода понимается как личностная ценность, как способность осуществления свободы выбора и принятия ответственного решения. Внешняя свобода – «это не свобода от, а свобода для, свобода для того, чтобы принимать ответственность» (В. Франкл) [3]. Внешняя свобода в условиях образовательного пространства университета обеспечивается отсутствием авторитаризма, признанием высокой самооценки личности, поощрением её инициативы, предоставлением педагогически целесообразной свободы выбора (выбор учебных курсов, индивидуальных форм представления когнитивной информации, видов отчётности, программы обучения, личностных смыслов и соответствующих действий, интенсивности и сложности познавательной деятельности, образовательной траектории). Действие студента в условиях свободы выбора – это уже авторское действие, поступок, проявление внутренней свободы, необходимое условие и средство становления субъектности.

Процесс постепенного расширения рамок индивидуальной свободы (возможности свободного выбора) в учебной деятельности должен соответствовать процессу созревания внутренней свободы (способности осуществлять свободный ответственный выбор). Поэтому первоначально (на ранних стадиях становления субъектности) целесообразно предоставлять свободу выбора из фиксированного набора альтернатив в дидактическом поле, затем – свободу в ограниченном пространстве образовательной программы и т.д.

Одной из задач обучения является включение в учебную деятельность обучающихся педагогически моделируемых ситуаций выбора, которые ставят студентов перед необходимостью принимать личностно-значимые решения, инициирующие становление субъектности. Необходимо отметить, что выбор – это определенный механизм соотношения внешнего и внутреннего плана жизнедеятельности личности.

Применение современных образовательных технологий создает пространство реализации субъектно-ориентированных ситуаций свободного выбора студентами: источников информации; партнеров в проектной деятельности; собственной позиции при обсуждении проблем в процессе

учебной дискуссии; форм самостоятельной работы; темпов и глубины освоения материала; представления результатов самостоятельной работы в рамках образовательного модуля; создание «индивидуальной образовательной траектории развития личности».

Креативно-ориентированные ситуации. Креативность в контексте проблемы становления субъектности – это самореализация и самосозидание студента на основе осознания себя творческой индивидуальностью, определение уникальных путей своего личностного и профессионального развития, построение программы самосовершенствования.

Креативно-ориентированные ситуации становления субъектности направлены на поисково-операционную и коммуникативно-сотворческую деятельность по преобразованию как окружающей действительности, так и себя (творчество самосозидания). При моделировании данных ситуаций необходимо учитывать потенциальную и актуализированную креативность, динамику ее развития на основе самоактуализации личности студента в образовательном пространстве университета.

Система креативных умений студента определяется в контексте проектирования им индивидуального образовательного маршрута и включает: умения его моделирования и прогнозирования последствий его реализации, исходя из ценностных потребностей, личностных возможностей и образовательных условий; умения устанавливать связи и зависимости между перспективными, стратегическими, тактическими и оперативными целями своего образования, конструировать иерархически соподчиненную цепочку задач образовательной деятельности; умения, позволяющие создавать максимально комфортную для себя ситуацию развития и образования из комплекса образовательных условий и возможностей образовательной среды.

В качестве основных критериев достижения креативной ориентации в исследовании выбраны:

- создание открытого метазнания (выходящего за пределы узкой специальности), надкритического (допускающего только доброжелательную, развивающую критику) взаимодействия, способствующих раскрытию творческих способностей студентов;
- реорганизация учебного процесса, в ходе которого студент становится созидателем, а учебный материал – средством достижения созидательной цели;
- введение дополнительного материала, включающего описание и показ действия эвристических стратегий, тактик, методов и приемов.

Ситуации самоорганизации. Проблемно-ориентированные ситуации, рефлексивно-ориентированные ситуации, ситуации свободного выбора, а также их разнообразные комбинации, конструируемые преподавателем, несомненно создают условия для перехода личности студента на более высокий уровень субъектности, но очевидно, что в их заданности доминирует манипулятивность со стороны условий обучения (хотя субъект и обладает некоторыми степенями свободы, и его познавательные действия можно определить как субъектные). Но субъектное не всегда и во всей полноте раскрывается самому субъекту. «В

этих ситуациях (без дополнительных усилий со стороны педагога) он (субъект) будет ощущать себя в произведённых им продуктах познавательных действий лишь в качестве объекта приложения собственных возможностей, «производной» от обучающих воздействий» [4]. А подлинно личностное (в данном случае субъектность) создаётся только личностью.

В качестве предпосылок самоорганизации личности студента мы рассматриваем:

- осознание студентом своих учебных и общеучебных действий (методов решений, способов переработки информации, её использование);
- переоценку образовательных ценностей (на смену формальным ценностям – отметка, сдача зачётов и экзаменов – приходят личностные ценности, такие как самореализация, саморазвитие, профессиональный рост);
- реорганизацию мотивационной сферы (внешняя мотивация трансформируется во внутреннюю мотивацию достижений).

Ситуации самоорганизации предполагают: актуализацию постановки студентами реалистичных целей (цели должны быть адекватны условиям деятельности, возможностям и способностям личности, её мотивам, потребностям и ценностям); адекватную самооценку; детализацию самоанализа; изменение смысловых ориентиров; усиление саморегуляции; накопление и осознание субъектного опыта; принятие студентом ответственности за «самоосуществление».

При моделировании ситуаций самоорганизации нами была использована идея двухслойной экспериментальной ситуации, предложенная Д.Б. Богоявленской [5]. Ситуации самоорганизации предполагают расширение пространства проявления субъектной активности личности студента как результата выхода за пределы внешних требований. Чтобы обеспечить потенциальную возможность выхода за пределы требований, в ситуации должен быть предусмотрен «потолок» (ложный, видимый «потолок» – ограничение), так как эксперимент направлен на выявление способности к преодолению, снятию его. Дальнейший анализ материала, который не диктуется «утилитарной» потребностью выполнить требование, образно называют вторым слоем. Второй слой не задан эксплицитно (явно) в экспериментальной ситуации, а содержится в ней имплицитно. Первый, поверхностный, слой – заданная деятельность по решению конкретных задач; второй, глубинный, слой, замаскированный «внешним слоем», неочевидный для студента – это его деятельность по самоорганизации, становлению и проявлению своей субъектности. Чем богаче второй слой деятельности, тем большей диагностической и прогностической силой обладает конкретная субъектно-ориентированная ситуация. Второй слой вызывается к жизни и реально обнаруживает себя лишь как результат субъектной активности студента, его ценностного самоопределения и интерпретации собственного субъектного опыта. Таким образом, ситуации самоорганизации позволяют интегрировать (обобщить) развивающий потенциал всех субъектно-

ориентированных ситуаций и определить вектор направленности деятельности студента по самосозиданию.

Обобщая выше сказанное отметим, что потенциал субъектно-ориентированных ситуаций в реализации индивидуальных образовательных траекторий студентов определяется их направленностью на личностно-профессиональное становление будущего специалиста, которое осуществляется с опорой на предшествующие достижения студента, с учетом его возможностей, устремлений и ожиданий и обеспечивает ценностный резонанс восприятия себя и мира студентом. В качестве ориентиров становления субъектности выступают личностные смыслы получаемых знаний, восхождение к личностным и профессиональным ценностям, поиск вариантов субъектной реализации ценностей, культура смыслопорождения собственной деятельности студента. Данные ориентиры позволяют в максимально персонализировать образовательный процесс современного университета.

Список литературы

1. Индивидуальные образовательные траектории в университете: как и зачем? – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/iot-konferentsiya-dlya-vuzov/>
2. Маршрутная карта трансформации университета. Экспертный доклад (электронный ресурс). – Режим доступа: https://sk.skolkovo.ru/storage/file_storage/9d47d026-0bba-485d-8e33-9fe6bca6d16c/Маршрутная-карта-трансформации-университета.pdf
3. Франкл, В. Человек в поисках смысла: введение в логотерапию / В. Франкл // Доктор и душа. – СПб.: Ювента, 1997. С.13-152.
4. Дмитриева, Т.В. Субъектно-ориентированные ситуации как элемент образовательного пространства : учебное пособие / Т.В. Дмитриева, И.В. Дубровина. СПб.: Питер, 2006. - 592 с.
5. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М., 2002.

ПОНЯТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К САМООБРАЗОВАНИЮ

**Скавинская В.И., магистрант,
Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент
Оренбургский государственный университет**

Реалии современного мира требуют высокого качества подготовки студентов к профессиональной деятельности после завершения высших учебных заведений. Важный аспект данного требования состоит в том, что знания, умения и навыки выпускников университетов не должны быть ограничены только профильной базой изученного. Будущему профессионалу необходимо стремление к раскрытию своего потенциала и непрерывному самообразованию, для того чтобы быть компетентным в различных отраслях сферы жизни человека. Чем выше профессионализм сотрудника, тем выше он востребован на рынке труда. Современный студент в большей степени ориентирован на повышение личного благосостояния, в этой связи возникает вопрос о мотивации студента к самообразованию как средству повышения личностного потенциала и профессионального развития. Самообразование всегда требует необходимости, то есть мотивации. Мотивация к самообразованию связана с потребностями человека соответствовать вызовам современного мира, соответствовать профессиональным требованиям, быть специалистом в различных областях науки, уметь отстаивать собственную позицию, быть признанным в социальных группах и так далее. Это обуславливает актуальность данной темы.

Проблема мотивации к самообразованию в контексте самостоятельного овладения знанием, самонаучения и самообучения является предметом многих исследований. Подходы к проблеме самообразования традиционно представлены с позиции философии, психологии и педагогических технологий по развитию личности, направленных на усовершенствование отдельных личностных качеств и достижение жизненных целей возможными способами.

Современная наука определяет мотивацию как побуждение к действию; как психофизиологический процесс, управляющий поведением человека, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость; как способность человека деятельно удовлетворять свои потребности.

Мотивация к учебе определяется как «процесс побуждения студента к учебной деятельности под воздействием внутренних и внешних движущих сил» (Ю.В. Богданов) [4, С. 254]. Образовательная мотивация студента рассматривается как «сложное, интегративное качество личности, определяющееся устойчивой совокупностью мотивов самореализации, практической значимости и долга по отношению ко всем компонентам образовательной деятельности; активностью его в образовательном процессе; готовностью и потребностью к образовательному выбору; ориентацией на образование как объективную и личностную ценность» [6].

Формирование мотивации личности происходит первостепенно, через призму ценностных представлений, значимости и полезности действий и их конечного результата. С.Л. Рубинштейн в своем исследовании отмечает, что знание сформированных ценностных образований личности помогает понять, «чего хочет человек, что для него привлекательно, к чему он стремится» [9].

В исследовании А.В. Кирьяковой доказано, что «целенаправленное формирование ценностных ориентаций личности способствует ее развитию, превращая ценности в стимулы и мотивы практического поведения» [8].

К мотивации также относят и процесс выбора между различными действиями, как некий процесс регуляции, направляющий действия и поддерживающий сделанный выбор, то есть объясняющий целенаправленность действия. В такой постановке вопроса мотивация затрагивает вопросы общей целенаправленности деятельности, а также мотивационного конфликта между межличностными целями.

В педагогической теории мотивация определяется как определенное свойство обучающегося и представляет собой целостную систему его целей, потребностей, побуждений к активному познанию. Для самообразования эта позиция очень важна, поскольку отражает возможность обучающегося мотивировать свои действия не только личностными, но и общественно значимыми мотивами, способность актуализации необходимых мотивов в конкретной ситуации.

Самообразование – это деятельность постижения культуры, приобщения к ней, творческая работа, по развитию своей личности, углублению миропонимания. В современном мире самообразование предопределяет социокультурную независимость и самостоятельность личности, а значит, дает человеку многостороннее и естественное состояние в жизни.

Целью самообразования всегда было самостоятельное обретение таких знаний, которые в дополнение к учебной информации отражают суть осваиваемых феноменов, соединяют нечто ранее неизвестное с известным, превращают ранее разрозненное в систему. К сожалению, система студенческого самообразования складывалась эмпирически, сама по себе, теоретически не была осмыслена и воспринималась в системе репродуктивных потребностей.

Проведенный анализ научной литературы позволяет выделить следующие противоречия, существующие в системе современного высшего образования: между необходимостью обновления знаний, умений, профессиональных компетенций выпускников университетов и отсутствием мотивации студентов к самообразовательной деятельности; между необходимостью формирования и развития мотивации студентов к самообразовательной деятельности и отсутствием в большинстве случаев эффективного инструментария, позволяющего практически реализовать данную работу в условиях образовательной организации.

Анализируя понятие «самообразование», стоит отметить историю его изучения: основная часть исследований приходится на 60–80-е гг. XX века. Такие ученые, как В.А. Сухомлинский, Л.В. Занков, А.К. Громцева, В.П.

Стрекозин, Н.Ф. Голованова, Л. А. Земскова, Л.Н. Сергеева, Б. Ф. Райский, М.Н. Скаткин, В.П. Бондаренко, Ю.Г. Любимцева и др. занимались исследованием различных аспектов самообразования.

Б.Ф. Райский охарактеризовал движущие силы процесса развития самообразовательной деятельности как противоречие между приемами самообразования и более сложными средствами удовлетворения других духовных потребностей [11]. В.П. Шуман самообразование и мотивацию человека определяет как частный случай познавательной деятельности [9].

Деятельность, возникающая под влиянием внешнего воздействия, являющегося ее побудителями, имеет в своей основе определенные стимулы, а в рамках образовательного процесса – педагогические стимулы. К педагогическим стимулам можно отнести средства и способы пробуждения интереса обучающегося к знаниям, методы активизации его познавательной деятельности, проблемный метод обучения, коллективная (групповая) деятельность [12].

В отечественной педагогике и педагогической технологии накоплено достаточно много научных идей, теоретических положений, которые лежат в основе формирования самообразовательной деятельности студентов (труды А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, Е.Н. Кабановой-Меллер, Я.И. Лернера, Н.А. Менчинской, И.С. Якиманской и других ученых).

Ценный опыт совершенствования процесса обучения накоплен и за рубежом. Значимыми для нашего исследования являются теория и практика повышения эффективности обучения Г. Нойнера, Л. Клинберга, У. Древе, Э. Фурманна; организация учебного процесса была объектом изучения Ч. Куписевича, Д.П. Мансфельда, М. Дреера.

Проблема формирования и развития мотивации студентов университета к самообразованию является предметом исследований многих ученых. Проведенный анализ научной литературы позволяет нам выделить работы:

- рассматривающие мотивацию самообразовательной деятельности как педагогическую проблему (П.В. Суханов, Р.Н. Нурулин) [12] и процесс формирования мотивации самообразования у студентов в системе высшего профессионального образования (О.А. Зуева) [7];

- исследующие самообразовательную мотивацию как формирование у студентов устойчивого интереса к самообразовательной деятельности (Л.А. Алькова) [2];

- определяющие особенности мотивации магистрантов к самообразовательной деятельности, а также влияние на мотивацию внутренних и внешних факторов (Т.И. Банникова) [3];

- описывающие опыт проектирования технологии формирования мотивации самообразовательной деятельности студентов в учебно-воспитательном процессе академии (Ю.Н. Аллянов, О.Н. Андрющенко) [1].

Основными характеристиками мотивации к самообразованию являются: самоопределение, развитие Я-концепции и самооценки личности, идентичности личности, формирование картины мира, ценностных ориентиров, рефлексивности, саморегуляции, смыслообразования.

В структуре мотивации студентов к самообразованию выделяются два вида мотивов: непосредственные, которые включаются в сам процесс деятельности и соответствуют социально значимым целям и ценностям (наиболее значимыми являются мотивы развития личности и мотив самообразования), и опосредованные мотивы, которые связаны с целями и ценностями, лежащими вне самой деятельности, но хотя бы частично в ней удовлетворяющимися (наибольший вес имеет группа «мотивы достижения», в которой выделяется мотив «лучше подготовиться к профессиональной деятельности») [7, С. 7].

Проанализировав проблему мотивации к самообразованию у студентов университета в рамках философских, педагогических, психологических, социологических исследований отечественных и зарубежных авторов, стоит отметить, что данная проблема остается актуальной до сих пор. Чтобы развить мотивацию к самообразованию, необходимо, прежде всего, возбудить у студентов осмысленное стремление заниматься самообразованием. Л.С. Выготский писал: «Обучение только тогда является хорошим, когда оно является создателем развития. Оно побуждает и вызывает к жизни целый ряд функций, которые находятся в стадии созревания и лежат в зоне ближайшего развития»[5].

Формирование потребности получать знания и развиваться как личность, путем самообразования должно происходить с опережением по сравнению с достигнутым уровнем этой потребности, в зоне ближайшего развития. В этом случае, возможно проектировать и овладевать самообразовательными умениями.

Таким образом, становление представлений о мотивации к самообразованию обучающихся в современной науке обусловлено многими факторами: мотивационными и смысловыми образованиями, целеполаганием, самостоятельностью личности, требованиями общества, системой образования, организованного обществом. При самообразовании личность не просто овладевает новыми знаниями и умениями, но, прежде всего, создает свой «новый образ», направленный на постижение культуры, творческую работу по саморазвитию и углублению миропонимания.

Мотивация к самообразованию – это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленная на собственное развитие. Осмысленность получаемых знаний и умений, сформированность личностной ценностно-смысловой позиции формирует внутреннюю мотивацию к обучению и потребность в самообразовании, предопределяет социокультурную независимость и самостоятельность личности.

Мотивация студента к самообразованию рассматривается как сложное, интегративное качество личности, определяющееся устойчивой совокупностью непосредственных мотивов, включающихся в процесс деятельности и соответствующих социально значимым целям и ценностям (мотивы развития личности, мотивы самообразования), а также опосредованных мотивов, связанных с целями и ценностями, лежащими вне самой деятельности, но частично в ней удовлетворяющимися (мотивы достижения); проявляющееся в

осознании студентом ценности самообразования, потребности в самообразовании, направленности на поиск значимого направления самообразовательной деятельности, свободной самореализации в творчестве, а также в готовности использовать различные средства для решения самообразовательных задач.

Список литературы

1 .Аллянов, Ю.Н. Концептуальные основы формирования мотивации самообразовательной деятельности студентов / Ю.Н. Аллянов, О.Н. Андрищенко // Известия Нижневолжского агроуниверситетского комплекса: наука и высшее профессиональное образование, 2006. - № 4 (4). – С. 141-145.

2 .Алькова, Л.А. Научно-педагогические основы формирования самообразовательной компетентности обучающихся в системе высшего образования : монография / под ред. проф. А.А. Темербековой. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2016. – 202 с.

3 .Банникова, Т.И. Мотивация магистрантов к самообразовательной деятельности / Т.И. Банникова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 22-й Международной научно-практической конференции, 18-20 апреля 2017 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2017. - С. 328-331.

4 .Богданов, Ю.В. Мотивация студента к обучению: теория и практика / Ю.В. Богданов // TERRA ECONOMICUS, 2013. - № 4. - С. 253-257.

5 .Выготский, Л. С. Психология / Л.С. Выготский. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с.

6 .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.

7 .Зуева, О.А. Формирование мотивации самообразования у студентов в системе высшего профессионального образования автореф. дисс. канд. пед. наук / О.А. Зуева. – Волгоград. - 2004. – 28 с.

8 .Кирьякова, А.В. Ориентация личности в мире ценностей как педагогическая проблема // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: Сб. науч. тр. Вып 2. / Отв. Ред. Г.Д. Бухарова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2004. - С. 192-211.

9 .Педагогика: учебное пособие / Под ред. В.Г. Рындак. – М.: Высшая школа, 2006. – 495 с.

10. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

11 .Суханов, П.В. Мотивационно-деятельностная модель развития самообразовательной деятельности студентов / П.В. Суханов, Н.В. Морозова // Школа будущего, 2013. – № 1. – С. 62–67.

12 .Суханов, П.В. Мотивация самообразовательной деятельности студентов как педагогическая проблема / П.В. Суханов, Р.Н. Нурулин // Современные наукоемкие технологии, 2016. - № 12. – С. 632-636.

СОВРЕМЕННЫЕ РАКУРСЫ ОСВОЕНИЯ SOFT SKILLS И HARD SKILLS В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Скачко В.К., аспирант
Оренбургский государственный университет

В 1959 году при постановке задач для офицеров армии США были употреблены понятия soft skills и hard skills, которые окончательно закрепились в военной доктрине 1968 года, где данные понятия использовались для разграничения навыков, необходимых для работ с машинами, механизмами (hard skills) и навыков общения с людьми, оформления документации (soft skills)[4]. После упоминания вышеуказанных терминов в военных документах, они приобрели значение профессиональных навыков, приобретаемых во время обучения (hard skills) и навыков универсальных, которых нет в программе обучения (soft skills). Неоднократно изменяясь и преобразовываясь, данные понятия получили достаточно быстрое распространение и стали повсеместно употребляться в психологии, сфере управления и экономики, частном предпринимательстве и бизнесе, тем самым охватывая все активные сферы жизнедеятельности человека, что не могло остаться в стороне от сферы образования.

Изучением влияния soft skills занимаются как отечественные, так и зарубежные ученые, кроме того, отсутствие единого перечня soft skills ведет к тому, что у каждого исследователя имеется своя точка зрения на охват качеств, формирующих данные понятия. Soft skills в большинстве случаев переводятся как «мягкие» навыки или компетенции, способствующие эффективному взаимодействию людей [1]. Изучением soft skills занимались Гайдученко Е., Давидова В., Марушев А., Махароблидзе А. В., Петров А. Ю., Сосницкая О., Татаурщикова Д., Чуланова О.Л., Шипилов В. Ряд ученых рассматривают soft skills через призму административных, коммуникативных способностей, повышающих уровень эффективности гармоничного взаимодействия между людьми в коллективе. Петров А. Ю., Махароблидзе А. В. в понятие soft skills закладывают набор личностных характеристик, способствующих эффективному взаимодействию и сотрудничеству между людьми, участвующими в деловом процессе [3]. Гайдученко Е. и Марушев А. в своей работе представляют soft skills как навыки, содействующие быстрому нахождению общего языка с людьми, установлению и удержанию деловых связей, а также приобретению или совершенствованию уже существующих лидерских и коммуникативных качеств [5]. В исследовании данного понятия Давидова В. упор делает на приобретенные посредством дополнительного образования и собственного жизненного опыта, навыки, которые в последующем человек использует для своего дальнейшего развития в профессиональной деятельности. Приобретенные навыки являются фактором превосходства при приеме на работу и очень ценятся работодателем и коллективом на рабочем месте [6]. Шипилов В. в изучении soft skills более пристальное внимание обращает на социально-психологические навыки,

применяемые личностью в большинстве жизненных ситуаций (коммуникативные, лидерские, ораторские, умение работать в команде) [11]. Чуланова О. определяет soft skills как социально-трудовые характеристики совокупности навыков человека, его мотивацию, знания, умения в сфере взаимодействия и коммуникации между людьми [10].

Из вышеперечисленного следует, что soft skills, объединяя в себе такую совокупность понятий, как навыки, умения и компетенции, представляет собой базу социально-личностных, психологических и трудовых качеств человека, помогающих ему выстроить гармоничные отношения с другими людьми, что плодотворно сказывается на его повседневной и профессиональной жизни. Кроме того, человек способен самостоятельно развивать и совершенствовать soft skills, постепенно накапливая опыт и оттачивая мастерство.

К актуальным и важным soft skills современного человека относятся:

- умение общаться с другими людьми и работать в команде;
- самопрезентация;
- ораторские способности;
- лидерские качества;
- профессиональное ведение переговоров;
- способность правильно распоряжаться своим временем;
- грамотное планирование и прогнозирование;
- эмоциональный интеллект;
- творческий подход к решению задач;
- адаптивность;
- креативность;
- позитивная мотивация;
- находчивость;
- выносливость;
- инициативность;
- инновационный подход;
- умение работать в условиях цифровизации, переходана дистанционную форму работы или обучения;
- и др.

Процесс обучения способствует развитию личности через призму саморазвития, самосовершенствования, самообразования, что является приоритетом специалиста для эффективного функционирования в современном мире[8]. При отсутствии soft skills у человека его профессиональный рост будет весьма затруднительным, если вообще будет возможен, а для достижения новых вершин необходимо постоянно совершенствовать имеющиеся и искать новые факторы развития личных и профессиональных soft skills.

Hard skills, в свою очередь, во множестве источников отражается как «твердые» или «жесткие» навыки или компетенции, которые, в отличие от вышеописанных soft skills, носят более практический и технический характер.

Большинство исследователей выделяют следующие основные аспекты hard skills:

- hard skills легко продемонстрировать;

- проверка и оценка hard skills человека просты;
- требования, предъявляемые к hard skills, более стабильны, практически неизменяемы или сложно поддающиеся изменениям;
- hard skills в большинстве случаев подтверждаются аттестатами, сертификатами, удостоверениями и дипломами о прохождении обучения по определенной специальности, и, соответственно, подтверждают приобретения необходимых hard skills для дальнейшей работы по этой специальности;
- утрата человеком уже приобретенных hard skills маловероятна;
- hard skills приобретается человеком с начала его обучения. Как правило, профессионал своего дела уже обладает необходимыми для выполнения работы навыками, умениями и компетенциями, он сразу приступает к исполнению своих обязанностей.

В отличие от soft skills, категории, образующие понятие hard skills, не столь разнообразны, в большинстве случаев исследователи в своих работах единодушны. Татаурщикова Д. описывает hard skills, как навыки, которые можно наглядно продемонстрировать [9]. Давидова В. выделяет взаимосвязь навыков с деятельностью и ремеслом, которыми занимается личность [6]. Некоторые авторы, давая определение hard skills, привязывают их к выполнению определенной работы то есть профессиональному аспекту. Например, Канардов И. закладывает в данное понятие определенные технические навыки, непосредственно связанные с выполняемой работой в сфере формализованных технологий: делопроизводство, логистика, управление автомобилем, программирование и т.д.[7].

Понятие hard skills заключается в способности человека грамотно, точно и последовательно выполнять производственные задачи, а также в демонстрации своего профессионализма в деятельности, которой он занимается. Составляющие понятия hard skills варьируются от профессии к профессии, исходя из уникальности каждой профессии и определенных требований к каждому сотруднику, в зависимости от занимаемой им должности. Однако есть универсальные примеры навыков, которые считаются приоритетными в большинстве профессий: знание и свободное владение иностранными языками, грамотное использование компьютерных программ, мобильность, ввиду наличия прав и умения управлять автомобилем.

Несмотря на то, что hard skills делают человека профессионалом своего дела, человеку может быть довольно трудно из-за формирования у него шаблонности в своих действиях. Без свободно функционирующих у человека soft skills, существует возможность «затвердевания» сотрудника, отсутствия стремления к саморазвитию, повышению своей квалификации и улучшению производственных факторов.

Посредством изучения soft и hard skills можно не только выявить и проанализировать необходимый перечень личностных качеств современного человека, способного вести успешную профессиональную деятельность, но и спрогнозировать направление перспектив роста интеллектуального капитала в целом. Понятия soft и hard skills стали выступать своеобразными индикаторами качества образования, определяющими уровень развития людей, осознающих

постоянную изменчивость и преобразование нашего мира, а вследствие этого - и необходимость собственного постоянного развития и саморазвития для поддержания своих профессиональных и личностных компетенций на высшем уровне.

Система дополнительного образования в Российской Федерации наиболее мобильна, довольно быстро учитывает постоянно изменяющуюся среду и является одной из самых эффективных систем получения образования. Дополнительное профессиональное образование дает возможность человеку повысить квалификацию, а также пройти профессиональную переподготовку и получить квалификацию, которая обеспечит ему право получить повышение или работать в новой сфере деятельности. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, актуализацию знаний и навыков на основе уже имеющейся у человека специальности.

Программы повышения квалификации:

- направлены на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации [1];
- краткосрочные программы длятся от 16 до 72 часов, долгосрочные – более 72 часов;
- результатом освоения программы является удостоверение о повышении квалификации.

Программы профессиональной переподготовки:

- предусматривают получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации [1];
- краткосрочные программы длятся от 250 до 500 часов, долгосрочные – более 500 часов;
- результатом освоения программы является диплом о профессиональной переподготовке.

Быстрое последовательное обучение по программам профессиональной переподготовки является неоспоримым преимуществом в достаточно быстро изменяющемся мире. Кроме того, в условиях перехода на дистанционный формат обучения этот процесс стал еще более удобным и доступным для обучающегося. Получение *hard skills*, в данном случае, подтверждается документами государственного образца, что ценится потенциальными работодателями и является конкурентным преимуществом.

Необходимо изучение влияния *soft skills* и *hard skills* на обучающихся в системе дополнительного образования, поскольку именно при получении дополнительного образования человек осознанно и с практической точки зрения подходит к необходимости получения образования посредством профессиональной переподготовки или повышения своей квалификации. Эта возможность открывает перед человеком достаточно быстрый универсальный способ получения образования, без отрыва от своей работы, при этом

достаточно информативный. Возможность закрепления необходимых профессиональных навыков у заинтересованного работодателя является немаловажным преимуществом.

В разрезе любого процесса обучения стоит личность, которая проявляет свое эффективное профессиональное функционирование. Это процессплодотворной образовательной деятельности, которая преобразует процессы профессионального становления в процессы саморазвития и самосовершенствования, основанные на потребности личной профессиональной реализации. Устойчивое формирование hard skills (профессиональных навыков и умений, необходимых для приобретения желаемой профессии) сочетается с позитивными проявлениями soft skills личности (способность правильно распоряжаться своим временем, грамотное планирование и прогнозирование, адаптивность, позитивная мотивация, выносливость, совмещение работы с обучением, умение проходить обучение дистанционно и т.д.). В процессе обучения человеком по дополнительным профессиональным программам повышается его уверенность в себе, улучшаются самопрезентация и ведение переговоров.

Soft и hard skills в разрезе дополнительного образования открывают границу исследования теоретических и практико-ориентированных подходов в изучении интеллектуального капитала, что дает возможность проследить развитие состоявшихся работников, осознающих постоянную изменчивость и преобразование нашего мира, а вследствие этого - и необходимость собственного постоянного развития и саморазвития для поддержания своих профессиональных компетенций на высшем уровне.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 16.04.2022) "Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/18ecc06c654c0f2e1ffdf7fa3f8c1ef137f01615/

2. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/soft-skills/>

3. Soft skills современного менеджера: командообразование и лидерские навыки : учебное пособие / А. Ю. Петров, А. В. Махароблидзе. — Екатеринбург : Издво Урал. унта, 2017. – 188 с.

4. Soft и Hard skills. Что это такое и зачем их развивать? [Электронный ресурс]. URL: <https://propostuplenie.ru/article/zachem-razvivat-soft-i-hardskills/>

5. Гайдученко, Е. Марушев, А. Эмоциональный интеллект. [Электронный ресурс]. URL: <http://1-a-b-a.com/lecture/show/99/>

6. Давидова, В. Слушать, говорить и договариваться: что такое soft skills и как их развивать. [Электронный ресурс]. URL: <http://theoryandpractice.ru/posts/11719-soft-skills>

7. Канардов, И. Soft skills и Hard skills - в чем разница? [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.znai.ru/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93-vchem-raznica

8. Кирьякова, А.В., Бероева, Е.А. Ценностные аспекты развития профессиональной компетентности специалиста в системе дополнительного профессионального образования // Вестник Оренбургского государственного университета, - 2016. - № 3 (191). - С. 14-19.

9. Татаурщикова, Д. Soft skills. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/soft-skills/>

10. Чуланова, О.Л., Ивонина, А.И. Формирование soft-skills (мягких компетенций): подходы к интеграции российского и зарубежного опыта, классификация, операционализация // Управление персоналом интеллектуальными ресурсами в России, 2017. – №1 (28). – С. 53-58.

11. Шипилов, В. Перечень навыков soft-skills и способы их развития. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cfin.ru/management/people/>