

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА.
ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

Научный журнал

Том 6, № 2

2020

**СЕВАСТОПОЛЬ
2020**

«Гуманитарно-педагогическое образование» - научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, языкознания. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике, теории и методике обучения и воспитания, языкознанию, теоретическому и практическому аспектам перевода.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015г. С 31.01.2018 научный журнал «Гуманитарно-педагогическое образование» включён в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени доктора наук. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, канд. психол. Доцент (Севастополь) - главный редактор; МОРЯ Лилия Анатольевна, канд. филол. н., доцент - зам. главного редактора, редактор рубрики по языковедению (Севастополь); САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, д-р пед. н., доцент - зам. главного редактора (Севастополь); АДОНИНА Лариса Валерьевна, канд. филол. н., доцент - отв. секретарь, (Севастополь); АНДРЕЕВ Александр Сергеевич, д-р психол. н., профессор (Симферополь); БУЛГАКОВ Александр Владимирович, д-р психол. рубрики; ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, канд. психол. н., доцент - редактор психол. рубрики (Севастополь); ГОВОРУХИНА Юлия Анатольевна, д-р филол. н., профессор (Красноярск); ГОЛОВКО Ольга Николаевна, д-р пед. н., доцент - редактор пед. рубрики (Севастополь); ГОРБУНОВА Наталья Владимировна, д-р пед. н., профессор (Ялта); МУРОВАННАЯ Нонна Николаевна, канд. пед. н., доцент (Севастополь); НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, д-р филол. н., профессор (Воронеж); ПЕТРОВ Александр Владимирович, д-р филол. н., доцент (Симферополь); ПЕТРОВА Луиза Александровна, д-р филол. н., профессор (Симферополь); САРАЕВА Надежда Михайловна, д-р психол. н., профессор (Чита); СОРОКОУМОВА Елена Александровна, д-р психол. н. (Москва); ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, канд. пед. н., доцент - редактор рубрики по языковедению (Севастополь); ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, канд. пед. н., доцент - редактор пед. рубрики (Севастополь); ШТЕЦ Александр Александрович, д-р пед. н., доцент (Севастополь).

EDITORIALBOARD

AVDEEVA I.N., PhD (Psychol.), Associate Professor - Chief Editor (Sevastopol); MORYA L.A., PhD (Philol.), Associate Professor - Deputy Chief Editor, Editor of the Section of Linguistic (Sevastopol); SAMOILENKO N.B., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor - Deputy Chief Editor, (Sevastopol); ADONINA L.V. - Executive Secretary (Sevastopol); ANDREYEV Alexander S., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Simferopol); BULGAKOV A.V., Doctor of Science (Psychology), Professor - Editor of the Section of Psychology (Moscow); VASILENKO I.Yu., PhD (Psychol.), Associate Professor - Editor of the Section of Psychology (Sevastopol); GOVORUKHINA Yu. A., Doctor of Science (Philol.), Professor (Krasnoyarsk); GOLOVKO O.N., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor - Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); GORBUNOVA N.V., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor (Yalta); MUROVANAYA N.N., PhD (Ped.), Associate Professor (Sevastopol); NOVICHIKHINA M.E., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Voronezh); PETROV A.V., Doctor of Science (Philology), Associate Professor (Simferopol); PETROVA L. A., Doctor of Science (Philol.), Professor (Simferopol); SARAeva N.M., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Chita); SOROKOUMOVA Elena A., Doctor of Science (Psychol.), Professor (Moscow); TYALLEVA I.A., PhD (Philol.), Associate Professor - Editor of the Section of Linguistic (Sevastopol); KHRABROVA V.E., PhD (Ped.), Associate Professor - Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); SHTETS A.A., Doctor of Science (Ped.), Associate Professor (Sevastopol).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат - 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура - Times New Roman. Усл. печ. л. - 20 Тираж - 60 экз.

Бесплатно. Подписано в печать 01.12.2020 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

© ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
2020 © Авдеева И.Н., идея и концепция

Содержание

Языкознание. Литературоведение

Строкина С.П., Адонин Р.Ф. Тема детства в творчестве А.И. Куприна.....	5
--	---

Педагогика

Адолина Л.В., Кузёма Т.Б., Вишнякова А.В. Способы реализации методов фасилитации при обучении студентов в школе и вузе.....	10
Адолина Л.В., Кузёма Т.Б., Вишнякова А.В., О.А.,Тяллева И.А. Возможности фасилитации при групповой работе	15
Баринова С.Г., Лукина А.К. Сопровождение студентов первого курса высшего учебного заведения: методические и практические аспекты в работе преподавателя.....	21
Данько Ю.В. Непрерывное образование с использованием сквозных технологий в обучении иностранному языку.....	28
Константинова Н.В., Бородина И.А. Инновационные формы межкафедрального взаимодействия в профессиональной подготовке бакалавров творческих вузов.....	32
Медведева О.А. Формирование математической культуры: технологии, формы, методы, средства	38
Попова И.И., Удина Е.Н., Червинская О.Ю. Формирование профессиональных компетенций у студентов педагогического направления посредством проектной деятельности в формате электронного обучения	47
Ширинкина Е.В. Addie и другие модели обучения	54
Михайлова А.Г., Кокодей Т.А., Строкина С.П. Технологии духовно-нравственного воспитания в работе с молодежью	58
Спиридонова И. А., Кокодей Т. А., Лямина Н. В. Особенности профессиональной подготовки будущих судоводителей и судомехаников в процессе обучения иностранному языку (на примере изучения международных конвенций).....	66
Кириленко А.В. Принципы внедрения контекстного обучения в процессе подготовки будущих учителей начальных классов.....	71

Психология

Бессонова Т.И., Пароньянц И.В. Образ тела у женщин молодого возраста.....	77
Кажарская О.Н., Фоменко Д.В. Социально-психологическое содержание и показатели модели ответственности личности студента-педагога по профилю подготовки «Физическая культура и спорт»	85
Моторная С.Е., Дулида С.С. Исследование эмоциональной компетентности будущего специалиста-профессионала как субъекта труда.....	90

Contents

Linguistics. Literary criticism

Strokina S.P., Adonin R.F. Theme of childhood in the works of A.I. Kuprin.....	5
--	---

Pedagogy

Adonina L.V. Kuzyoma T.B., Vishniakova A.V., Ways of facilitation methods implementation in teaching students at school and in higher educational institutions	10
Adonina L.V., Kuzyoma T.B., Vishniakova A.V., Tyalleva I.A. The facilitation possibilities in a group work	15
Barinova S.G., Lukina A.K. Maintenance first-year students of a higher educational institution: methodological and practical aspects in the work of a teacher	21
Danko Y.V. Lifelong education with using of crosscutting technologies in foreign language teaching.....	28
Konstantinova N.V., Borodina I.A. Innovative forms of intercaphedral interaction In the professional training of bachelors of creative universities	32
Medvedeva O.A. Formation of Mathematical Culture: Technologies, Forms, Methods, Means	38
Popova I. I., Udina E. N., Chervinskaya O. Y. Formation of professional competencies of students of a pedagogical University through project activities in the format of e-learning	47
Shirinkina E.V. Addie as a flexible learning model	54
Mikhaylova A.G., Kokodey T.A., Strokina S.P. Technologies of spiritual and moral education in work with youth	58
Spiridonova I.A., Kokodey T.A., Lyamina N.V. Peculiarities of professional training of future navigators and ship engineers in the process of foreign language learning (on the example of International Conventions studying)	66
Kirilenko A.V. Principles for the introduction of contextual learning in the preparation of future primary school teachers	71

Psychology

Bessonova T.I., Paronyants I.V. Body image in young women.....	77
Kazharskaya O.N., Fomenko D.V. Socio-psychological content and indicators of the model of responsibility of the personality of a student-teacher on the training profile Physical culture and sports.	85
Motornaya S.E., Dulida S.S. Investigation of the future professional emotional competence as a labor subject	90

UDC 159.9

Theme of childhood in the works of A.I. Kuprin

Strokina Svetlana Petrovna ¹Adonin Ruslan Fanisovich ¹

¹Sevastopol State University
33 Universitetskaya Str, Sevastopol, 299053, Russia

Abstract. The theme of childhood occupies a special place in the works of many Russian writers. A special place in the pleiad of Russian writers takes the work of the famous Russian writer A.I. Kuprin. The theme of childhood in the works of the Russian writer A.I. Kuprin passes through many stories of the writer. The stories "The Miraculous Doctor" and "Taper" are the focus of our attention. In these stories, the theme of childhood is raised in the tradition of realism revealed through an appeal to the problem of moral choice, love, talent.

Keywords: A.I. Kuprin, talent, the theme of childhood.

For citation: Strokina S. P., Adonin R.F. Theme of childhood in the works of A.I. Kuprin. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no. 2, pp. 5-9.

About authors:

S.P. Strokina, PhD (Philology), Associate Professor of the Russian language and Russian literature Department, Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Sevastopol State University», Russian Federation, Sevastopol, e-mail: s.strokina@yandex.ua;

R.F. Adonin, student of Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Sevastopol State University», Russian Federation, Sevastopol, e-mail: rusadd@bk.ru.

Problem Statement. Alexander Ivanovich Kuprin is the greatest Russian prose writer who continued the tradition of realism in Russian literature of the early 20th century. He raises eternal themes - love, moral choice, talent, beauty, beauty and love in his works.

A.I. Kuprin always tries to show high spiritual and moral values, to see the best, even in the most seemingly "lost" to society person. A.I. Kuprin gives a special meaning to the classic theme of the little man in Russian literature, that is, the man who is driven by society into close social bonds and such person is unhappy as usual. Only children are pure of heart. Kuprin's characters are mostly courageous people who take risks and are not always understood by others. They are strong in their inner truth. A special place in Kuprin's works is occupied by the theme of childhood and "childishness".

Researchers of the phenomenon of childhood in literature note that the turn of the 19th-20th centuries was characterized by a "surge of interest" to the theme of childhood. The child was the center of the artistic world of writers and poets of the turn of the century: F. Sologub and K. Balmont, B. Zaitsev and L. Andreev, A. Bely and M. Tsvetaeva, A. Kuprin and M. Gorky. The world of childhood reflected the key problems of the new age. "Childhood became the symbol of the complexity of human life, its depth and significance. The comprehension of the universal meaning of childhood allowed literature to gain a new perspective on man and his possibilities.

The political situation at the beginning of the twentieth century in Russia was reflected in the work of the writer. Deeply affected by the events associated with the first Russian revolution of 1905 and the following years of reaction, the raging of the Black Hundreds, he publishes the essay "Events in Sevastopol" (1905), The stories "Staff-Captain Rybnikov" (1906), "River of Life" (1906), "Gambrinus" (1907) - one of the most vivid stories about social injustice, the trampling of human dignity of the Odessa violinist Jew Sasha. These years, appears a series of essays "Listrigony" (1907-1911) on the Black Sea fishermen, the famous story about all-conquering love "The Garnet Bracelet" (1911) and others.

However, the theme of childhood in the works of A. I. Kuprin has not yet become a subject of more detailed research.

"Childhood" is considered as a multifaceted concept, which in one way or another relates to different areas of reality and culture, and is of interest to a number of fields of scientific knowledge (philosophy, psychology, pedagogy).

The discovery of the regularities, characteristics, content and structure of the process of child development itself in childhood, the comprehension of childhood as a generalized subject opposing the world of adults, has always been topical for Russian literature. All Russian poets and writers of the 19th and 20th centuries paid attention to the image of childhood in one way or another.

Closely related to the image of the child, this theme is one of the important, prevailing themes of world fiction.

For the writer, children are the bearers of the purity and trust that many adults have already lost. As a rule, they are children from poor families, hurt or unhappy, but still believing in a miracle.

The aim of the article is a systematic study of various aspects of the image of childhood in the works of A.I. Kuprin.

Methods and approaches of the research. The comparative-historical method, which allowed us to consider the subject of research in the development and change over time and summarize the currently available theoretical problems of researching the theme of childhood in the works of Russian writers of the late XIX-XX centuries, the system-structural method, which allowed us to approach the subject of research as a complete system, and to highlight in this system as a central element of the interrelations and interaction of plot and composition features of A.I. Kuprin's works.

Kuprin's story "The Miraculous Doctor".

The theme of childhood is raised by A.I. Kuprin in his story "The Miraculous Doctor. In the story the writer highlights the problem of the lives of children from the "social bottom". The children in the writer's story are little sufferers. They suffer from hunger, cold and disease; they have no material means, but their souls are pure, naive, gentle, kind. They are victims of circumstances, they live in a dungeon: "a ramshackle old house, standing apart; its bottom - the cellar itself - was made of stone, and the top - of wood. After walking around the cramped, icy dirt yard, which served as a natural cesspit for all the tenants, they went down into the cellar, walked down the common corridor in the darkness, groped for their door, and opened it».

The Mertsalov children do not complain about the place they live in, they are used to it, especially Volodya and Grisha: "The two boys have long been accustomed to these smoky, weeping walls, and the wet cuttings that dry on a string stretched across the room, and to that terrible smell of kerosene stew, children's dirty laundry and rats - the real smell of misery".

The events take place on the eve of the holiday. The mother, Elizabeth Ivanovna, gave them instructions to give a note to the gentleman in whose house their father was serving. They were walking through the pre-holiday town. The writer depicts them this way: "And the two boys, standing in front of the huge, solid glass window of the grocery store, began to laugh uncontrollably, elbowing each other in the side, but involuntarily dashing from the brutal cold. For more than five minutes they had been stuck in front of this splendid exhibition, which excited both their minds and their stomachs alike". Dressy stores, delicious food attracts the boys' attention. The author demonstrates the children's love for their families.

A. I. Kuprin's short story "Taper".

The story "Taper" also raises the theme of childhood. It is based on the story of the famous composer Yuri Azagarov. On Christmas Eve in the rich Rudnevs' house it turned out that they did not have time to invite the taper, a musician for dancing. The maid brings in the fourteen-year-old Yuri, who is hired to play at the Christmas celebration. At first, her older sister Lydia Rudneva was distrustful and disdainful of the little taper, she does not believe that Yuri can accompany the dancing all evening. But after Yuri played touching and beautiful music, and not only dance music such as quadrilles, polkas and lanciers, but also Beethoven's sonatas, Chopin's waltzes and Liszt's rhapsodies, Lydia Rudneva understood that the boy was not just an ordinary artist whose profession was playing at fancy-dress parties in posh homes. He proved with his talent that Lydia was wrong. Invited by the owner of the house and also surprised by the talented play of the boy, the great composer Anton Grigorievich Rubinstein, having heard the performance of the little taper Yuri Azagarov, took the boy with him. A.I. Kuprin's story ends with Yuri becoming a famous composer with the help of such a great teacher.

The theme of childhood is revealed by contrasting the lives of the children of the Rudnev family and a young man from a poor family.

A.I. Kuprin writes: "The Rudnev family belonged to one of the most disorderly, hospitable and noisy Moscow families, inhabiting since time immemorial in the neighborhood of Presnya, Novinsky and Konyushkov and having once made Moscow its reputation as a hospitable city", this family has four girls: Lydia, Tatiana, Tina and Katya. They live together in a large ramshackle house of pre-Catherine II construction, with lions on the gates, with a wide entrance courtyard and massive white columns at the front door throughout the year from morning until late at night swarming with people. Every day in this house the Rudnev girls met with different people: "The girls were constantly visited by friends of all ages, from Katya's peers who brought their dolls to visit, to Lidia's friends, who talked about Marx and the agrarian system and together with Lidia tried to attend the Higher Women's Courses. A.I. Kuprin describes the era of the birth of female emancipation, a nihilistic attitude toward all kinds of "sensibility." Passion for the ideas of Marxism, female education, the people was typical for some of the noble girls at the time being described. This small touch in the characterization of Lydia explains both her slightly indulgent attitude toward the "childish"

amusements of her younger sisters and the rules of noble families, which on Christmas and other holidays must necessarily hold dances and invite the ballroom pianist to the house. The mistress of the house, Irina Alexeyevna Rudneva, "born Princess Oznobishina, the last offspring of a noble and wealthy family," does not like to leave her rooms on ordinary days. She is a contradictory person, for she ignores and despises her husband, but is jealous of him at the same time.

The reason for this is that her husband "Arkady Nikolaevich, known all over Moscow gourmet, gambler and generous patron of ballet art, still, despite his fifty plus years, has not lost his deserved reputation as a ladies' man, admirer and patron. After all, Arkady Nikolaevich man "elegant and self-confident, with proudly put on a stately torso, thoroughbred, slightly graying head.

And in such a family formed very different characters Rudnev sisters. The eldest sister Lydia Arkadyevna is a proud, cold-blooded and strict girl, who "could not tolerate any noise, and refers to "melyuzga" with cold and polite contempt. Of course, A.I. Kuprin writes this with irony, because he is well aware that this independence and contempt for the world in Lydia are faked, as it usually happens with children in a teenage years. The Rudnevs' second daughter Tatiana is a smooth, gentle and kind girl, according to the Rudnevs' servants: "Tatiana Arkadyevna, a full, cheerful blonde, whom all the servants adored for her smooth character and amazing ability to sort out internal feuds".

The Rudnevs' third daughter Tina, a twelve-year-old girl, is cheerful, naive, restless and impatient, and sometimes even resembles a boy: "excited, panting, with curls flying on her forehead, all pink from running fast, she looked like a pretty boy at that moment".

Tina was allowed to take part in the organisation of the Christmas celebration for the first time this year, therefore "she was the most excited of all, bustling about and running for ten people, getting under somebody's feet every minute, and only made the general bustle which usually reigned at the festivities in the house of the family". Katya is the youngest of the sisters and so she had to wait for the feast together with the other children who were locked in the nursery waiting for the festivities to begin.

In this story Kuprin also contrasts the prosperous, joyful life of the Rudnev family with the poor and lonely life of the little Yuri Azagarov. Fourteen-year-old Yuri Azagarov is a shy, self-loving, sensitive and polite boy, "his face was not pretty, but expressive and with very delicate features; a somewhat naive look was given by the wavy dark hair, curling "nests" on both sides of his high forehead, but large gray eyes too large for such a skinny baby face looked smart, firm and not childishly serious".

In front of us is a young man, in whom A.I. Kuprin emphasizes above all the thin and expressive features of his face, and especially the intelligent and serious look. This is evidence of the richness of his soul. But he tries not to show them. Apparently, Yura is used to his dependent position, to social inequality. Let us turn to the text: "he held his corner in an awkward waiting pose, not daring to come any closer." Then the observant Tanya had already noticed that Yuri was a shy, poor, and self-loving boy. At first the proud Lydia scoffed at the little taper; she wasn't sure if the boy could play well and play all evening. When Lydia asked the boy "with her usual contemptuous face" that he could play, Yuri was angry in his heart and offered Tanya to listen to his play: "the boy put his hands gently on the keys, closed his eyes for a moment, and from under his fingers came the solemn, majestic chords of the beginning of a rhapsody. It was strange to see and hear how this little man, whose head was barely visible from behind the lectern, extracted such powerful, bold, full sounds from the instrument. And his face seemed at once to be transformed, brightened and almost beautiful; his pale lips slightly half-opened, and his eyes even more enlarged and became deep, moist and shining".

Let us note Kuprin's expression "little man" in his characterization of Yuri. On the one hand, the author is referring to the physical stature of Yuri, but on the other hand, this expression is not accidental, it evokes in the reader's mind one of the important themes of 19th century realistic prose, the theme of the small, humiliated, poor man. In addition, Yura is really still small in age. But this "little man" Yura turns out to be the main person at the Rudnevs' Christmas tree, he has great music under his control because he is talented. It is known that A. I. Kuprin often gave Such is the musician Sashka from the story "Gambrinus", such is Lieutenant Romashov from "The Duel", such are the Greek fishermen from the story "Lystrigons", such is the modest hero of the story "Pomegranate Bracelet" Zheltkov.

All these people thanks to their talent, the power of love, intelligence, the ability to feel deeply become heroes in A.I. Kuprin, rising above the commonplace and bourgeois existence of rich, but empty people.

In the story "Taper," beautiful melodies caught the attention of many people in the hall, especially the looks of the girls, and they came up to Yuri and listened to his play. Then one guest entered the hall, who, in the eyes of the little Tupper appeared graceful, proud, and mysterious. From the host's attitude to this guest Yuri understood at once that this was a very important gentleman for the Rudnevs. And even during the waltz, Yuri could not stop thinking about this guest, "he was astonished, almost frightened, when he felt someone's

eyes on him, and turning to his right, he saw that Anton Grigorievich was looking at him with a bored and impatient look and listening to what Rudnev was saying in his ear."

After Yuri realized that the conversation between Anton Grigorievich and Rudnev was about him, he was frightened and embarrassed, but continued to act like a mature adult. Then Anton Grigorievich asked Yuri to play the Rhapsody No 2 again, Yuri began to play, "at first timidly, uncertainly, much worse than he had played the first time, but little by little his courage and inspiration returned to him. The presence of that commanding and extraordinary man somehow suddenly filled his soul with artistic excitement and gave his fingers exceptional flexibility and obedience. He felt like he had never played so well in his life as he did this time, and it must be a long time before he will play so well again.

The talent of Yuri Azagarov was appreciated by Anton Grigorievich Rubinstein. From that moment on, the fate of the little taper changed. A. I. Kuprin writes, concluding the story, "The realist in a shabby uniform has long been known throughout Russia as one of the most talented composers, and the extraordinary guest with a regal face even earlier calmed down forever from his stormy, rebellious life, the life of a martyr and a triumphant. But never and to no one did Azagarov pass on those sacred words that his great teacher had spoken to him, riding with him in his sleigh, on that frosty Christmas night." This is an important night - the night of Christ's birth, it is the night on which, according to Christian beliefs, miracles should happen. And that is why A. I. Kuprin calls the words spoken to the little taper by the great musician "sacred."

On such a magical holiday evening in the life of Yuri Azagarov there was an event that can be called a miracle that changed his fate. And this miracle is not a grace from heaven, but was created by a real man, his kindness. The image of a strong and kind man, to whom, if he wants something badly, everything is within his power, is one of the favorite and important in the works of A. I. Kuprin.

Conclusions.

The theme of childhood has always attracted the attention of Russian writers. The image of childhood in Russian art and literature appeared in the middle of the 19th century. The difficult life of children at that time was described in his works such outstanding masters as F.M. Dostoevsky, L.N. Tolstoy, S.T. Aksakov, A.I. Kuprin, I.A. Bunin, A.I. Kuprin and others.

No matter how varied in thematic and genre image of "childhood" in the works of writers of the XIX century, we can clearly feel a close connection of all components with the main problematic of the work. In the vast majority of cases, it is the life of the child in the center of the image, the rest is a social and domestic background. Each artistic detail serves the purpose of the most vivid disclosure of the theme, thus ensuring the unity of form and content.

Childhood (or "childishness") as a synonym for any personality and behavioral traits significant to a particular writer's work, an additional facet of the studied topic.

Alexander Ivanovich Kuprin is a classic of Russian literature, who in his work explores the person, its temper in different circumstances of life. The writer himself went through a great school of life, tried different professions, visited different regions and cities of pre-revolutionary Russia. Everything he saw and heard from the ordinary people - the Black Sea fishermen, Polesie peasants, Odessa newspaper men and traders and many others, left a deep mark in his impressionable soul and developed a writer's sharpness.

In the context of the theme of childhood develops the themes of A.I. Kuprin's work - love, life and death, injustice and freedom, the greatness of the human personality. As a writer A.I. Kuprin can be called an optimist, because he believed in miracles, especially in the miracle of love, which can transform a person. In his search for true love, the writer turns his attention to the theme of childhood and "childishness."

In his stories, children are naive and benevolent, with the purity and trust that many adults have already lost. Such a conclusion can be made, having studied the peculiarities of the disclosure of the theme of children and childhood in the works of A. I. Kuprin.

References

1. Агеносов В. В. История русской литературы XX века в 2 ч. Часть 1 : учебник для академического бакалавриата / В. В. Агеносов ; отв. ред. В. В. Агеносов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 795 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-9916-3491-5.
2. Басинский, П.В. Русская литература конца XIX - начала XX века и пер- вой эмиграции: пособие для учителя [Текст] / П.В. Басинский. - М.: Акаде- мия, 2000. - 528 с. - 2000 экз. - ISBN 5-7695-0258-4
3. Бродский Н. Л. Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: В 2-х т. / Под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского. — М.; Л.: Изд-во Л. Д. Френкель, 1925.
4. Галантер Б.Е. Живопись словом: Портрет, пейзаж, вещь. - Москва: «Советский писатель». 1974. - 263 с.
5. Жирмунский, В. М. Введение в литературоведение: Курс лекций - 1996 год.

6. Кожевников В.М., Николаев П.А. Литературный энциклопедический словарь. - Москва: «Советская энциклопедия». 1987. - 752 с.
7. Куприн А.И. Повести и рассказы. - Москва: «Современная Россия». 1987. - 416 с.
8. Куприн А.И. Собрание сочинений. В 6 томах. Том 1. Произведения 1889-1900. - Москва: «Художественная литература». 1991. - 524 с.
9. Куприн А. И. Сочинения: в 2 т. М. : Художественная лит., 1980. Т. 1: Повести. Рассказы. 180 с.
10. Пчелкина Т.Р. Автор и герой в художественном мире А. И. Куприна (типология и структура): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Магнитогорск, 2006. 22 с
11. Соколов А. Г. История русской литературы конца XIX - начала XX века : учебник для бакалавров / А. Г. Соколов. — 5-е изд. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. — 501 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс). — ISBN 978-5-9916-2810-5.
12. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Словарь литературоведческих терминов. - Москва: Просвещение. 1974. - 509 с.
13. Урунтаева, Г.А. Психология детства в художественной литературе XIX-XX веков [Электронный документ] : монография / Г.А. Урунтаева. - М.: Академия, 2001.-347 с.
14. Хализев В.Е. Теория литературы. - Москва. 1992. - 240 с.
15. Хализев В.Е. Теория литературы. - Москва: «Высшая школа». 2002. - 438с.

Тема детства в творчестве А. И. Куприна

Строкина Светлана Петровна¹

Адонин Руслан Фанисович¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. Тема детства занимает особое место в творчестве многих российских писателей. Особое место в плеяде русских писателей занимает творчество известного русского писателя А.И.Куприна. Тема детства в творчестве русского писателя А.И. Куприна проходит через многие рассказы писателя. В центре нашего внимания находятся рассказы «Чудесный доктор» и «Тапер». В этих рассказах тема детства поднимается в традициях реализма. Раскрывается посредством обращения к проблеме нравственного выбора, любви, таланта.

Ключевые слова. А.И. Куприн, талант, тема детства.

Для цитирования: Строкина, С. П. Тема детства в творчестве А.И. Куприна / С.П. Строкина, Р.Ф. Адонин // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т. 6, № 2 - С. 5-9.

Об авторах:

Строкина С.П., кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и русская литература», Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», e-mail: s.strokina@yandex.ua;

Адонин Р.Ф., студент, Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», e-mail: rusadd@bk.ru.

УДК 378.147 (09)

Ways of facilitation methods implementation in teaching students at school and in higher educational institutions

L.V. Adonina
T.B. Kuzyoma¹
A.V. Vishniakova¹

¹Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract: The article deals with the ways to implement a number of facilitation methods in teaching students at school and in higher educational institutions. The essence of the concept of “facilitation method” is defined. The main promising facilitation methods are listed. The conditions for their implementation are indicated. The author describes the main competencies, skills and abilities of a teacher facilitator for organizing productive work with students. The main stages of facilitation interaction in the implementation of facilitation training methods are considered. The main tactics of the facilitator's teacher's facilitation interaction with the group are studied.

Key words: facilitation training methods, functions of methods, facilitator, subject cooperation, subjectivity, facilitation ability, humanistic aspect of subject-subject interaction.

For citation: Adonina L.V. Ways of facilitation methods implementation in teaching students at school and in higher educational institutions / L.V. Adonina, T.B. Kuzyoma, A.V. Vishniakova // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no 2, pp. 10-14 (in Russ.).

About authors:

L.V. Adonina, associate professor of Russian language and communication department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail

T.B. Kuzyoma, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

A.V. Vishniakova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: azure.07@mail.ru

Problem statement. Socio-economic, political transformation, and new developments in the reform of the organization of learning in secondary school and in higher educational institutions of the country has led to a number of obvious problems, including increasingly common instances of Nonconformance professional competence of the teaching staff of higher education institutions demands a new educational paradigm.

It should be noted that the level of requirements for school teachers and teachers of higher educational institutions is growing every year. In the course of scientific research, it was found that the teacher's work is most often based on the empirical level. And in the current new realities, it becomes necessary to know and clearly understand the laws, techniques, methods, and basic functions of psychological and pedagogical communication with students and with students.

Since the middle of the twentieth century, the theory of teaching methods has been actively developed. During this long journey, the progressive pedagogical community continues to discuss a common approach to defining the concept of “teaching method”. The issue of separating teaching methods into a single generally accepted classification is also actively discussed.

In the sixties of the twentieth century, there was a different trend in the understanding of teaching methods. Thus, the development of the theory of teaching methods was determined by the study of the learning process as a holistic interaction of those who teach and those who learn.

Trends in the use of certain methods in the learning process were determined by the historical specifics of the development of domestic education. Over time, the names of methods and ways to implement them have changed. Some methods became popular and were actively used by teachers in teaching, while others lost their relevance and fell into the background. It is legitimate to note the fact that there is no universal features of a particular teaching method from the specified period to the present day.

Currently, the professionals in the field of pedagogy are particularly interested in facilitating teaching methods, which are modern approaches to solving complex tasks in training and achieving goals in a specially designed comfortable and productive situation for the teacher. The meaning of these methods lies in the

meaning of the English word facilitate. Thus, facilitation teaching methods fulfill their main purpose - to provide students of schools or higher educational institutions with assistance in solving a problem or achieving a goal, agreement, or agreement that optimally suits all participants in such interaction.

Various aspects of the consideration of facilitation methods in the practical activities of teachers are reflected in the scientific works of such scientists as E. E. Alimova, B. N. Almazov, P. P. Blonsky, G. S. Vershlovsky, E. N. Gusinsky, A. V. Darinsky, R. S. Dimukhametov, E. F. Zeer, I. B. Kotova, A. M. Moiseev, O. V. Nemirinsky, E. M. Nikitin, L. Y. Oliferenko, A. B. Orlov, S. A. Smirnov, E. N. Shiyanov and others.

Aim. The prospects and relevance of studying this area allowed us to determine the purpose of writing this article, namely, to consider ways to implement facilitation methods in teaching students in schools and higher educational institutions.

The concept of “method” is interpreted in different ways. Some scientists define it as a certain way or a special way to transfer and assimilate knowledge, skills, and abilities to students. In some cases, the method of teaching appears as a certain tool in the hands of the teacher, the way of his choice, actions, actions in relation to the student.

Interest in the definition of “method” is determined by P. N. Shinbarev. Thus, the scientist calls the method of teaching “the way by which the teacher organizes, directs, manages the work of students for a quick and lasting mastery of the basics of science” [3].

In the above definitions of the teaching method, the leading role of the teacher in the educational process is obvious. However, in some cases, this model of learning is violated and the interaction between the teacher and students is built on a different subjective basis. In this modern version of cooperation, it turns out that both the teacher and the student themselves have equal roles of subjects in the learning process. In General, subjectivity refers to the personal quality of the interaction participant, which reveals the essence of the human way of being. I.e., both the teacher and the student consciously define themselves as individuals. The personal results of students, their personal potential, and the ability to acquire a wide range of competencies and literacies are becoming a priority and priority in training.

In this case, the traditional role of the teacher is significantly changing, and he has to master new educational technologies. The emphasis is shifted from teaching to teaching. There is a natural need to transmit scientific information not through a message, with passive perception of students, but through the reinterpretation of information by the students themselves, i.e. through facilitation. This term was coined by the American psychologist K. Rogers, who was a proponent of humanistic pedagogy.

The humanistic pedagogics by K. Roger's theory was an alternative to traditional pedagogy and assumed that the learning process changes the personality of students, their behavior, life attitudes, and their personal self-initiated involvement. “Students have a conscious, self-directed teaching, personally involved, evaluated by the student himself, aimed at mastering personal experience” [1]. In the task of the teacher facilitator according to K. Rogers' goal is to organize an intellectual atmosphere and emotional despotism in the classroom and in the classroom with mandatory pedagogical and psychological support from the teacher and other participants in the learning process. Also, the teacher must have a strong motivation for students to learn [8].

Considering the dynamics of the development of teaching methods, it can be noted that previously such methods as story, conversation, explanation, working with a book, illustration, lecture, demonstration, independent observation, excursions, creative work were widely used in the educational process both at school and in higher educational institutions. In order for teachers of the second half of the twentieth century to use these methods purposefully, it became necessary to allocate methods to special classifications for their intended purpose. For example, in the popular classification by source of knowledge at that time, methods were divided into practical, verbal, and visual.

The classification proposed by teachers M. N. Skatkin and I. Y. Lerner was based on the division of methods by levels of cognitive activity of students. It includes such methods as explanatory and illustrative, reproductive, research, partial search, and problem [5; 6].

However, as noted above, the presented classifications and other classifications compiled in this time range did not cover all the important aspects of learning. In General, were not sufficiently reasoned and logical.

At present, the modern pedagogical paradigm of teaching methods is represented by new methods, among which facilitation methods and human-centered learning come to the fore. Timely changes in teaching methods and personal attitudes of the teacher to new educational standards and requirements for schools and universities, ultimately ensure high educational results of students.

Among them a special popularity among progressive teaching community deserve such as the Method “Six thinking hats”, “Court”, “Reflective screen” method, “Cycle-diagnosis-intervention” method, “Speech in pictures”, “Me- We- Us”, the “Blossoming Lotus”, “Podium discussion”, “Training”, “Plus, minus,

interesting”, “Mental maps”, “World cafe”, “Round table”, “Brainstorming”, “Dramatization”, “Take a stand”, “Method of controls”, “Ranking labeling” method “This time next year”, “Important and desirable” method, etc..

However, in order for the implementation of these facilitation methods to be successful, the teacher must observe the following important points: The use of multi-faceted teaching opportunities and the organization of special comfortable conditions that significantly provide students with stable psychological accessibility. Application of a special feedback technique between the facilitator teacher and students in the learning process. Establishing both group and individual contacts during facilitation with students. The facilitator takes into account the psychological and physical characteristics of their students of different ages in the group, as well as a different approach to training for those who are inclined to humanistic training, and for those who prefer traditional training. A significant role of the facilitator is also to resolve situations of pressure from some group members on others. It is the facilitator teacher who can, based on their experience, help students maintain their guidelines or choose the right solutions, preserving themselves and minimizing the severity of external pressure.

Increasing the level of psychological communication, culture, tolerance, as well as updating personal attitudes will lead to a multiplication of the entire learning potential.

To organize productive activities in the process of learning at school or in higher education, the facilitator must not only have perfect knowledge of the technology and teaching methods, but also show respect for students and fully understand their level of understanding of themselves and their capabilities. The facilitator teacher needs to draw on their own experience and constantly expand their professional horizons, mastering new innovative methods and techniques of teaching students. In this case, the first setting necessary for the teacher facilitator is implemented, which is called congruence of the teacher, in other words, his “truth”. It implies that the teacher in relations with students should be himself.

The teacher facilitator should not become the sole “Controller” and “Manager” of the learning process. However, his personal involvement and interest in the ongoing cooperation with students is mandatory. The correct tactic is to share all the responsibility for teaching and upbringing with your students. At the same time, it is the student who should really assess their level of training and level of education. An obvious advantage of facilitating learning is the opportunity for school and University students to “learn to learn”, adapt to new situations, and accurately find the right solution to the task based on their own personal potential. At this stage of interaction, the teacher must trust their students and believe in the capabilities of each. This is how the second installation, called “acceptance”, is implemented [4; 11].

Teaching should be built in a natural way on a non-evaluative and non-critical basis, with a decrease in the level of anxiety and an increase in the level of self-esteem and empathy. With this organization, the implementation of various methods will be more effective for the entire learning process. The learning process is built in accordance with the roles occupied, where the teacher is an active assistant to the student in independently finding answers and solutions, and in mastering the necessary skills [9].

The teacher should try to understand the inner world of each student, their experiences, perception of the world around them, help develop not only cognitive abilities, but also their own self-esteem, and help increase their IQ. In this case, it is appropriate to talk about the third installation “empathic understanding”.

Also, the teacher facilitator must know experimental programs, modern technical training tools, actively implement them in the educational process, as well as possess the appropriate professional competencies that allow him to quickly and effectively start a conversation with students, organize their interesting discussion, discuss the problem under consideration or a controversial situation, and contribute to the achievement of goals and intended results. They should not only know the essence of each learning method and the stages of its implementation, but also be able to stimulate the manifestation of new thinking, initiate and encourage self-development of students in the process of joint activities, and develop a special style of communication with them.

The facilitator must have appropriate professional competencies that allow him to quickly and effectively start a conversation with students, organize their interesting discussion, discuss the problem or controversial situation under consideration, and contribute to the achievement of goals and intended results.

Pedagogical facilitation transforms and transforms the educational environment, which becomes a kind of condition for a “success situation” [10].

The facilitator teacher can achieve better results by working with a group, because the group will be able to come to the right decision faster and more easily than a single student. The group facilitator needs to pay attention to everyone's opinion, regardless of the student experience, to realize that students preferred and effective are the ideas in which they themselves participated. Many facilitation methods were tested in groups, and the success rate was higher for group work. There is a high probability that a group of students themselves

can effectively find the necessary solution and cope with possible obstacles if they are given an effective format of work.

When implementing training methods, the facilitator may encounter intellectual and psychological resistance from the group. However, an experienced facilitator will use this to develop and gain new teaching experience. Its task is not only to provide the method to students, but also to show how it can be used to solve a group problem. This option is more useful than if the teacher offered students a ready-made solution. The group in the proposed situation of uncertainty must independently adjust the steps to get out of it, self-determine with subsequent collective actions, independently choose methods and methods to achieve the goal, and conduct a critical analysis of their skills and abilities.

It is interesting that a number of scientists have long believed that such facilitation training is appropriate only for the study of certain disciplines, and that students should not be given freedom and personal responsibility for their education. However, these provisions were convincingly and argumentatively refuted by well-known foreign facilitators E. White, L. Kann, R. Mauchnik-Pitrik.

It should be noted that after the implementation of a particular facilitation method, it is necessary to correctly place the emphasis on reflection, moving them from assessment to self-assessment. At this stage, it is appropriate to discuss what the group managed to implement, or discuss why something of the planned did not work out. There are options for discussing which ideas were most effective and useful, and they can be used in the future, and which should be discarded and considered ineffective.

During the implementation of facilitation and implementation of facilitation methods, the creativity of the teacher himself, all his creative potential, and his actions become a kind of creative act. There is a change in the teacher, his psychological and personal qualities. The facilitator teacher becomes self-actualized and significantly differs from the average school teacher or University teacher. Such a teacher is ready for the variability of events, for working with complex groups, for changing trajectories in education. It has a tolerance for risk, mistakes, and uncertainty. They should be ready to analyze their actions, adjust them, adapt to the situation, and work with students to find an alternative to the correct solution [2; 7].

When implementing a particular facilitation method, the facilitator performs a number of actions: familiarizing all participants in the facilitation, organizing the discussion process at each stage of joint achievement of the goal, observing the discussion stages, focusing the group's attention on the topic and goal under consideration, marking the group's route, subsequent mandatory collection of information and individual opinions of all participants in the facilitation, introducing students to various methods, techniques that bring them closer to the goal, stimulating group productivity, recording the results obtained during a group discussion of a problem, discussing intermediate results, solving secondary side issues, managing work dynamics, and maintaining interest.

In order to reach a consensus in the group after numerous discussions, it is necessary to create an atmosphere of communication in the group, when people with different points of view are ready and willing to listen to each other, accept other positions, understand the arguments of the interlocutor, and jointly analyze possible alternatives. To prevent disputes that go beyond the scope of the issue put to the group, the facilitator teacher should use the technique of unobtrusive intervention. In other words, it needs to identify the points and ideas of agreement, present them in such a form as to emphasize the commonality of ideas before the group, analyze the possible goals of individual participants in the discussion, and check whether the consensus corresponds to the task set.

Conclusions. Thus, the correct use of a wide range of facilitation methods in schools and higher educational institutions of the country, as well as various components of modern educational technologies, elements of new information technologies, will allow you to achieve a high level of education and achieve significant success.

References

1. Brown J., Isaacs D., The World Cafe, San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc., 2005.
2. Burgoon M., Heston J.K., McCroskey J. Small Group Communication. A Functional Approach. Holt, Rinehart & Winson, Inc., 1974.
3. Buzan T., Mind Maps for Business: Revolutionise Your Business Thinking and Practice, Prentice Hall, 2010.
4. Girdham M. Interpersonal Skills at Work. 2d ed. London: Prentice Hall, 1990.
5. Jaques D. (1996) Learning In Groups, London, Kogan Page, 1996.
6. McLeish J. Matherson, Wand Park J. The Psychology of the Learning Group, Hutchinson, London, 1973.
7. Mann T. Facilitation - a Manual of Models, Tools and Techniques for effective group working, Resource Productions, 2007.
8. Schwarz R. The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers, and Coaches, Jossey-Bass, 2002.

9. Townsend J., Donovan P. The facilitator's pocketbook, Management Pocketbooks Ltd, 2009.
10. Wilkinson M. The Secrets of Facilitation: The S.M.A.R.T. Guide to Getting Results With Groups, Jossey-Bass, 2004.
11. Эдмюллер А., Вильгельм Т., Модерация: искусство проведения заседаний, конференций, семинаров. - М.: Омега-Л, 2007.

Способы реализации методов фасилитации при обучении студентов в школе и вузе

Лариса Валерьевна Адонина¹

Татьяна Борисовна Кузёма¹

Александра Валентиновна Вишнякова¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация: в статье описаны пути реализации ряда фасилитативных методов при обучении учащихся в школе и в высших учебных заведениях. Определена сущность понятия «фасилитативный метод». Перечислены основные перспективные фасилитативные методы. Обозначены условия для их реализации. Описаны основные компетенции, умения, навыки педагога-фасилитатора для организации продуктивной работы с учащимися. Рассмотрены основные этапы фасилитативного взаимодействия при реализации фасилитативных методов обучения. Изучены основные тактики фасилитативного взаимодействия педагога-фасилитатора с группой.

Ключевые слова: фасилитативные методы обучения, функции методов, фасилитатор, субъектное сотрудничество, субъектность, фасилитативная способность, гуманистический аспект субъект-субъектного взаимодействия.

Для цитирования: Адонина Л.В. Ways of facilitation methods implementation in teaching students at school and in higher educational institutions / Адонина Л.В., Т.Б. Кузёма, А.В. Вишнякова // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т.6, №2 - С. 10-14.

Об авторах:

Л.В. Адонина, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Педагогическое образование» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: larsad@list.ru.

Т.Б. Кузёма, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: takida_power@inbox.ru.

А.В. Вишнякова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: azure.07@mail.ru.

УДК 378.147 (09)

Возможности фасилитации при групповой работе

Лариса Валерьевна Адонина¹Татьяна Борисовна Кузёма¹Александра Валентиновна Вишнякова¹Ирина Алексеевна Тяллева¹¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье описаны возможности фасилитации при групповой работе обучающихся. Описана сущность понятия *групповая работа*. Обозначены виды групповой работы и их основные характеристики. Рассмотрены умения и навыки фасилитатора для работы с группой. Представлены основные положения, необходимые для эффективной фасилитации в группе. Также обозначены всевозможные способы для улучшения навыков общения среди участников группы. Представлены различные техники фасилитации работы с группой.

Ключевые слова: фасилитатор, групповая работа, виды и характеристика групповой работы, планирование групповой работы, навык коммуникации, межличностное взаимодействие.

Для цитирования: Адонина, Л. В. Возможности фасилитации при групповой работе / Л. В. Адонина, Т. Б. Кузёма, А. В. Вишнякова, И. А. Тяллева // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т. 6, № 2. - С. 15-20.

Об авторах:

Л.В. Адонина, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Педагогическое образование» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: larsad@list.ru.

Т.Б. Кузёма, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: takida_power@inbox.ru.

А.В. Вишнякова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, e-mail: azure.07@mail.ru.

И.А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой «Лингводидактика и зарубежная филология» Севастопольского государственного университета, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13, email: iratyalleva@yandex.ru

Постановка проблемы. Современные преобразования во всех сферах жизни, включая образование, выдвигают высокие требования к подготовке конкурентоспособных специалистов высокого профессионального уровня. Очевидной становится необходимость модернизации всей парадигмы профессионального педагогического образования, что, в свою очередь, обуславливает поиск оптимальных, эффективных принципов организации процесса обучения и перехода от принципа адаптивности к принципу компетентности. В связи с этим значительно расширяются возможности фасилитации. Продуктивность педагогической работы педагога-фасилитатора во многом определяется профессиональной компетентностью, умением на основе принципов фасилитативной педагогики грамотно организовать групповую работу учащихся.

В современной педагогической практике фасилитации отводится важная роль при групповой работе. Как отечественными (Е.Е. Алимова, И.В. Баранов, В.А. Бухвалов, Р.С. Димухаметов, М.Н. Евстигнеев, Е.Ю. Комаров, А.С. Крушинский, Д.В. Кузнецов, В.А. Левин, О.В. Пушкина, П.В. Сысоев, Л.И. Тимонин), так и зарубежными (С. Азар, И. Браун, А. Валу, М. Джонсон, А.- С. Тейлор) учёными описываются очевидные преимущества групповой работы при правильно организованной фасилитации.

Цель статьи - описать возможности фасилитации при групповой работе обучающихся. В рамках проводимого исследования необходимо рассмотреть сущность понятия *групповая работа*. Так, в научных источниках под групповой работой понимается взаимодействие людей в коллективе 6-12 человек, в ряде случаев число взаимодействующих участников, работающих над определённой задачей, может быть больше. Предполагается, что, решая поставленные задачи и достигая намеченные

цели, участники группы самостоятельно, а иногда и обращаясь к фасилитатору, устанавливают допустимые для них нормы поведения и общения, взаимодействия, выбирают стратегию своей дальнейшей деятельности, определяют необходимые средства и пути решения для реализации поставленных задач. Наряду с термином *групповая работа* в современных научных работах встречаются и синонимичные наименования, такие как *совместная работа* или *командная работа*. Таким образом, под групповой работой учёными понимается совокупность методов, техник, стратегий, приёмов, позволяющих эффективно управлять обучающимися и продуктивно организовывать их деятельность. Прогрессивная педагогическая общественность разделяет групповую работу по степени организации на коллаборативную и командную. Основными характеристиками коллаборативной групповой работы являются следующие:

1. Построение процесса обучения, рассчитанного на активное взаимодействие всех участников учебной деятельности.
2. Отсутствие критериев распределения заданий между участниками группового взаимодействия.
3. Полноценное вовлечение в процесс поиска и решения всех участников группы.
4. Принятие во внимание имеющегося опыта и знаний каждого из участников, когда приветствуется факт, что этот опыт у каждого разный.
5. Благодаря совместному поиску решения и совместной проработке информации, коллективному обсуждению и осмыслению данной информации, благодаря активной коммуникации участники получают необходимые знания.
6. Разный вклад участников команды при достижении решения из-за различных психологических, возрастных, ментальных особенностей.

В данном случае при коллаборативной работе акцент внимания смещается на развитие как личностных, так и социальных умений. Обучающиеся учатся общаться в команде, приобретают умение слушать и слышать друг друга, навыки совместного поиска ради общей конкретной цели, умение видеть и оценивать проблемы, находить конструктивные пути их решения, генерировать и реализовывать новые идеи.

Командная работа во многом строится по противоположному принципу и имеет существенные отличия от коллаборативной работы. Назовём основные принципы командной групповой работы:

1. Работа в обязательном порядке распределяется между всеми участниками группы.
2. Перед каждым участником стоят конкретные задачи, за выполнение которых несёт ответственность именно он.
3. Общий результат работы команды является совокупностью действий каждого участника.
4. Присутствует единство на определённом уровне и мотивационная составляющая.

При выборе командной работы происходит развитие интеллектуальных умений, т.е. умений, связанных с хранением и использованием информации, умений, связанных с интеллектом, познанием и мышлением. К ним можно отнести решение задач и преодоление трудностей, анализ полученной информации, её классификацию, осмысление и обобщение, совершенствование своего мышления, развитие различных способностей, словесную лёгкость для логичного аргументирования, способность к рассуждению. Фасилитатор должен таким образом выстроить групповую работу, чтобы у каждого из обучающихся было чёткое понимание цели и способов, приёмов для её достижения. Это является неотъемлемым и важным условием успешной групповой работы. Также определённая роль для реализации поставленных задач и достижения конкретной цели отводится планированию групповой работы [1, 2]. В данном случае необходимо учесть следующее:

1. Для понимания участниками группы важности выполнения того или иного задания необходимо донести до них цели работы, что способствует лучшему осознанию полученного в ходе совместного взаимодействия опыта.
2. Фасилитатор должен выбирать многогранные, разноаспектные задания с различными вариантами решения для раскрытия различных умений учащихся и их творческого потенциала.
3. Фасилитатор должен выбрать правильную стратегию взаимодействия всех участников группы. Необходимо соблюдение условия включённости в совместную работу всех участников процесса - и группы, и фасилитатора.
4. Фасилитатор должен давать понятные и чёткие инструкции, которые направлены на упрощение понимания группой конечного результата. Как правило, фасилитатор разбивает активность группы на отдельные шаги и следит за их соблюдением.

Важно, чтобы сам фасилитатор владел технологиями коммуникации на высоком уровне. При работе с группой для самого фасилитатора важны такие умения, как:

1. Умение направлять ход дискуссии в нужное направление.
2. Умение влиять не только на продуктивность участников группы, но и на то, чтобы достижение результата было желанным совместным поиском решения проблемы людьми с разными индивидуальными особенностями.
3. Умение из предложенных группой решений выбрать самое интересное и удачное.
4. Уметь рисковать и как самому, так и вместе с обучаемыми быть готовым выйти из зоны комфорта и привычных условий взаимодействия.
5. Умение организовывать разные форматы бесед или намеченных согласно плану встреч.
6. Использовать различные инструменты фасилитации и разные фасилитативные техники работы с группой, исходя из принципа, что фасилитация представляет собой довольно гибкую технологию. Отметим, что техники фасилитации в групповой работе представлены довольно разнообразно. К ним можно отнести Future Search, Work Out, Brainstorming, Polarization of Opinion, Open Space.
7. Умение своевременно отреагировать на возникшую проблему, на изменение психологической атмосферы в группе, на возможный стресс.
8. Умение мотивировать группу на личностные изменения и совершенствование.
9. Умение добиться от группы соблюдения единых установленных правил, которых необходимо придерживаться на протяжении всего процесса совместного взаимодействия. Однако в ряде случаев с учётом потребностей группы данные правила могут фасилитатором редактироваться.

Педагогу-фасилитатору при работе с группой необходимо отказаться от собственной личностной экспертизы. Его отношение к группе и отдельным участникам группы не должно быть предвзятым. Внимание ко всем участникам группы должно быть одинаковым. Фасилитатору рекомендуется не форсировать происходящие события, не оказывать очевидного давления на группу, не навязывать собственные идеи и личное мнение, но при этом не позволять участникам группы увязнуть в обсуждении, а сфокусировать их на основном содержании дискуссии. При этом важно помнить, что каждое мнение участника команды важно. Для укрепления межгрупповых связей и налаживания коммуникации в группе необходимо, чтобы все точно понимали, для чего они собраны в группу, с какой целью участвуют в ней.

Для более эффективного осуществления процесса фасилитации в группе педагогу-фасилитатору нужно иметь полную информацию об участниках группы. Эта информация должна включать знание о группе в целом, об индивидуальных характеристиках каждого обучающегося. Тем самым педагог-фасилитатор более продуктивно сможет выстроить процесс совместной работы и динамику её развития. Также важно и самим участникам группы владеть информацией друг о друге. Результатом учёта всех этих требований станет то, что группа из всех возможных решений придёт к наилучшему.

Подробнее поясним представленные выше техники фасилитации работы в группе. Так, первая техника Future Search предполагает создание общей для всех основы взаимодействия и сотрудничества среди участников групповой работы. Техника Work Out применяется для разработки новых, инновационных форм взаимодействия. Использование Brainstorming эффективно, когда насущной становится проблема суммирования и структурирования имеющейся у группы информации и нужен поиск новых, свежих идей. Polarization of Opinion также важная техника, необходимость в ней возникает тогда, когда требуется снизить негативное отношение к теме, которую предстоит обсудить всем участникам групповой дискуссии и к которой группа относится крайне отрицательно. Open Space фасилитатор применяет в том случае, когда группа большая и необходимо ответить на множество разных частных вопросов.

Как правило, фасилитации организуется в несколько этапов. На первом происходит формулирование основного вопроса. Обсуждается, что хочет группа и как это получить. Далее группа фокусируется на дискуссии, что она имеет в настоящий момент. Затем следует этап генерации идей, в рамках которого обучающиеся продолжают развивать идею другого участника своей группы. Во время кластеризации идей идёт дифференцирование и разложение идей на отдельные группы. Каждая группа получает своё название. После оценки идей становится понятной эффективность и успешность идей. Далее составляется план по внедрению конкретного решения. В некоторых источниках последний этап называется дорожной картой исполнения решения.

В рамках проводимого исследования необходимо обозначить основные преимущества групповой работы при реализации фасилитации. Так, группа может состоять из разных участников, следовательно, социальное окружение тоже разное. И в этом разном социальном окружении на более высоком уровне могут быть изучены индивидуальные навыки и умения, которые, в свою очередь, могут быть интегрированы и усовершенствованы [3].

Как показывает педагогическая и психологическая практика, при сотрудничестве обучающихся в паре возможен только один тип взаимоотношений. В то же время взаимодействие в группе представлено несколькими моделями взаимоотношений. Эти модели могут выстраиваться и в положительном ключе, и в резко отрицательном. Работая в паре, обучающийся может ориентироваться на поддержку лишь одного человека, своего партнёра. Противоположная ситуация складывается в группе: поддержку могут оказать несколько человек из команды, и тогда она становится более значимой.

При работе в группе в большей степени проявляется возможность сравнить себя с другими участниками. Сравнению может подвергнуться как модель поведения, так и личностные качества: дисциплинированность, компетентность, креативность, работоспособность, инициативность, честность. Таким образом, сравнение становится многогранным, а собственная самооценка – более объективной. Всё это в целом расширяет горизонт познания и индивидуального развития.

Подчеркнём, что фасилитатор должен создать правильную атмосферу в своей группе, сохранить в ней такие важные составляющие, как общность, толерантность, заинтересованность, взаимоуважение, причастность, желание помочь и поддержать. Таким образом, обеспечение подобного климата в группе, когда каждый учащийся получает свой уровень, позволяет намного быстрее добиться поставленных целей и результатов [5].

Исследование показало, что личные усилия в большей степени стимулируются при социальном одобрении. Именно социум группы будет влиять на позицию, мнение, модель поведения её участников. Именно одобрение или осуждение группой будет более значимым, чем то же самое, но со стороны наставника, руководителя группы, педагога. Шкала эмоционального проявления будет напрямую зависеть от того, насколько ярко участники группы будут ослаблять или нагнетать силу эмоциональных переживаний. При этом фасилитатору надо подсказать группе, как правильно корректировать своё настроение, эмоции, чувства.

При работе в группе необходимы определённые навыки общения. Успешная коммуникация является ключевым жизненным навыком. Фасилитатор должен знать всевозможные способы для улучшения навыков общения среди участников группы. К этим способам можно отнести следующие:

1. Необходимо уметь подстраиваться под аудиторию.
2. Для того чтобы чувствовать себя в коммуникации свободно, необходимо избавиться от слов-паразитов, которые загрязняют речь. К ним можно отнести такие бессмысленные для употребления слова, как *типа, ну, э, вот, это самое (это самое, как его), короче, как бы, блин*. Отсутствие лишних слов позволяет мыслить яснее, быть более уверенным и убедительным.
3. При осуществлении коммуникации рекомендуется убрать телефон и другие технические устройства, тем самым целиком сосредоточиться на беседе.
4. К беседам и диалогам можно подготовиться заранее.
5. Во время разговора необходимо слушать, включать логику, задавать собеседнику вопросы, проявлять неподдельный интерес к ходу и содержанию беседы, не критиковать, понимать мотивы собеседника. Здесь важен постулат, что собеседник должен быть гибким слушателем.
6. Очень важно следить за языком тела собеседника (жесты, поза, выражение лица). Именно с помощью них собеседник передаёт свои эмоции и чувства. Невербальные сигналы наглядно демонстрируют, что на самом деле думает человек.
7. Для того чтобы вас слушали с большим интересом, необходимо наполнить речь разными лингво-стилистическими средствами и приёмами. Собеседнику интересны красочные, запоминающиеся выражения, цитаты, яркие метафоры.
8. Необходимо тренировать активное слушание как участникам группы, так и самому фасилитатору. В современной практике для развития данного навыка существуют три метода: отзеркаливание, трекинг и парафраз. Рассмотрим их более подробно. Так, отзеркаливанием называется повторение сказанного спикером. При этом повтор должен быть предельно чётким. Таким образом говорящему становится понятным, услышан ли он другими. Помимо этого, таким образом на психологическом уровне формируется внутригрупповое доверие. Также желательно правильно выбрать тон голоса. Под трекингом принято понимать отслеживание всех направлений мысли, рождаемых в процессе определённой дискуссии. Трекинг позволяет продемонстрировать группе тот факт, что различные идеи могут быть по своей сути одинаково верными. Третий метод – парафраз – также показывает каждому участнику группы, что его слова верно услышаны и поняты. Данный метод отличается от метода отзеркаливания. Его суть сводится к тому, что вы используете не конкретно сказанные спикером слова, а перефразируете их, сохраняя содержание и смысл.

9. Также крайне важно развивать в себе эмпатию, т.е. осознанное сочувствие, искреннее сопереживание эмоциональному состоянию другого участника группы, проникновение в его субъективный мир. Отметим, что проявление эмпатии на определённом уровне является обязательной, необходимой профессиональной составляющей личностных качеств педагога-фасилитатора, работающего с группой людей.

При учёте всех этих требований участники коммуникации в группе смогут избежать неловкости, развить коммуникативные навыки, проявить себя как внимательный собеседник.

При групповой работе очень важным моментом является наличие навыков межличностного взаимодействия между всеми участниками. Под межличностным взаимодействием в данном случае понимается способность воспринимать внутреннюю организацию и структуру личности окружающих, верно интерпретировать их чувства и эмоции, управлять проявлением своих эмоций, выстраивать эффективные отношения с окружающими [4].

Такие навыки используются конкретно в группе и никак не задействованы при индивидуальном поиске решения проблемы каждым участником группы. В данном случае педагогу-фасилитатору требуется обратить внимание на правильное построение межличностных отношений среди участников своей группы. Необходим правильный настрой, создание доверительной атмосферы, благоприятной для плодотворного сотрудничества как самих участников группы друг с другом, так и участников группы с педагогом, на основе равенства позиций обучающихся и педагога-фасилитатора. Для соблюдения равенства между участниками группы можно обратиться к таким техникам, как рассадка участников с соблюдением зрительного контакта, на одном уровне, чтобы никто не сидел дальше, ниже, выше, ближе. В этом случае их сотрудничество может быть максимально эффективным, а педагог-фасилитатор и участники группы будут выступать в роли союзников. Авторитарные взаимоотношения в этом случае считаются неуместными.

В ряде случаев работы с группой педагог-фасилитатор может столкнуться с проблемой деструктивного поведения учащегося или с его деструктивной позицией. В таком случае преимуществом работы с группой как раз и является возможность с помощью других обучающихся корректировать и исправлять негативные моменты. Обучающиеся в процессе общения и решения проблемы во многом подражают друг другу и тем самым содействуют формированию более положительных, конструктивных моделей поведения в команде и оптимальных для коллективной работы способов мышления. Группа создаёт благоприятные условия для решения проблем. Групповое обсуждение проблемы позволяет обеспечить более широкий набор альтернатив, включая инновационные решения, и найти наиболее эффективное решение.

Выводы. Групповая работа позволяет эффективно управлять обучающимися и продуктивно организовывать их деятельность. Фасилитатор должен таким образом выстроить групповую работу, чтобы у каждого из обучающихся было чёткое понимание цели и способов, приёмов для её достижения. В ходе групповой работы происходит развитие интеллектуальных и коммуникативных умений участников группы. При этом сам педагог-фасилитатор должен владеть технологиями коммуникации на высоком уровне. Отношение фасилитатора к группе и ее участникам должно быть объективным и непредвзятым. Существуют эффективные техники фасилитации работы в группе, владение которыми позволит фасилитатору помочь группе оптимальным способом достичь поставленной цели.

Список литературы

1. Анисимов, О. С. Взаимодействие: сущность и типология / О.С. Анисимов // Мир психологии. - 2008. - № 1 (53). - С. 10-17.
2. Афанасьева, О. Ю. Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение: монография / О. Ю. Афанасьева. - М.: Изд-во МГОУ, 2007. - 324 с.
3. Бедерханова, В. П. От несвободы к свободному ребёнку и педагогу: концепция построения и организации летних лагерей / В. П. Бедерханова // Народное образование. - 2000. - № 4-5. - С. 31-37.
4. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века: идея свободы ребенка в образовании как педагогическая цель / О.С. Газман // Классный руководитель. - 2000. - № 3. - С. 633.
5. Зарецкая, И. И. Профессиональная культура педагога: учеб. пособие. / И.П. Зарецкая. - 2-е изд, перераб. - М.: АПК и ППРО, 2007. - 116 с.

The facilitation possibilities in a group work

L.V. Adonina¹

T.B. Kuzyoma¹

A.V. Vishniakova¹

I.A. Tyalleva¹

¹Sevastopol State University

33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article describes the possibilities of facilitation in group work of students. The essence of the concept of “group work” is described. The types of group work and their main characteristics are indicated. The skills of a facilitator for working with a group are considered. The main provisions necessary for effective implementation of the facilitation process in the group are presented. There are also various ways to improve communication skills among the group members, to develop communication skills. Various techniques of facilitating work with the group are presented.

Keywords: facilitator, group work, types and characteristics of group work, group work planning, communication skills, interpersonal interaction.

For citation: Adonina L.V. The facilitation possibilities in a group work / L.V. Adonina, T.B. Kuzyoma, A.V. Vishniakova, I.A. Tyalleva // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no 2, pp. 15-20 (in Russ.).

About authors:

L.V. Adonina, associate professor of Russian language and communication department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail

T.B. Kuzyoma, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: takida_power@inbox.ru

A.V. Vishniakova, associate professor of Linguistic and foreign philology department, Sevastopol State university, Gagarina av., 13, e-mail: azure.07@mail.ru

УДК 378

Сопровождение студентов первого курса высшего учебного заведения: методические и практические аспекты в работе преподавателя

Барина Софья Геннадьевна ¹

Лукина Антониде Константиновна ¹

¹ФФАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
пр. Свободный, 79, г. Красноярск, 660041, Россия

Аннотация. Сопровождение студентов первого курса в процессе их адаптации в новом для них образовательном учреждении чаще всего невольно выполняют преподаватели дисциплин младших курсов. Понимание всей совокупности проблем и вопросов этого важного периода в жизни молодого человека позволяет сформировать определённые направления деятельности преподавателя высшей школы. Решение проблемы предлагается осуществлять с опорой на достижения отечественной российской науки, учитывая современный контекст социально-педагогических условий.

Ключевые слова: сопровождение, поддержка, адаптация, первокурсники.

Для цитирования: Барина, С. Г. Сопровождение студентов первого курса высшего учебного заведения: методические и практические аспекты в работе - 2020 - Т.6, №2 - С. 21-27

Об авторах: преподавателя / С. Г. Барина, А. К. Лукина // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2021. - Т.

Барина Софья Геннадьевна, к. филос. н., доцент кафедры общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета, пр. Свободный, 79, г. Красноярск, 660041, Россия. e-mail: barinova-sg@mail.ru

Лукина Антониде Константиновна, к. филос. н., заведующий кафедрой общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета, пр. Свободный, 79, г. Красноярск, 660041, Россия. e-mail: antonida_lukina@mail.ru

Постановка проблемы. Преподаватели, которые ведут занятия у студентов первого курса бакалавриата или специалитета, несут особую ответственность за образовательный процесс. Во-первых, они формируют у студентов первое впечатление об учреждении, качестве образования, актуальности и полноте получаемых знаний и т. д. Во-вторых, они задают тон дальнейшего обучения: высокие требования и строгую дисциплину, творческий подход и свободу самовыражения, небрежность и халатность, безразличие и формализм, и др. - в зависимости от того, какие правила закладываются преподавателями и сотрудниками деканата на начальных порах, зависит успех образовательного процесса в дальнейшем. Одновременно с этим перед студентами стоит проблема адаптации в новом коллективе, в новой роли, для кого-то в новом городе или даже стране, наконец, для большинства - это (пусть формальный, но) переход из статуса ребёнка в статус взрослого человека. Всё это актуализирует вопросы сопровождения студентов на начальном этапе их вхождения в новую жизнь.

Большинству опытных преподавателей темы сопровождения и наставничества знакомы, даже если они целенаправленно не изучали их, поскольку в процессе обучения между преподавателем и студентами всегда складываются особые взаимоотношения. Часто студент сам выбирает себе из числа преподавателей того, кто ближе ему по духу, эмоционально или по убеждениям, и обращается за советами обычно по учёбе, но иногда и с личными проблемами. Это очень распространено и при правильном поведении преподавателя способствует адаптации студента в образовательном учреждении и преодолению его жизненных трудностей. Преподаватель должен быть готов к этому и осознавать свою ответственность.

Не все студенты столь раскованны, чтобы обращаться к преподавателю за поддержкой и советом, даже когда это необходимо и касается лишь учёбы. Конечно, преподаватель здесь не может и не должен выступать с активной инициативой; но будучи педагогом, он обязан помогать всем обучающимся. И здесь важно помнить, что открыто поддержки просят обычно самые смелые студенты, но нуждаются в ней на деле больше всего скромные и застенчивые ребята.

Опыт наблюдений и анализ литературы позволяют выделить наиболее распространённые трудности, с которыми сталкиваются первокурсники: адаптацию в группе; адаптацию в общежитии; новую роль (студента, взрослого человека, первая работа или практика); взаимоотношения с родителями; личные взаимоотношения; конфликты (межличностные, внутриличностные);

преодоление разного рода барьеров (информационных, ценностных, деятельностных, коммуникативных, адаптационных, личностных) и т. д. Среди особенностей этого периода исследователи называют: неопределённость мотивации выбора профессии; новые условия самоорганизации; выраженный индивидуализм у современных студентов; интеллектуальный потенциал; свободную ориентацию в мировых информационных ресурсах; длительность вхождения в новую систему обучения; отсутствие уверенности в собственных силах на первом курсе (даже у отличников) [9, с. 51].

Цель статьи. Поскольку всё чаще сопровождение становится неотъемлемой частью работы преподавателя, то необходимо определить наиболее актуальные направления в сопровождении студентов-первокурсников. Несмотря на должное внимание к данному вопросу со стороны педагогики и психологии, до сих пор не получили достаточного освещения некоторые методические и практические аспекты в работе преподавателя, значение которых обуславливает необходимость их комплексного изучения.

Обратившись к различным подходам к педагогическому и социально-педагогическому сопровождению (С. Н. Чистякова, Ф. М. Фрумин, В. П. Слободчиков, А. В. Мудрик, М. Р. Битянова, Л. М. Шипицина, Е. И. Казакова, З. И. Лаврентьева, С. А. Расчётина и др.), можно обнаружить несколько ключевых, системообразующих «составляющих» сопровождения студентов первого курса: оказание поддержки студентам в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятии решения о дальнейшей профессиональной деятельности и самоутверждения в ней; установку на эмпатийное, открытое общение; приобщение молодых людей к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития; создание социальнопсихологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия; создание условий, при которых человек сам находит пути решения ситуации; процессуальность, пролонгированность, недирективность, погружённость в реальную повседневную жизнь.

Технология социально-педагогического сопровождения имеет свою последовательность и включает пять этапов [8]: создание ситуации выбора (кто выбирает, тот и должен нести личную ответственность); составление ресурсной карты выбора (внешние и внутренние ресурсы); согласование смыслов (рефлексия); демонтаж сложившейся системы социальных действий (особенно ярко данный этап проявляется при социально-педагогическом сопровождении инклюзивного образования); установление благоприятного эмоционального климата для включённости подопечного в обычную жизнь среди своих сверстников.

Ключевым результатом сопровождения является адаптивность как жизненное качество, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и с окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных ситуациях. При этом если педагогическая поддержка связана прежде всего с преодолением конкретных проблем обучающегося и реализуется педагогами в проблемной ситуации, то педагогическое сопровождение предполагает непрерывную (заранее спланированную) деятельность, направленную на предотвращение трудностей [8]. Именно поэтому в данном случае мы выносим на первый план сопровождение.

Среди конкретных методик, которые преподаватели могут использовать в работе со студентами первого курса, можно назвать следующие: тьюторство, коучинг, наставничество, социально-педагогическую поддержку по О. С. Газману и др. Исходя из наших наблюдений, среди многих моделей сопровождения и поддержки именно последнее наиболее актуально сегодня: хотя студенты первого курса формально уже не являются детьми, но по сути и чаще всего это именно вчерашние дети. Идеи О. С. Газмана в каком-то смысле вообще применимы к людям любого возраста, хотя и наиболее актуальны для детей и подростков: «Позиции педагогики поддержки заметно усиливаются по мере утверждения такой социальной ситуации, которая акцентирует внимание на ценности человека не как дисциплинированного и прилежного исполнителя, а как уникального творческого существа, подлинного субъекта собственной жизни. Одна из особенностей педагогики поддержки заключается в том, что она не поддаётся алгоритмизации и технологическим описаниям. Это объясняется предельной индивидуализацией образовательной деятельности, ориентированной на ситуацию «здесь и теперь», на неповторимость человеческой экзистенции» [7, с. 78].

Газманом было введено в теорию и практику понятие социально-педагогической поддержки, ключевыми компонентами которой являются идеи оказания поддержки при наличии проблем, формирования позитивной мотивации и возможностей у подопечного, организации его совместной деятельности с другими и ориентации на успех: «Семантический и педагогический смысл понятия «поддержка» заключается в том, что поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в

наличии (но на недостаточном уровне), т. е. поддерживается развитие «самости», самостоятельности человека. Предметом педагогической поддержки, таким образом, становится процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» [3, с. 179].

Задачи педагога здесь предполагают умение видеть и понимать, направлять на новые пути решения, удерживать социальное движение по выбранному маршруту, контролировать характер складывающихся отношений. В качестве главных способов (методов) социально-педагогической поддержки выделяются методы сотрудничества, сочувствия (создания эмоционально насыщенного пространства, лично значимого для подопечного), сотворчества [5].

Социально-педагогическая поддержка может быть как непосредственной, так и опосредованной (по степени участия педагога или взрослого). Ещё она может быть классифицирована по времени оказания: опережающая, своевременная, предупреждающая последствие поддержки. По длительности поддержки выделяют: единовременные, пролонгированные, дискретные [8]. Идеальным вариантом в процессе сопровождения первокурсников видится опосредованная пролонгированная опережающая и/или своевременная поддержка, когда обучающийся обладает набором методов и приёмов благополучного разрешения (трудной) ситуации до её наступления. Основная цель здесь - вселить в подопечного уверенность в том, что в любое время он может найти поддержку, и помочь сформировать ему позитивное отношение к действительности. Разумеется, что в целом вариативность и многообразие приёмов поддержки зависят от профессионализма педагога, его искренней заинтересованности в судьбе каждого человека.

Результатом социально-педагогической поддержки должно явиться формирование уверенности в своих действиях, обогащение социального опыта, адекватность самооценки, открытие новых горизонтов социального роста у того, на кого она направлена [8].

При этом, анализируя научную литературу, мы видим, что отечественные исследователи также предупреждают и о рисках, связанных с определённой зависимостью от педагога [3], когда у студента, оказавшегося впоследствии без сопровождения, возможно появление тревоги и неуверенности в своих собственных силах. А значит, важно уделять внимание и формированию у обучающихся самостоятельности. Здесь же необходимо помнить, что важнейшей характеристикой осложнения социальной ситуации развития человека является утрата им доверия к окружающим людям.

Опираясь на выбранную нами методику, анализ литературы и практический опыт, мы можем выделить как некоторые общие направления, так и конкретные действия в рамках сопровождения группы бакалавров I курса:

1. Равное внимание ко всем студентам (на занятиях). Это обязательное условие. Если преподаватель сам понимает, что не выполняет его, то необходимо самоорганизоваться, начиная хотя бы с того, чтобы выделить (в уме, на часах) время на каждого обучающегося в группе (или «сектор», если на лекции присутствует больше сотни человек, например) на занятии. Это важно и с точки зрения поддержания дисциплины.

2. Использование технологии формирующего оценивания образовательных результатов. Оценивать студентов не сравнением друг с другом, а ростом достижений конкретного студента на фоне его же прошлых результатов. Совместное со студентами установление критериев эффективности их работы, векторов их достижений.

3. Формирование мотивации к учебной деятельности путём консультирования о перспективах и возможностях роста и развития.

4. Изучение личностных особенностей каждого первокурсника. Несмотря на то, что группа - это единый коллектив, все ребята в нём очень разные, и опытный преподаватель всегда сможет увидеть как сильные, так и слабые стороны каждого студента, акцентируя у каждого именно сильные стороны. Нельзя делить студентов на успешных или неуспевающих, нужно видеть талант в каждом и развивать его. Например, кто-то очень успешен в практике, значит, нужно поощрять и развивать именно это направление. Другой интроверт и тяготеет к аналитике, для него нужно найти студенческую конференцию, помочь в подготовке, написании, публикации статьи. Есть и ребята, искренне заинтересованные в волонтерской деятельности. Им тоже нужно помочь - направить их усилия в полезное русло, не позволив оказаться бесплатными «рабочими руками» в сомнительных организациях. В этом состоит самое конкретное и необходимое сопровождение.

5. Досуг. Большинство благополучных юношей и девушек имеют увлечения, но не все в новом коллективе готовы их демонстрировать. И здесь педагог на правах старшего может дать каждому шанс

выступить, поделиться своими увлечениями. Задача педагога - открыто и аргументированно оценить занятие студента как полезное, интересное, перспективное, престижное, а в случае, если хобби неоднозначно, то мягко и деликатно переориентировать молодого человека или девушку в более позитивное направление, ни в коем случае не критикуя или сомневаясь, а именно предлагая более интересный и удачный вариант. Например, уличное творчество - не рисовать запрещённое на заборах, а украсить пространства города по согласованию с администрацией района. Такие примеры существуют и у нас. Кипучая энергия есть и должна быть в каждом молодом человеке, задача педагога - помочь направить её на созидание (и того, что вокруг человека, и того, что внутри него).

6. Создание комфортной, доброжелательной атмосферы на занятиях, консультациях. Педагог обязан владеть прежде всего собой.

7. В случае каких-то тревожных событий, когда равновесие в коллективе может быть нарушено, проводить анонимные опросы, чтобы понимать настроения ребят, их тревоги, страхи. Порой они могут не озвучивать их, но при проведении такого опроса оказывается, что эмоции и состояние у них почти одинаковые.

8. Контакты педагога со службой психологической помощи в вузе либо способность оказать такую помощь студенту самостоятельно. Во втором случае педагогу важно не переоценить свои силы, знания, квалификацию и объективно судить о своих возможностях. И если их недостаточно, то перенаправить студента к грамотному специалисту. Опыт наших коллег [9, с. 51] подтверждает необходимость наличия таких служб в вузе: под руководством психологической службы факультета или университета можно проводить тренинги на сплочение группы, определять познавательные особенности и творческий потенциал каждого студента, межличностные отношения. Определённые сложности возникают при выявлении лидеров и формировании актива. Причины разные: поверхностное знание психологом или куратором в начале года потенциала каждого студента, застенчивость, зажатость, боязнь раскрыться в новой незнакомой обстановке некоторых членов группы.

9. Поддержка студентов при подготовке к первой сессии. Это очень тревожный и важный этап в жизни любого студента, а особенно ответственного. Преподавателям, ведущим дисциплины в первом семестре, важно в самом начале обучения задать чёткие критерии и требования к выполнению и оцениванию, чтобы студент не испытывал дополнительное беспокойство из-за организационных неопределённостей. Особое внимание бакалавров следует обратить на самостоятельность и ответственность за результат учебной деятельности, эффективные технологии обучения, навыки уверенного поведения и коммуникации [9, с. 52].

10. Родители и родственники. Несмотря на то, что в университете все студенты выступают как отдельные единицы образовательного процесса и некоторые категоричные преподаватели при появлении на пороге аудитории родителей заявляют, что раз учится ребёнок, то с ним преподаватель и работает, а не с папами, мамами, мужьями, жёнами и т.д., тем не менее ситуации бывают разными, и важно сохранять позитивный настрой при желании родственников или родителей участвовать в жизни своего уже взрослого чада. Опыт работы с сиротами (среди них часто очень высок процент отчисленных за неуспеваемость), об успехах и неудачах которых зачастую некому справляться, приводит к выводу о том, что лучше повышенное внимание к обучению студента, чем отсутствие такового.

11. Активное вовлечение студентов в университетские мероприятия (выставки, пресс-конференции, встречи с выдающимися людьми и многое другое). На первых порах студенты не всегда чувствуют себя полноправными членами университетского коллектива и часто даже выражают сомнение, а можно ли и нужно ли им идти на какое-то мероприятие (хотя в вузе 90 % всех мероприятий проводится именно для студентов), и задача преподавателя убедить первокурсников в необходимости их присутствия.

Всё это и мы используем в своей работе, наблюдая позитивные результаты как в установлении доброжелательного климата внутри студенческого сообщества, так и в гармоничном развитии каждого отдельного студента. Конечно, это не полный перечень; университетская жизнь - прекрасное время для студентов и пространство для преподавателей, которые могут делиться с молодыми людьми знаниями, позитивом. В случаях же, когда преподаватель сомневается в своих мыслях, нужно консультироваться с более опытными коллегами.

В современных условиях, когда прежняя социально-возрастная периодизация всё чаще подвергается пересмотру в виду объективной инфантилизации населения, сопровождение и поддержка видятся вновь необходимыми и перспективными на всех этапах образовательного пути человека. Ступая по следам предшественников отечественной педагогики, мы можем достичь многого: «Олег

Семёнович чётко отделяет механизм педагогической поддержки, ориентированный в каждом конкретном случае на каждого конкретного ребёнка, от воспитания и обучения, которые в традиционном понимании должны приводить растущего человека к социальной норме. Он чётко указывал на то, что педагогическая поддержка с необходимостью должна дополнять обучение и воспитание, реализовываться так и тогда, где и когда это возможно и необходимо для ребёнка, где это позволяют условия его жизни и образования» [7, с. 79].

К числу тех, кто наиболее нуждается в социально-педагогической поддержке и сопровождении, относят лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов, иностранных студентов, мигрантов, сирот, занятых волонтерской деятельностью студентов, людей, испытывающих трудности в общении со сверстниками, а также всех, кто оказался в трудной жизненной ситуации и т.д. [1; 6; 10; 11; 13; 14; 16; 17; 18; 19]. Все они нуждаются в дополнительных мерах поддержки и сопровождения: сюда входят и дополнительное организационное оснащение, и содержательное наполнение программ обучения и поддержки; а каждый отдельный случай требует индивидуального подхода и анализа.

Так, при работе с иностранными студентами заранее можно «проработать» возможные направления педагогического (социально-педагогического) сопровождения, исходя из прогнозируемых трудностей: общение на иностранном языке; акклиматизация (новые природные, погодные, температурные условия); адаптация в новом регионе со всеми особенностями его инфраструктуры; новая культура и традиции, правила поведения; совмещение своих традиций и традиций новой обстановки (в том числе религиозных обрядов); наконец, новая кухня и тоска по дому и т.д. Конечно, идеальным было бы провести предварительную работу с каждым студентом до начала обучения; но, к сожалению, на практике это невозможно, да и затруднительные ситуации возникают не одномоментно, а на протяжении всего периода обучения. Но самым напряжённым в этом плане (и для студентов, и для преподавателей) становится именно первый курс, когда студент должен в сжатые сроки решить в том числе ряд организационных вопросов, начиная с медицинского осмотра и заканчивая регистрацией по месту пребывания. Разумеется, отлаженная работа соответствующих отделов и департаментов учебного заведения помогает решать многие из этих вопросов быстро и безболезненно, и всё же преподаватели должны быть подготовлены к коллизиям в работе с первокурсниками-иностранцами.

Что касается студентов-инвалидов и обучающихся с особыми возможностями здоровья, то здесь в последние годы наблюдаются позитивные сдвиги в части инклюзии образования, безбарьерной среды и т.п., хотя многое ещё предстоит сделать. Сегодня все преподаватели уже на этапе составления рабочей программы дисциплины прорабатывают вопросы её реализации с особыми студентами. Но всё предусмотреть невозможно, и на практике могут возникать различные трудности, начиная с невозможности полноценного усвоения материала особым студентом и заканчивая проблемами его адаптации среди одноклассников.

Максимальные усилия, знания и ответственность требуются от преподавателя при работе со студентами, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, и студентами-сиротами. Именно они наиболее уязвимы и нуждаются в сопровождении; и зачастую преподаватели, которые ведут занятия каждую неделю, воспринимаются ими как авторитетные и надёжные источники знаний и поддержки. Здесь преподавателю необходимо обладать достаточным жизненным опытом, основательными педагогическими и психологическими знаниями, чтобы, например, оказать правильную поддержку студенту, который потерял единственного родного человека.

Таким образом, преподаватель при выполнении своих профессиональных обязанностей может столкнуться (и сталкивается) со множеством особых и трудных ситуаций, требующих сопровождения студентов, а значит, должен быть готов к ним. С одной стороны, ему следует повышать квалификацию, развивать и совершенствовать свои социальные и педагогические навыки. С другой стороны, внутреннее устройство учебного заведения также должно быть ориентировано на сопровождение, поддержку, интеграцию, на помощь и студенту, и преподавателю: это и согласованная работа соответствующих служб и департаментов, и заинтересованность учебно-вспомогательного персонала, и адекватное поощрение такой деятельности и т.п. Успешные примеры такого взаимодействия, к счастью, существуют в образовательных учреждениях, в том числе в Сибирском федеральном университете.

Выводы. Сопровождение студентов первого курса - неотъемлемая часть работы преподавателя. И поскольку любой педагог в своей деятельности призван обеспечивать не только обучение, но и воспитание и развитие, постольку важными становятся поиски и выработка направлений сопровождения как необходимого компонента для полноценного развития личности

обучающегося. Опыт отечественных исследователей позволяет применять на практике уже имеющиеся методы, а также искать и внедрять новые.

Список литературы

6. Барина, С. Г. Духовно-нравственное воспитание молодёжи в условиях современной социальной среды / С. Г. Барина // XIX Красноярские краевые Рождественские образовательные чтения «Молодёжь: свобода и ответственность». Материалы и доклады Межрегиональной научно-практической конференции. - 2019. - С. 272-278.
7. Бордовская, Н. В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психологопедагогическая проблема / Н. В. Бордовская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. - 2012. - № 145. - С. 28-43.
8. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О. С. Газман. - М. : МИРОС, 2002. - 296 с.
9. Зайцев, Д. В. В центре внимания студент-инвалид / Д. В. Зайцев // Высшее образование в России. - 2009. - № 5. - С. 134-140.
10. Иванов, А. В. Социальная педагогика / А. В. Иванов. - М. : Дашков и К, 2011. - 424 с.
11. Копылова, С. А. О необходимости психолого-педагогического и реабилитационного сопровождения студентов вуза с ограниченными возможностями здоровья / С. А. Копылова // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. - 2010. - № 1. - С. 80-85.
12. Корнетов, Г. Б. 80 лет со дня рождения Олега Семёновича Газмана / Г. Б. Корнетов // Историкопедагогический журнал. - 2016. - № 2. - С. 67-79.
13. Лаврентьева, З. И., Расчётина, С. А. Технологии социально-педагогической деятельности с детьми / З. И. Лаврентьева, С. А. Расчётина. - Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2013. - 142 с.
14. Лашкова, Л. Л. Сопровождение студентов первого курса в процессе адаптации в образовательном пространстве педагогического вуза / Л. Л. Лашкова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. - 2016. - № 3 (31) - С. 50-53.
15. Лукина, А. К. Введение в педагогическую профессию как построение образа профессионала у студентов-первокурсников / А. К. Лукина // Вестник педагогических инноваций. - 2015. - № 3 (39) - С. 67-75.
16. Лукина, А. К. Современный ребёнок: социокультурная ситуация взросления / А. К. Лукина // Инновации в непрерывном образовании. - 2013. - № 6-7 (6-7). - С. 65-70.
17. Москалец, Л. Е. Понятие и функции социальной среды вуза / Л. Е. Москалец // Инновационная наука. - 2015. - № 12-3. - С. 238-242.
18. Овчаренко, Л. Ю. Основные направления и формы психолого-педагогического сопровождения в вузе / Л. Ю. Овчаренко // Актуальные вопросы социально-психологических исследований. - 2015. - С. 144-156.
19. Пичугина, Г. В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании / Г. В. Пичугина // Школа и производство. - 2009. - № 8. - С. 3-6.
20. Попова, Н. В., Баянкина, Д. Е. Социально-педагогические условия творческого становления личности преподавателя при реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании / Н. В. Попова, Д. Е. Баянкина // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-4. - С. 149-153.
21. Сорокоумова, Е. С., Катанова, В. Г. Особенности личностного развития студентов в высшей школе / Е. С. Сорокоумова, В. Г. Катанова // Известия Самарского научного центра РАН, т. 17. - 2015. - № 1 (3). - С. 662-665.
22. Фофанова, К. В., Сычев, А. А., Борисов, Д. М. Адаптация иностранных студентов в российском регионе (на примере Республики Мордовия) / К. В. Фофанова, А. А. Сычев, Д. М. Борисов // Теории и проблемы политических исследований. - 2018. - Т. 7. - № 6А. - С. 150-156.
23. Хорев, И. М. Социальная адаптация студентов вузов как актуальная психолого-педагогическая проблема / И. М. Хорев // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2012. - № 12. - С. 140-148.
24. Христидис, Т. В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузе / Т. В. Христидис // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - 2015. - № 1 (63). - С. 172-176.
25. Якиманская, И. С. Основы личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. - М. : Бином. Лаборатория знаний, 2011. - 220 с.

Maintenance first-year students of a higher educational institution: methodological and practical aspects in the work of a teacher

S. G. Barinova,

A. K. Lukina

*Siberian Federal University
79 Svobodny pr., 660041, Krasnoyarsk, Russia*

Abstract. Maintenance first-year students in the process of their adaptation in a new educational institution for them is most often unwittingly performed by teachers of junior courses. Understanding the entire set of problems and issues of this important period in the life of a young person makes it possible to form certain areas of activity of a higher school teacher. It is proposed to solve the problem based on the achievements of native Russian science, taking into account the modern context of social and pedagogical conditions.

Keywords: maintenance, support, adaptation, first year students.

For citation: Barinova, S. G. Accompanying first-year students of a higher educational institution: methodological and practical aspects in the work of a teacher / S. G. Barinova, A. K. Lukina // Humanitarian and pedagogical education. - 2020. - vol. 6, №2. pp. 21-27.

FROM.About authors:

Barinova Sophia Gennadievna, PhD (Philosophy), associate professor of general and social pedagogy department, Siberian Federal University, 79 Svobodny pr., 660041, Krasnoyarsk, Russia. e-mail: barinova-sg@mail.ru

Lukina Antonida Konstantinovna, PhD (Philosophy), Head of the Department of general and social pedagogy department, Siberian Federal University, 79 Svobodny pr., 660041, Krasnoyarsk, Russia. e-mail: antonida_lukina@mail.ru

УДК 378.14.015.62

Непрерывное образование с использованием сквозных технологий в обучении иностранному языку

Юрий Владимирович Данько¹

¹ФГАОУ «Севастопольский государственный университет»,
ул. Университетская 33, Севастополь, 299028, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена проблеме непрерывного образования и сквозных технологий в контексте подготовки будущего учителя иностранного языка в современной образовательной парадигме. Рассматриваются особенности подготовки педагога, направленные на формирование профессиональных компетенций, показано, что изучение иностранного языка является длительным процессом и реализуется на всех его этапах. Дается характеристика специфики подготовки учителя по направлениям бакалавриата и магистратуры, отмечается, что лингвокультурная и коммуникативная компетенции являются важнейшим условием подготовки специалиста-педагога. В качестве основного метода формирования данных компетенций определены сквозные педагогические технологии. Описана последовательность взаимосвязанных этапов, составляющих процесс организации непрерывного образования в структуре обучения. Сферой применения результатов является педагогика в области языкового образования.

Ключевые слова: сквозные образовательные технологии, непрерывная подготовка педагога, компетентностный подход, образование, стандарт обучения, иностранный язык.

Для цитирования: Данько, Ю.В. Непрерывное образование с использованием сквозных технологий в обучении иностранному языку / Ю.В. Данько // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т.6. №2. - С.28-31.

Об авторе: Ю.В. Данько, аспирант кафедры «Педагогическое образование», Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина, 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: bonifacius-zs@yandex.ru

Постановка проблемы. Образованием является такая система обучения и воспитания личности, в ходе которой человек получает определённый набор знаний, умений и навыков (триады ЗУН) [2], т.е. происходит формирование определённой компетенции в зависимости от специализации, что достигается выбором определённого направления (специальности) подготовки при поступлении в вуз. Вуз является важнейшей ступенью в обучении специалиста и формировании базовых профессиональных компетенций. При этом глобализация (развитие интернет-технологий) и индивидуализация (компетентностный подход) обуславливают внедрение в образовательный процесс новых технологий [5].

В образовательный процесс на современном этапе включаются следующие сквозные технологии: в первую очередь, это личностно ориентированные, практико-ориентированные, информационно-коммуникационные, познавательно-исследовательские и проектные технологии, проектная деятельность, также всё большее распространение получают сквозные технологии, обеспечивающие преемственность и непрерывность образования. Именно применение данных технологий является основой современного образования и реализуется на всех этапах обучения.

Цель настоящего исследования - определить значение понятий *компетенция*, *технология обучения* и *сквозные технологии* в непрерывном образовательном процессе, дать характеристику уровням владения языком и обозначить ключевые компетенции, необходимые для работы учителем иностранного языка в школе.

Результаты исследования. Прежде всего, необходимо определить понятия *технология* и *технология обучения*. Технология - это системная категория, основой которой является «*совокупность методов для достижения желаемого результата*» [6] - в данном случае это формирование определённых компетенций, при этом под технологией обучения (в образовании можно говорить о педагогической технологии) понимается совокупность методов представления учебной информации преподавателем, с одной стороны, и восприятие учащимися материала - с другой [6]; данная категория имеет узкую направленность (но шире по значению, чем методика обучения) и предполагает наличие следующих компонентов: цели и содержания обучения, средств педагогического взаимодействия «студент - преподаватель», организацию процесса обучения и конкретный результат деятельности - в этом случае можно говорить о содержании подготовки студентов. По определению В.П. Беспалько,

«педагогическая технология обучения - это содержательная техника реализации учебного процесса» [1].

Под сквозными технологиями понимаются такие технологии, которые не связаны с определённой сферой деятельности, а могут применяться в различных секторах экономики (например, в образовании, медицине) - они универсальны. В рамках Национальной технологической инициативы (НТИ) России, утверждённой в 2017 году, сквозные технологии были определены «как ключевые научно-технические направления, которые оказывают наиболее существенное влияние на развитие рынков» [7, 8]; данные технологии были отнесены преимущественно к технической сфере, что, однако, не исключает их применения и в гуманитарной сфере при реализации образовательного процесса.

Применительно к изучению иностранного языка обучающимся непрерывное обучение подразумевает овладение определённым уровнем - компетенциями (чтение, говорение, аудирование и письмо) - по международной шкале CEFR, от самого низкого A1 до самого высокого C2 [11, 12]. При этом каждый уровень обучения предполагает достижение определённого показателя по данной шкале: к окончанию начальной школы можно говорить об уровне A1-A2, средней - B1-B2, старшей - B2 (уровень ЕГЭ по иностранному языку, либо уровень FCE); для выпускников-филологов (педагогов) университета необходимая планка повышается до C1, а для непрофильных - это B1-B2.

Рассмотрим этапы обучения последовательно. Согласно ч. 4 ст. 10 федерального закона об образовании в РФ [10] выделяются определённые уровни образования - общего (школа либо довузовский этап подготовки) и профессионального (вуз, получение специальности учителя иностранного языка). Необходимо рассмотреть обучение в вузе, выделив ключевые компетенции и определив понятие *компетенция* применительно к образованию в области подготовки учителя иностранного языка.

Структура реализации ФГОС [9] в области высшего образования устанавливает определённые требования для обучающихся, которые направлены на формирование тех или иных компетенций; соответственно, для их развития используются различные технологии и ресурсы (выбираются каждым вузом самостоятельно), но применительно к обучению иностранному языку на любом уровне главной целью обучения является развитие коммуникативной и лингвокультурной компетенций [3]. Обучение иностранным языкам в современной школе построено на развитии умений в двух видах деятельности: продуктивной (говорение и письмо) и рецептивной (восприятие: чтение и аудирование). Таким образом, современные учебники по иностранному языку должны содержать аутентичный материал и упражнения, направленные на овладение всеми навыками речевой деятельности (чтение, письмо, говорение и аудирование), что является совершенно необходимым для дальнейшей работы в школе.

Следовательно, сквозные образовательные технологии, реализуемые в высшей школе при обучении языку могут быть представлены в следующем виде.

1. Личностно ориентированные: подчёркивают ориентацию на интересы обучающегося и реализуются в подборе материала по трём аспектам - уровню языка, актуальности (в соответствии с возрастом) и аутентичности (материал должен быть оригинальным, написанным на современном разговорном языке).

2. Практико-ориентированные: материал и упражнения должны быть подобраны в том виде, который учащийся может понять и использовать затем в своей речи или на письме; лексика должна быть подобрана актуальная и частотная (в упражнениях следует избегать архаизмов и редких слов).

3. Информационно-коммуникационные технологии могут быть реализованы преподавателем в ходе лекции: это аудирование, работа с интерактивной доской, презентации и видеоматериалы по теме, цель которых - объяснение темы наглядным образом, расширение кругозора и усвоение материала пассивно.

4. Познавательные-исследовательские технологии включают поиск дополнительного материала по теме либо углублённое исследование какого-либо вопроса (например, особенности употребления каких-либо слов в зависимости от контекста, правил и исключений из них). Данные технологии широко могут применяться студентами в процессе подготовки к практическим занятиям по языку.

5. Под проектными технологиями подразумевается поисковая работа студента (или студентов в группе) по какой-либо определённой проблематике (в том числе эссе, презентация, доклад по теме с привлечением дополнительного материала).

Представленные технологии широко используются и в школьном обучении, а важнейшей их характеристикой является преемственность на различных этапах обучения - непрерывного образования.

Программы высшего образования бакалавриата (первый уровень высшего образования) по направлениям подготовки Педагогическое образование и Филология готовят выпускников к

профессиональной деятельности в учреждениях среднего и среднего профессионального образования (например, учитель иностранного языка), для чего выпускники должны владеть основами методики преподавания, рефлексии, иметь практический опыт в области наблюдения и диагностики, а также литературного анализа (для филологов); выпускники-филологи также могут быть редакторами, корректорами.

Программы высшего образования магистратуры (второй уровень высшего образования) по направлениям подготовки Педагогическое образование и Филология нацелены на формирование у выпускников навыков научно-исследовательской деятельности и являются формой углублённой подготовки для выпускника данных направлений либо программой подготовки к новой профессии для выпускника-бакалавра другого направления. Выпускник-магистр должен быть способен осуществлять деятельность по специальности в учреждениях среднего, среднего профессионального образования и высшего образования (например, учитель или преподаватель иностранного языка), владеть методикой преподавания, рефлексии, иметь практический опыт в области наблюдения и диагностики, а также литературного анализа текстов (для филологов); выпускники-филологи также могут быть редакторами, корректорами, методистами.

Выводы исследования. Каждый уровень образования имеет свой набор компетенций, однако главным является формирование профессиональных компетенций на любом уровне. Применительно к обучению иностранному языку на любом уровне главной целью обучения является развитие коммуникативной и лингвокультурной компетенций. Программы высшего образования уровня бакалавриата соответствующих направлений подготовки готовят выпускников к профессиональной педагогической деятельности в учреждениях среднего и среднего профессионального образования, в то время как программы высшего образования уровня магистратуры направлены на формирование у выпускников навыков научно-исследовательской деятельности (и могут быть подготовительной ступенью для аспирантуры) и совершенствование профессиональных компетенций.

Список литературы

1. Беспалько, В. П. О возможности системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Педагогика. - 1990. - № 7. - С. 7-13.
2. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8-14.
3. Булыгина, М. В. Педагогические условия развития культурологической компетенции при обучении иностранному языку : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Булыгина Маргарита Викторовна. - Екатеринбург, 1997. - 230 с.
4. Власова, Е. А. Формирование конкурентоспособности будущих педагогов : дис. канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Власова Арина Алексеевна. - Калининград, 2002. - 181 с.
5. Ефимов, В. В. Модель реализации компетенций в образовании / В. В. Ефимов, М. В. Самсонова // Качество. Инновации. Образование. - 2008. - № 6 - С. 17-23.
6. Некрасов, С. И. Философия науки и техники: тематический словарь. / С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова - Орёл: ОГУ, 2010.
7. Развитие сквозных технологий [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cutt.ly/AgCifrO>.
8. Сквозные технологии цифровой экономики [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cutt.ly/KgCidtB>.
9. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://fgos.ru/>.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.
11. Cambridge Assessment English [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.cambridgeenglish.org/>.
12. Using the CEFR: Principles of Good Practice [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-ractice.pdf>.

Lifelong education with using of crosscutting technologies in foreign language teaching

Yuri Vladimirovich Danko¹

¹ Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. This paper concerns an investigation the lifelong education problem and crosscutting technologies in the context of training a future foreign language teacher in the modern educational paradigm. The paper considers the features of teacher training which are aimed at the formation of professional competencies; it is shown that learning a foreign language is a long-term process and it is implemented at all its stages. The paper describes the characteristic of the specifics teacher training by fields of of bachelor's and master's degrees. At the same time, it is noted that linguocultural and communicative competencies are the most important condition for training a specialist-teacher. As the main method of forming these competencies are determined crosscutting pedagogical technologies. Also, this academic paper describes a sequence of states that compose the process of organizing lifelong education in the training structure. The area of application of the results is pedagogy in the field of language education.

Keywords: Cross-cutting educational technologies, continuing teacher training, skills approach, education, education standard, foreign language.

For citation: Danko Yu.V. Lifelong education with using of crosscutting technologies in foreign language teaching. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, - 2020. - vol. 6, №2, pp. 28-31.

About author: Yu.V. Danko, graduate student of the Pedagogical Education Department of the Humanitarian Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e- mail: bonifacius-zs@yandex.ru

УКД 37.13.00.02

Инновационные формы межкафедрального взаимодействия в профессиональной подготовке бакалавров творческих вузов

Наталья Владимировна Константинова¹Ирина Александровна Бородина¹

*ФГБОУ ВО Алтайский государственный институт культуры,
ул. Юрина, д. 277, г. Барнаул, 656055, Алтайский край, Российская Федерация*

Аннотация. Инновационные формы межкафедрального сотрудничества мало изучены, хотя данные формы могут существенно повысить уровень образовательной деятельности в творческих вузах. Подобное исследование способно послужить лучшему пониманию особенностей применения межкафедрального взаимодействия в практике высшей школы. В связи с этим в статье рассматриваются и сопоставляются различные формы межкафедрального взаимодействия, предложена их типология, описывается опыт разработки инновационных форм в лаборатории музыкальной педагогики и исполнительства Алтайского государственного института культуры. Путём теоретического анализа выявляются основные расхождения, сходства и взаимосвязи в классификации традиционных и инновационных форм межкафедрального взаимодействия, обосновано их деление на интро- и экстратипы, объясняются основные подходы к пониманию их сущности. Материалы статьи могут представлять интерес для педагогов-практиков различных творческих кафедр в высших учебных заведениях в профессиональной подготовке бакалавров.

Ключевые слова: межкафедральное взаимодействие, творческий вуз, инновационные формы, традиционные формы, профессиональная подготовка бакалавров.

Для цитирования: Константинова Н.В. Инновационные формы межкафедрального взаимодействия в профессиональной подготовке бакалавров творческих вузов / Н.В. Константинова, И.А. Бородина // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т. 6, № 2. - С.32- 37.

Об авторах: Н.В. Константинова, доцент, к.п.н., заведующая кафедрой музыковедения и фортепиано Алтайского государственного института культуры, konst40.24@gmail.com

Бородина Ирина Александровна, доцент по кафедре академического хора Алтайского государственного института культуры, i.a.borodina@mail.ru

Постановка проблемы. XXI век - век инноваций. Изменения в сфере образования и культуры подчас происходят быстрее, чем осуществляется их теоретическое осмысление. Появляются новые формы обучения, помогающие преодолеть сложную эпидемиологическую ситуацию в стране, связанную с короновирусной инфекцией, осваиваются новые технологии, которые приводят к перестройке традиционных взглядов и появлению инновационных форм не только в обучении, но и в сотрудничестве. На смену диалогического взаимодействия приходят дистанционные коммуникации. Современная профессорско-преподавательская элита пытается переосмыслить результаты и перспективы подобных инноваций, их влияние на развитие образовательных направлений подготовки обучающихся в творческих вузах.

Для инновационного прорыва нужно инновационное партнёрство. Предполагается, что инновационные формы межкафедрального взаимодействия создадут предпосылки существенного повышения эффективности педагогической деятельности, дадут возможность по-новому оценить значение учебно-познавательного процесса, его ценностно-смысловую основу. Однако на сегодняшний день рассмотрение инновационных форм межкафедрального взаимодействия не получило широкого освещения в научно-исследовательской литературе. Существует лишь ряд работ, в которых авторы частично упоминают о необходимости межкафедрального взаимодействия в решении образовательных и развивающих задач. Так, в статье О.В. Григораша [2] подчёркивается роль заведующего кафедрой в создании межкафедральных научно-исследовательских коллективов, Е.А. Малянов [6] раскрывает некоторые аспекты в формировании культурной среды и описывает формы сотрудничества между кафедрами, не проводя границу между инновационными и традиционными. Размышления С.И. Курганского об интеграционных процессах вполне убедительны и показывают стратегию современного образовательного развития высших учебных заведений культуры и искусства, однако вопросы тактики им не затрагиваются.

Подобная ситуация создаёт проблему неадекватного и поверхностного понимания инновационных форм межкафедрального взаимодействия, вопросов их реализации в практической деятельности, поэтому необходимо изучить подобного рода взаимодействие с позиций открытости, выявить его особенности и перспективы совершенствования. Данные положения определяют актуальность предлагаемой темы. **Цель статьи** - теоретически обосновать разновидности инновационных форм межкафедрального взаимодействия и особенности их применения в профессиональной подготовке бакалавров творческих вузов.

Творческий вуз - учреждение, в котором идёт подготовка специалистов различных направлений искусства и культуры. Каждый вуз готовит высококвалифицированных деятелей в музыкально-исполнительской, музыкально-педагогической, художественно-творческой, организационно-управленческой, музыкально-просветительской и других видах деятельности. Такая направленность обучения накладывает отпечаток на характер взаимодействия кафедр внутри творческого вуза. Назовём явления подобного характера интровзаимдействием. Однако всё чаще в научных работах актуализируется взаимодействие между кафедрами вузов того или иного региона или даже России в целом (О.В. Григораш, Л.С. Жаркова С.И. Курганский и др.). Данные взаимодействия назовём экстравзаимдействием. Подобные разновидности взаимодействий способствуют созданию «культурной среды» вуза (Е.А. Малянов), которая, в свою очередь, влияет на «формирование высоких духовно-нравственных качеств у профессиональных служителей культуры» [6, с. 131], а также способствует созданию особого культурно-образовательного пространства, служащего для более продуктивной подготовки бакалавров и специалистов в области культуры и искусства.

Интровзаимодействие кафедр связано с решением образовательных, профессиональных, воспитательных задач. В данном контексте целесообразно поделится опытом межкафедрального интровзаимодействия структурных подразделений Алтайского государственного института культуры (АГИК). Исторически в вузе сложились определённые традиционные формы межкафедрального взаимодействия. К ним относятся концерты, музыкально-литературные вечера, музыкально-просветительские абонементы, музыкально-исторические и музыкально-теоретические олимпиады и другие. Все традиционные формы, в свою очередь, можно разделить на учебные и внеучебные. Так, к учебным формам можно отнести концерт, музыкально-просветительские абонементы, музыкально-исторические и музыкально-теоретические олимпиады и другие.

В любой из перечисленных форм существуют отношения «преподаватель - обучающийся», где преподаватель является организатором, а обучающийся исполнителем той или иной задачи. Однако инициатива реализации той или иной формы может исходить как сверху, то есть от преподавателя, так и снизу, то есть от обучающегося. Анализ результатов анкетирования среди преподавателей и обучающихся музыкального факультета АГИК (всего 150 участников) позволяет сделать вывод о том, что инициатива в организации подобных мероприятий на 80 % принадлежит преподавателям.

Концерт - итог учебной деятельности студентов, показатель их мастерства и исполнительского уровня, демонстрация подготовки обучающихся в том или ином исполнительском классе определённого преподавателя. Факультетский концерт в вузе - это форма организации, в которой участвуют представители всех кафедр факультета, а в вузовском концерте участвуют представители всех кафедр вуза. Музыкально-просветительские абонементы - традиционный результат совместного сотворчества исполнительских и музыкально-теоретических кафедр, который связан с учебной деятельностью обучающихся, так как в ходе организации данной формы они также совершенствуют своё профессиональное мастерство.

Среди форм внеучебного взаимодействия можно выделить музыкально-литературные вечера. Эти мероприятия объединяются трансляцией творчества молодых талантливых поэтов из студенческой среды либо посвящены более глубокому знакомству с творческим тандемом композитора и поэта. В центре внимания исполнительская деятельность во взаимосвязи с художественно-творческой. В данном формате инициатива организации содержания исходит от обучающихся, преподаватель помогает организовать и спланировать проведение данного мероприятия. Все эти формы объединяет диалогический формат общения и вид деятельности, либо исполнительской, либо просветительской, либо совмещённой исполнительской и просветительской, либо теоретической, который лежит в фокусе профессиональной подготовки того или иного обучающегося выпускающей кафедры. Каждая кафедра в указанных формах проявляет свои интересы, традиции, которые прекрасно сочетаются в совместном творчестве.

Научный подход помогает моделировать, апробировать переосмысливать традиционные формы, собранные в процессе исследования передовых достижений творческой деятельности различных кафедр творческих вузов. В результате возникают жизнеспособные инновационные формы,

достойные внедрения в практику работы творческих вузов. Инновационные формы интровзаимодействия между кафедрами отличаются обилием видов деятельности, склонностью к цикличности мероприятий и проявлением возможной инициативы в её организации как от преподавателей, так и от студентов. Они более сложные по подготовке и проведению, но и более интересные и захватывающие. Инновационные формы, анализируемые в настоящей работе - это микроинновации (по Ю.В. Яковцу), которые связаны с опытом собственной работы. По своим масштабам это локальная инновация. Опыт разработки подобных инноваций был осуществлён на базе лаборатории музыкального факультета преподавателями кафедры музыковедения и фортепиано Алтайского государственного института культуры. Среди инновационных форм общения с музыкой хочется выделить квесты, музыкальные турниры (доцент Ю.В. Слепкина); музыкальные гостиные (доцент Н.В. Константинова), концерты-интервью (доцент А.В. Фатерина, доцент Т.Н. Серёгина); творческие мастерские, музыкальные лектории (доцент Ю.В. Денисенко), интерактивные музыкальные выставки, музыкальные туристические маршруты (Е.В. Коклягина). Все вышеуказанные формы можно условно классифицировать по разнообразным видам преобладающей деятельности, лежащей в их основе. Так, выделяются игровые формы, музыкально-просветительские, театральные формы, творческие, познавательные, художественные. Отличительной особенностью всех этих форм является интерактивный характер, так как они направлены на активное общение.

Рассмотрим данные формы. Квест - это интеллектуальная игра, которая вошла в практику образовательных учреждений из компьютерных игр. Это инновационная интерактивная форма, связанная с преодолением препятствий и логическим решением поставленной задачи. Важнейшим условием прохождения квеста является исследование окружающей действительности. Нами был разработан квест «Химики-лирики», в котором обучающиеся различных кафедр отправлялись в познавательное приключение, связанное с поисками известной мелодии, написанной известным химиком (А.П. Бородиным), фамилию которого они не знали заранее. В ходе «путешествия» студенты должны были отыскать траекторию своего дальнейшего движения, правильно отвечая на музыкально-теоретические вопросы. Таким образом, в данной форме взаимодействие осуществлялось и в музыкально-теоретическом плане, и в исполнительском, так как найденную мелодию в финале нужно было исполнить всем вместе, сразу придумав исполнительскую версию. Многообразие поставленных задач в такой форме не только привлекает внимание студентов, но и активизирует их познавательную и творческую деятельность.

Музыкальный турнир - это командная игра. В ней каждая команда получает определённые задания из области теории и истории музыки и коллективно подбирает правильный ответ. В данной форме команда может состоять из любых участников: от студентов различных курсов до преподавателей и кураторов. Турнир может быть организован среди кафедр, среди направлений подготовки внутри одной кафедры, среди факультетов вуза и т.д. Форма музыкального турнира может быть связана как с интровзаимодействием, так и экстравзаимодействием.

Музыкальная гостиная - это форма передового опыта организации музыкально-педагогической работы. Первоначально данный опыт был осуществлён на базе МКОУ ДОД «Детская школа искусств» Коченевского района Новосибирской области преподавателем музыкальной литературы высшей категории Татьяной Афанасьевной Гуляевой, которая написала выпускную квалификационную работу по данной теме. В последующем музыкальная гостиная стала излюбленной формой воспитательной работы музыкального факультета АГИК. Музыкальная гостиная является одной из доступных форм просвещения, которая знакомит аудиторию слушателей с музыкальными шедеврами в доступном варианте, создаёт условия для целостного восприятия истории развития музыки. В ней сохранены традиционные элементы общения со слушателем, такие как диалог, беседа, театрализация, концерт, и присутствуют новые содержательные компоненты - презентация, интерактивные методы трансляции музыкальной информации, методы погружения в историческую среду, в которой создавалась музыка композиторами разных времён, элементы исторической реконструкции - декорации, костюмы, звуковая среда. Также для создания исторической среды также желательно использовать в материалах гостиной любопытные факты из жизни композиторов и историй создания музыкальных произведений, а разговорный материал преподносить в виде сценок и диалогов. Использование метода погружения в конкретную историческую эпоху заметно активизирует познавательный интерес студентов. У обучающихся, благодаря погружению, создается целостная картина какого-либо этапа, эпохи или периода в развитии музыкального искусства, в сознании выстраивается так называемая «лента времени».

Примерные темы таких музыкальных гостиных - «Западная Европа. Барокко и классицизм», «Классическая музыка», «Романтизм в европейской музыке», вечер русского романса «Души

прекрасные порывы», «Глинка и Пушкин». Темы гостинных могут определяться самими обучающимися или быть приурочены к календарным датам и событиям, к примеру, «Песни Великой Победы», «Музыканты улыбаются», «Я помню вальса звук прелестный», «Театра волшебство!» и т.д. Тематика гостинных определяется и планируется в начале учебного года, в соответствии с темами мероприятий координируются планы работы и репертуарные планы обучающихся как на музыкальном факультете, так и на других факультетах вуза культуры. Слушательской аудиторией музыкальных гостинных могут быть учащиеся средних и старших классов общеобразовательных школ независимо от года обучения, обучающиеся детских школ искусства, сами студенты и преподаватели, а также все желающие. Гостинные готовятся и проводятся по необходимости несколько раз за учебный год. Подготовка концертных номеров проходит на индивидуальных занятиях согласно учебному плану.

К музыкально-просветительским формам относится и концерт-интервью. В данном формате активными участниками являются не только исполнители, но и ведущий, который должен заранее спланировать вопросы, которые он в рамках концерта будет задавать всем находящимся в зале слушателям и самим исполнителям. Такой взаимообмен мнениями во время концерта позволяет обсуждать проблемные аспекты, связанные с восприятием той или иной стилистики музыкального искусства, обсуждать музыкальные сочинения и их только что услышанную интерпретацию.

Творческие мастерские - это внеклассная форма досуговой деятельности студентов, в которой они демонстрируют свои таланты. Любой из обучающихся может организовать свой собственный мастер-класс для студентов других направлений подготовки, которые хотели бы на любительском уровне познакомиться с особенностями той или иной музыкальной деятельности. Творческие мастерские проводятся раз в год и, как правило, студентами 4 курсов, то есть выпускниками.

Музыкальный лекторий - сложная по содержанию и организации интегрированная форма, которую целесообразно применять во внеаудиторной работе творческих вузов. Музыкальный лекторий основан на постижении музыкального искусства на основе музыкально-эстетических ценностей. Он может включать в себя лекции-беседы и тематические концерты, музыкальные композиции и музыкально-литературные гостинные. В организацию данной формы включены различные виды художественной деятельности: музыкально-исполнительская (хоровое, вокальное, инструментальное музицирование), хореографические постановки, краткий искусствоведческий комментарий. Организатор лектория может выступать сразу в нескольких ролях: автор идеи, сценарист, лектор, инструменталист, вокалист, актёр. Такая многопрофильность исполнителя позволяет удерживать аудиторию в постоянном эмоциональном тоне и усиливает действенность предлагаемого материала.

Ещё одной инновационной формой сотрудничества кафедры музыкознания и фортепиано и кафедры дизайна стала интерактивная музыкальная выставка. В основе данной формы лежит интеграция. Цель подобного взаимодействия связана с формированием восприятия мира искусства как единого целого, с усилением воздействия на слушателя и наблюдателя произведений живописи и музыкальной классики.

Музыкальные туристические маршруты были созданы благодаря взаимодействию кафедры музыкознания и фортепиано и кафедры туризма. В рамках подобного взаимодействия были разработан цикл экскурсий по теме «Музыкальные истории города Барнаула», которые включали в себя различные направления: это и памятные места музыкальной культуры города, и творческие встречи с композиторами, проживающими ныне в Барнауле, и знакомство с молодёжными музыкальными, творческими площадками. Цикл экскурсий, разработанный в результате межкафедрального взаимодействия, стал основной темой инновационного проекта, который участвовал во внутривузовском конкурсе и занял первое место.

Инновационные формы межкафедрального экстравзаимодействия во многом связаны с появлением новых условий организации образовательных практик, а именно с дистанционным обучением. Так, например, в Государственном институте искусств и культуры Узбекистана в результате межкафедрального взаимодействия появились новые дисциплины, интегрирующие в себе знания из педагогики и информатики, например информационная педагогика. В Волгограде активно используют онлайн-концерты, онлайн-уроки, онлайн-лекции.

Выводы. В межкафедральном взаимодействии можно выявить следующие подходы: 1) интегративный, связанный со слиянием видов деятельности (например, интерактивные музыкальные выставки); 2) взаимодействие-дополнение, в котором каждая форма интро- и экстравзаимодействия занимает свою нишу (например, музыкальные гостинные, музыкальный турнир и др.); 3) активный обмен, то есть установление межкафедрального диалога, в котором главную роль играют самосознание и нравственные и духовные ценности (все формы онлайн, о которых писалось выше). Инновационные

формы должны развиваться и приумножаться, так как только инновационно ориентированное партнёрство кафедр творческих вузов может обеспечить их выпускникам достойное место в стремительно меняющемся мире, повышать конкурентоспособность.

Являясь важнейшей составной частью образовательной деятельности, межкафедральное взаимодействие из фактора, сопровождающего педагогическую деятельность, сопутствующего ей, превращается в деятельность социально значимую. Признаки, позволяющие констатировать положительный результат подобного взаимодействия:

- обучающиеся становятся центром педагогического процесса;
- основная цель взаимодействия - создание необходимых условий для развития личности обучающегося;
- гуманистическая направленность обучения и воспитания для развития духовных и нравственных ценностей личности.

При межкафедральном взаимодействии в условиях творческих вузов реализуются следующие функции:

а) культуросозидательная - сохранение, передача и развитие культурных ценностей средствами образования через воспитание культуры человека;

б) социализирующая - воспроизводство индивидом социального опыта через совместную деятельность и общение в социально-культурной образовательной среде;

в) гуманистическая - сохранение и восстановление экологии и нравственности человека, его духовного здоровья, личной свободы и безопасности.

В заключении хочется отметить, что будущее за партнёрскими отношениями, за эффективным диалогом между профессиональными и социально-педагогическими учреждениями, нацеленным на реализацию интересов всех участников взаимодействия. Опыт разработки инновационных форм межкафедрального взаимодействия, реализованный на базе Алтайского института культуры, может быть использован различными творческими вузами России.

Список литературы

1. Белухин, Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики [Текст] / Д. А. Белухин. - М.: МОДЕК, 2001.
2. Григораш, О. В. О роли завкафедрой в формировании научно-исследовательских коллективов / О. В. Григораш // Ректор вуза. - 2017. - № 4. - С. 48-51
3. Жаркова, Л. С. Профессионально-педагогические качества преподавателей - условие развития образования в вузах культуры и искусств / Л. С. Жаркова // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - 2012. - № 6. - С. 6-12.
4. Курганский, С. И. Управление интеграционными процессами в подготовке специалистов сферы культуры и искусств / С. И. Курганский, О. А. Киреева, О. А. Соколова // Alma mater = Вестник высшей школы. - 2018. - № 7. - С. 12-19.
5. Лобанов, И. В. Образование в сфере культуры в контексте межкультурного диалога / И. В. Лобанов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - 2015. - № 3. - С. 11-20
6. Малянов, Е. А. Культурная сфера вуза - основа инновационного развития профессионального образования / Е. А. Малянов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. - 2009. - № 4. - С. 126-134
7. Яковец, Ю. В. Грамматика инноваций и стратегия инновационного прорыва. Пособие для молодых инноваторов [Электронный ресурс]. - М.: МИСК, 2015. - 40 с. - Режим доступа: <https://maginnov.ru/assets/files/books/grammatika-innovacij-i-strategiya-innovacionno-tehnologicheskogo-proryva/grammatika-innovacij.pdf> (дата обращения 03.03.2021).

Innovative forms of intercaphedral interaction In the professional training of bachelors of creative universities

Natalia Vladimirovna Konstantinova¹

Irina Alexandrovna Borodina¹

*Altai State Institute of Culture,
ul. Yurina, d. 277, Barnaul, 656055, Altai Territory, Russian Federation*

Abstract. The emergence of new innovative forms of interferredial cooperation is little analyzed and studied. Although these forms can significantly increase the level of educational activities in creative universities. The presence of such an analysis is able to serve as a better understanding of the peculiarities of the application of this interfooted interaction in the practice of higher education. In this regard, the author addresses and compares various types of interfooted interaction forms, their typology and classification are proposed, the experience of developing innovative forms in the laboratory of musical pedagogy and the execution of the Altai State Institute of Culture is described. By theoretical analysis, basic discrepancies, similarities and relationships in the classification of traditional and innovative forms of interfooted interaction, their division on the "Intro-" and "Eger-" types are identified. The author also explains and justifies the main approaches to understanding their essence. Article materials may be of interest to teacher practitioners of various creative departments in the highest scientists in the professional training of bachelors.

Keywords: interfooted interaction, creative university, innovative forms, traditional forms, vocational training of bachelors.

For citation: Konstantinova N.V., Borodina I. A. Innovative forms of intercaphedral interaction in the professional training of bachelors of creative universities. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, - 2020.- vol. 6. - no. 2.- pp.32-37 (in Russ.).

About authors: N.V. Konstantinova, Associate Professor, Ph.D., Head of the Department of Musicology and Piano, Altai State Institute of Culture, konst40.24@gmail.com

Borodina Irina Alexandrovna, associate professor at the Department of Academic Choir of the Altai State Institute of Culture, i.a.borodina@mail.ru

УДК 378.147

Формирование математической культуры: технологии, формы, методы, средства

Ольга Анатольевна Медведева

*Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
Проект Гагарина, 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматривается методическая система формирования математической культуры учащихся, которая включает в себя технологию формирования критического мышления, кейс-технологию, технологию проектирования, игровые технологии, а также оптимальное сочетание форм, методов и средств учебной деятельности, направленных на активизацию умственной деятельности учащихся при получении новых знаний, их закрепление и перенос в новые области, развитие математической речи учащихся. Описаны дидактические требования к использованию методического инструментария для формирования математической культуры на уроках математики. Приводятся примеры практической реализации отдельных элементов методической системы.

Ключевые слова: математика, математическая культура, технология развития критического мышления, кейс-технология, технология проектирования, игровая технология, формы обучения, методы обучения, средства обучения.

Для цитирования: Медведева, О.А. Формирование математической культуры: технологии, формы, методы, средства / О.А. Медведева // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т.6. №2 - С.38-46.

Об авторах:

О. А. Медведева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическое образование», Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина, 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: medvedeva@sevsu.ru.

Постановка проблемы. Концепция развития российского математического образования [8] определяет ряд приоритетных направлений развития образования в области математики. Среди них - развитие способностей к:

- логическому мышлению, коммуникации и взаимодействию на широком математическом материале;
- реальной математике, а именно математическому моделированию, применению математики, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- поиску решений новых задач, формированию внутренних представлений и моделей для математических объектов, преодолению интеллектуальных препятствий.

В этом же контексте сформулированы и требования федеральных государственных образовательных стандартов: в процессе обучения математики у обучающихся необходимо развивать логическое и математическое мышление, формировать у них представление о математических моделях; способности к математическим рассуждениям, способности применять математические знания при решении различных задач и оценивать полученные результаты. Следует уделять внимание овладению учащимися умениями решать учебные задачи, развитию у них математической интуиции.

Однако в практике обучения математике часто обнаруживается, что результаты обучения оставляют желать лучшего, зачастую наблюдается отсутствие системности в знаниях учащихся. Как отмечает профессор Х.Ш. Шихалиев, у современных школьников отсутствует представление о математике как о единой науке со своим предметом и методом. Выпускники школы имеют весьма смутное представление о математическом рассуждении. Они совершенно не умеют говорить и тем более писать на математические темы, не умеют выражать свои мысли словами. Большой проблемой является расхожее представление о разделении учебного материала по математике на «теоретический» и «задачный», при котором теория мыслится как совокупность сведений, которые нужно выучить, а задачи - как область приложения теории [20].

По данным международного исследования PISA у российских школьников сравнительно слабые умения, связанные с решением практических задач, использованием собственных знаний в различных сферах практической деятельности, применением знаний в нестандартных жизненных ситуациях [18, с. 82]. В этой связи так важно и актуально обучать школьников рациональным способам решения конкретной задачи; адекватно оценивать ситуации, описанные в задаче; доказательно аргументировать полученные выводы; уметь выдвигать новые идеи. В результате изучения курса математики ученик должен обладать не просто некоторым набором математических знаний, умений и

навыков, но и приобрести индивидуальные качества интеллекта, сформировать собственный математический стиль мышления, быть готовым использовать полученные математические знания в конкретных жизненных ситуациях. Современное школьное математическое образование должно быть направлено на интеллектуальное развитие школьников, на формирование у них математической культуры.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблеме формирования математической культуры уделяли серьёзное внимание многие учёные (О.В. Артебякина, Дж.У. Биджиев, Т.Г. Захарова, Е.В. Путилова, В.И. Снегурова, С.Н. Сушкова, В.Н. Худяков). Однако до сих пор в современном образовании наблюдаются проблемы при формировании математической культуры учащихся, связанные с отсутствием систематизации соответствующего методического аппарата.

Целью нашего исследования является системное рассмотрение методического инструментария, способствующего формированию математической культуры учащихся на уроках математики.

Основной материал исследования. Разделяя точку зрения В.А. Насыпанной, под математической культурой учащегося мы понимаем личностное образование, основными характеристиками которого являются свободное владение математическими знаниями, умениями и навыками для решения математических заданий; умение переносить полученные знания в новые ситуации; стремление действовать рационально и творчески [12].

Формированию математической культуры способствует использование на уроках математики специальных технологий, форм, методов и средств. Одной из инновационных технологий формирования математической культуры учащихся является технология развития критического мышления. Её использование на уроках математики способствует развитию логического и пространственного мышления, формированию познавательных интересов, развитию умений преобразовывать «сухие» математические темы в эффективные для понимания. В процессе применения технологии развития критического мышления у учащихся развивается интуиция и математическая речь, формируется способность работать с информацией, использовать символический язык математики, структурировать материал.

Целью технологии является обеспечение развития критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в учебный процесс. Главное при использовании данной технологии не негативность суждения или критика, а разумное рассмотрение разнообразия подходов с тем, чтобы выносить обоснованные суждения или решения. Основой технологии является трёхфазовая структура урока: вызов - осмысление - рефлексия. Первая стадия - вызов - помогает вспомнить обучающемуся, что ему известно по изучаемому вопросу (делает предположения), систематизировать информацию до её изучения, задать вопросы, на которые хотел бы получить ответы, побуждает к работе с новой информацией, стимулирует интерес к новой теме. Вторая стадия - осмысление. На этой стадии идёт непосредственная работа с новой информацией: делаются пометки на полях, ведётся запись в таблицах, сохраняется интерес к изучаемой теме. Третья стадия - рефлексия (размышление), которая помогает проанализировать полученную информацию, соотнести новую и старую информации, выработать собственную позицию [9].

Развитию критического мышления способствуют многочисленные приёмы, среди которых можно выделить приём «кластеры», направленный на установление связей между объектами или явлениями, приём «ассоциация», позволяющий установить контекст, интерпретацию заданного слова (темы, проблемы), приём маркировки текста «инсерт», приём «плюс-минус», нацеленный на актуализацию отношений к виду деятельности, приём «тонкие и толстые вопросы», требующий от учащихся или простого односложного, или неоднозначного ответа.

Хороший методический эффект в процессе использования технологии развития критического мышления на уроках математики даёт приём «найди ошибку». Суть приёма состоит в том, что учащимся предлагается выявить в заранее подготовленном учителем тексте допущенные ошибки. При этом учителю необходимо предусмотреть наличие в тексте как явных ошибок, которые можно достаточно легко увидеть, так и скрытых ошибок, выявление которых возможно исключительно при усвоении нового материала. Для выполнения задания учащимся необходимо будет тщательно проанализировать информацию, найти ошибки и отстоять свою точку зрения.

На этапе осмысления можно использовать приём «кубик». Для этого необходимо заранее склеить из бумаги или картона кубик, на сторонах которого размещены задания, например, «Опиши это...», «Сравни это...», «Проассоциируй это...», «Проанализируй это...», «Примени это...», «Приведи “за” и “против”». Учитель бросает кубик над столом каждой группы учеников, чтобы определить каким способом команда будет осмысливать тему занятия.

При формировании математической культуры необходимо уделять особое внимание усилению прикладной направленности содержания предмета математики, нацеливанию учащихся на использование полученных предметных знаний в реальной жизни. Усилению прикладной составляющей в обучении математике способствует использование на уроках кейс-технологии, в рамках которой используется кейс-метод (метод кейсов). Сущность кейс-метода заключается в активной самостоятельной деятельности обучающихся при погружении в смоделированную ситуацию, приближенную к реальной, и в поиске решений некоторой проблемы. Кейс-метод требует не только знания понятий и фактов, но и умения оперировать ими, выстраивать логические схемы решения проблемы, аргументировать своё мнение.

При составлении кейсов следует придерживаться основных требований к кейсам, обеспечивающих прикладную направленность обучения математике, выделенных Н.В. Дударевой и Т.А. Унеговой: задаётся ситуация, имеющая отношение к реальным жизненным проблемам, описание которой отражает какую-либо практическую задачу, решаемую средствами математики; подбираются информационные материалы, с помощью которых исследователи поставят перед собой учебную задачу; предлагаются задачи, описывающие конкретные жизненные ситуации, которые необходимо решить, составив их математическую модель [7].

В качестве примера приведём кейс по теме урока «Площадь прямоугольника», который ставит своей целью обобщение и закрепление знания о площади прямоугольника, демонстрацию практического применения темы в жизни. Перед учащимися ставятся следующие задачи: 1) проанализировать материал кейса; 2) выполнить расчёты по инструкции) 3) просчитать, в какую сумму обойдутся затраты по ремонту пола; 4) занести данные в таблицу; 5) сделать вывод.

Материал кейса. Задача. Иван Петрович решил заменить пол в комнате. Длина комнаты 50 дм, а ширина 4 м. В таблице приведены цены на строительные материалы ООО «Добрострой». Вычислить, какую сумму потратит Иван Петрович на замену пола, используя разное напольное покрытие (табл. 1). При этом учитывать рекомендации по расчёту напольного покрытия в комнате.

Таблица 1 - Стоимость материалов

Материал	Линолеум (ширина 2 м)	Ламинат
Цена	400 руб./п. м	750 руб./уп.
Итоговая сумма, руб.		

Расчёт напольного покрытия.

Линолеум.

В торговой сети напольное покрытие реализуют в погонных метрах, и поэтому не помешает знать, как правильно рассчитать линолеум в этих единицах измерения, если известна площадь комнаты в «квадратах». При покупке цельного куска полотна это не настолько важно, как в случае, когда требуется стыковка нескольких полос.

1. Нужно измерить ширину помещения и разделить её на ширину выбранного полотна. В результате удастся узнать количество полос для финишной отделки напольной поверхности.

2. Потом измеряют длину помещения и умножают это число на количество полос. Полученный результат также округляют до целой величины в большую сторону. Таким образом, узнают, сколько погонных метров необходимо приобрести.

Ламинат.

Ламинат продаётся упаковками. В упаковке 10 планок, длина одной планки 1285 мм, ширина 192 мм. Сначала нужно найти, сколько кв. м в упаковке, затем узнать, сколько понадобится купить упаковок.

Инструкция по выполнению.

1. Перевести нужные для расчётов данные в метры и вычислить площадь пола.
2. Найти информацию о цене материала в таблице цен ООО «Добрострой».
3. Изучить особенности в расчётах по укладке напольного покрытия.
4. Вычислить сумму, которую потратит Иван Петрович на ремонт пола для каждого случая.
5. Занести данные в таблицу 1.
6. Сделать вывод.

В ходе работы с предложенным кейсом у обучающихся формируется умение применять математический аппарат для решения задач, возникающих в различных жизненных ситуациях.

Одной из эффективных технологий формирования математической культуры выступает проектная технология, которая позволяет не только создавать условия для творческой самореализации учащихся, для развития их интеллекта, но и реализовать как поисково-исследовательские, так и ориентированные на практическую деятельность задания; учиться работать в коллективе; развивать умение самостоятельно находить необходимую информацию, сочетать и применять новую информацию из различных источников, используя современные технологии для выполнения конкретных задач; проявлять самостоятельность в работе; творчески подходить к решению проектных задач; развивать критическое мышление; повысить личную активность ученика и его интерес к обучению и др. [1].

В процессе проектной деятельности учащиеся самостоятельно добывают новые знания, учатся анализу нестандартных ситуаций, систематизируют поиск решений, закрепляют знания, полученные не только от учителя, но и из других источников информации, развивают себя и учатся конструктивной коммуникации, активизируется их мыслительная деятельность. Постановка перед учащимися мыслительных задач, цель которых состоит в самостоятельном получении ответа на поставленный вопрос, максимально активизирует их мышление, побуждает сравнивать факты, формулировать правила, определения.

Основная цель проектной деятельности при формировании математической культуры - научить учащихся видеть практическую ценность математических знаний, осознавать их универсальность с точки зрения применения практически в любой области жизни человека, проявлять упорство и целеустремленность при решении математических задач практического содержания.

Работа над учебным проектом способствует развитию интеллектуального и творческого потенциала учащихся благодаря выдвижению учебно-исследовательских задач, решение которых требует поиска новой, пока еще неизвестной (малоизвестной) информации, её переработки, осмысления и обобщения.

Реализация проектной технологии проходит через следующие этапы:

1. Этап планирования - представление темы, цели и задач проекта.
2. Этап организации - распределение обязанностей между участниками проекта.
3. Этап подготовки - сбор данных, необходимых для реализации проекта.
4. Этап реализации - проведение исследования.
5. Этап промежуточного контроля - обсуждение промежуточных результатов проектной деятельности, исправление ошибок (если требуется), консультирование.
6. Этап презентации - защита участниками результатов проектной деятельности, обсуждение, рефлексия [13, 14].

Примеры учебных проектов, реализуемых на уроках математики, подробно рассмотрены в работах [3, 11, 19].

Помогают учащимся осознать возможность применения математических знаний и умений в повседневной жизни и игровые технологии, которые дают возможность в процессе игры приступить к решению интеллектуальных задач, не опираясь на ранее усвоенный образец, а выдвигая гипотезу о возможных путях её решения. Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определённую часть учебного процесса и объединённое общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов [16].

Игровые технологии на уроках математики могут быть реализованы в следующих формах:

- 1) математические игры (математическое лото, математическая зарядка, математическая эстафета, числовой лабиринт и др.);
- 2) математические соревнования (как индивидуальные, так и коллективные);
- 3) математические викторины и конкурсы в игровой форме.

При этом нужно учитывать специфику математики как учебной дисциплины, направленной на формирование аналитического мышления. В связи с этим возникает главное требование к организационному и содержательному аспектам применения технологий - это алгоритмичность. Учащиеся должны ясно осознавать последовательный характер разных стадий применения игровых технологий. В том случае если игра предполагает выполнение разнохарактерных заданий, то необходимо все задания связать друг с другом на основе аналитической связи. Это предъявляет особые требования к качеству методического обеспечения, которое должно отображать все аспекты применения игровых технологий [2].

При организации дидактических игр следует придерживаться определённых положений. К участникам математической игры предъявляются конкретные требования в отношении знаний, то есть

для того чтобы играть, необходимо знать. Это требование придаёт игре познавательный характер. Правила игры должны быть точно сформулированными, а математическое содержание материала игры - доступно пониманию обучающихся. Иначе учащиеся не проявят желания участвовать в ней, и игра будет проводиться формально [10]. Игра должна разрабатываться с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Она должна быть такой, чтобы каждый ученик смог проявить себя в этой игре, продемонстрировать свои способности, знания, а также испытать удовлетворённость и успех. При разработке дидактической игры необходимо применять дифференцированный подход к обучению: предусмотреть лёгкие варианты игры для слабых учащихся, а также сложный вариант для сильных учеников. Многообразие математических игр повышает эффективность уроков математики, является источником систематических и прочных знаний. При применении дифференцированного подхода все учащиеся проявляют заинтересованность в предмете и активность в учении [5].

В процессе игры учащиеся должны математически грамотно рассуждать, излагать свои мысли коротко и ясно. Игру необходимо закончить на данном уроке, для того чтобы подвести итоги и получить результат. В данном случае она будет более эффективной. Математическая сторона содержания игры должна выдвигаться на первый план. В этом случае игра будет выполнять свою роль в математическом развитии детей, воспитании интереса их к математике и повышению качества обучения [21].

Приведём пример дидактической игры «математическая эстафета». Целью данной игры является создание условия для проверки у учащихся умений выполнять действия с десятичными дробями. Для подготовки к игре заблаговременно готовятся карточки с числовым выражением, для нахождения значения которого необходимо выполнить несколько арифметических действий. Учащиеся разбиваются на 3 команды. Каждой команде выдаётся карточка с аналогичными примерами. Действий в составленных примерах должно быть столько, сколько учеников в одной команде. Учащийся каждой команды выполняет одно действие, записывает ответ и передаёт карточку другому участнику команды. Каждому участнику придётся выполнить одно действие. Побеждает та команда, которая раньше решит пример и получит правильный ответ.

Важной составляющей математической культуры, а также одной из главных задач обучения математике в школе является формирование вычислительных навыков, ориентированных на развитие внимания, памяти, скорости мышления, наблюдательности и математической зоркости, способности к анализу. Эффективными средствами развития вычислительных навыков школьников являются устные упражнения - система задач, решение которых производится в уме за короткий промежуток времени. Разрабатывая систему упражнений и формы организации устного счёта, каждый учитель должен учесть индивидуальную подготовку учащихся, а также их способности и склонности к устным вычислениям.

При рассмотрении форм проведения устных упражнений различают следующие виды: математические диктанты; устный счёт; тесты; устные контрольные работы; тетради на печатной основе; игры и игровые моменты. К средствам, с помощью которых через систему устных упражнений можно вести эффективное обучение, относят: графические пособия (диаграммы, графики, схемы, таблицы); различные технические средства (учебные кинофильмы, компьютер, кодоскоп, магнитофон); дидактический материал (карточки, перфокарты, тесты); различные заготовки для проведения игр (сигнальные карточки; плакаты с рисунками и др.); макеты геометрических тел, измерительные приборы, предметы реальной действительности. Особенной чертой большинства приведённых средств является наглядность, которая при формировании математической культуры применяется в целях лучшего и более активного усвоения и запоминания информации. В наглядных материалах последовательно отображены особенно яркие, активизирующие запоминание материала цифры, слова и формулы [17].

Формирование математической культуры учащихся неразрывно связано с формированием умения переносить полученные знания в новые ситуации, стремлением действовать рационально и творчески, что представляет собой креативность в области математики. Для этого следует стараться уходить от привычных математических заданий, при решении которых требуется напрямую или с некоторой незначительной трансформацией применить полученные знания. Необходимо предъявить ученику некоторую контекстную проблему, решение которой потребует выбора средств её анализа, поиска теории или практического опыта её решения, возможно, некоторой переформулировки проблемы и др. Для достижения желаемых результатов можно использовать специальные контекстные задачи, в которых описывается некоторая ситуация, требующая разрешения; задачи с избыточными данными, которые ученики должны «отбросить», или недостаточными данными, которые надо

отыскать для решения; задачи, имеющие множество решений, что должно предполагать выбор оптимального подхода, или дополнения условий, или ограничений для получения решения. Интересные задания, которые обладают особенностями контекстных ситуаций, описаны в работе [6].

Формированию математической культуры способствует решение логических задач. В процессе их решения у учащихся развивается пространственное мышление, расширяется кругозор, формируются основы математической логики. Логические задачи чаще всего носят занимательный характер, что вызывает особый интерес и внимание обучающихся. Наибольший результат развития учебных навыков по их решению можно достичь благодаря следующим формам и методам работы: разбиению задачи на отдельные фрагменты; составлению плана решения задачи; решению одной и той же задачи различными способами; моделированию ситуации и т.д.

Более глубокому пониманию математики и развитию математического мышления способствует использование в учебном процессе математических софизмов, которые применяются при реализации метода проб и ошибок. Математический софизм представляет собой некоторое математическое утверждение с приведённым к нему доказательством или обоснованием, в котором скрыта ошибка. Эта ошибка и приводит к противоречивости исходного суждения. Основная задача, стоящая перед учащимися, - найти скрытую ошибку.

Пример 1. Любое число равно меньшему числу.

Пусть $a > b$, $a = b + c$, $c \neq 0$. Домножим последнее равенство на разность $a - b$, получим $a^2 - ab = ab + ac - b^2 - bc$. $a^2 - ab - ac = ab - b^2 - bc$. $a(a - b - c) = b(a - b - c)$. Разделим последнее равенство на общий множитель и получим: $a = b$. Как следствие этой задачи можем заключить, что $2 = 5$ или $2 + 2 = 5$, так как $4 = 5$.

При демонстрации софизма школьники должны были установить и обосновать, где допущена ошибка. В данном случае она допущена при делении на общий множитель. Обучающиеся должны помнить, что каково бы ни было равенство, его части можно разделить или умножить на одно и то же число, отличное от нуля. В данном примере выражение $a - b - c = 0$, что легко заметить, обращаясь к условию $a = b + c$.

Пример 2. $-1 > +1$.

Если в пропорции левая дробь больше 1, то правая дробь также больше 1; другими словами, из неравенства $a > b$ следует $c > d$. Основное свойство пропорции:

$$a \cdot d = b \cdot c,$$

очевидно, не нарушается, если положить $a = 1; b = -1; c = -1; d = +1$.

Здесь $a > b$ и, следовательно, должно быть $c > d$, т.е. $-1 > +1$.

Этот пример был направлен на развитие общего логического мышления и внимательности. Задача школьников - установить противоречие между условием и промежуточными умозаключениями приведённого доказательства. Противоречие состоит в том, что при $a = 1; b = -1$ получаем, что противоречит тому условию, что левая дробь больше 1.

С целью усиления прикладной составляющей в обучении математике и формирования математической культуры учащихся необходимо особое внимание уделять решению текстовых задач практического содержания, что способствует, с одной стороны, закреплению на практике приобретённых умений и навыков, с другой стороны, развитию логического мышления учащихся. При правильной организации работы у учащихся развивается активность, наблюдательность, находчивость, сообразительность, смекалка, абстрактное мышление, умение применять теорию к решению конкретных задач.

Опыт показывает, что в большинстве случаев решение учащимися текстовых задач практического содержания вызывает у них большие трудности. Для облегчения процесса решения учителю целесообразно проводить работу, состоящую из двух этапов. На первом этапе следует вырабатывать у учащихся умение внимательно читать и правильно понимать условие задачи, умение правильно выделять условие и вопрос задачи, умение кратко оформлять условие задачи, умение, в случае необходимости, иллюстрировать графически условие и вопрос задачи, а на втором этапе необходимо уделять основное внимание пониманию учащимися способов словесного выражения изменения величин и фиксации их в виде математических выражений или уравнений.

В педагогике существуют конкретные методические приёмы, направленные на формирование умения решения задач с практическим содержанием:

- 1) приёмы, формирующие умение читать текст задачи;
- 2) приёмы, формирующие умение выделить условие и вопрос задачи;
- 3) приёмы обучения оформлению краткой записи текста задачи;

4) приёмы обучения выполнению чертежей (рисунков) по тексту задачи [4].

При реализации этих приёмов приобретаются навыки выполнения иллюстрирующих чертежей и рисунков, отражающих условие задачи, умения читать и находить необходимые значения по представленным рисункам или схемам тех или иных процессов, умения составления задач по данным рисунка или чертежа.

Решение многих задач, в том числе текстовых, значительно упрощается при визуализации описанных в них процессов и при использовании средств математического языка, то есть при использовании наглядности. Исходя из этого следует, что для повышения математической культуры учащихся, при обучении которых математике значительная роль отводится сюжетным или текстовым задачам, следует формировать и совершенствовать навыки наглядного моделирования.

При формировании математической культуры учащихся необходимо уделять особое внимание развитию умения пользоваться математическим языком как для общения, так и для описания и познания окружающей действительности, т.е. культуре математической речи. Как отмечает в своей работе [15] Ю.С. Поставничий, развитие математической речи учащихся и овладение ими математическим языком обеспечивает сознательность учения, ускоряет развитие математического мышления как совокупности логических операций, способности к дедуктивным рассуждениям, мышлению свёрнутыми структурами, рациональному оперированию знаковыми системами математического языка, к пространственным представлениям, запоминанию и воображению.

Развитие математической речи школьников происходит на всех этапах процесса обучения. Наиболее важным из них является этап получения новых знаний. В частности, это связано с тем, что мышление содержательно. Построение любых математических высказываний учениками должно, в первую очередь, опираться на изученный ими материал, без чего речь не может быть полноценной. Для того чтобы обеспечить правильное употребление учащимися математических терминов, обозначающих понятия, каждый из этих терминов не только сообщается, но и, по мере возможности, изучается: при сообщении термина указывается его происхождение, его буквальный смысл, а затем раскрывается его научный смысл. Недостаточно глубокое, поверхностное усвоение понятия является в дальнейшем основной причиной его неправильного употребления учащимися; неясное, неполное понимание термина немедленно влечёт за собой неточную, расплывчатую, туманную речь.

На уроках математики используются различные пути формирования и развития культуры математической речи учащихся: математические диктанты, задания по переходу от словесной записи к символической и обратно, логические упражнения, исследовательская работа над содержанием задач, составление опорных записей и сигналов, имеющих обобщающий и алгоритмизированный характер.

Выводы. Таким образом, для формирования математической культуры необходимо оптимальное сочетание технологий, форм, методов и средств в учебной деятельности учащихся. Применение технологии формирования критического мышления позволяет развивать умения анализировать, обобщать, классифицировать, логически мыслить, которые являются составляющей частью математической культуры. Кейс-технология, формирующая умение применять математический аппарат для решения задач, возникающих в различных жизненных ситуациях, способствует эффективной реализации прикладной направленности обучения математике. Использование проектной технологии при обучении математике позволяет научить учащихся видеть практическую ценность математических знаний, осознавать их универсальность с точки зрения применения практически в любой области жизни человека, проявлять упорство и целеустремлённость при решении математических задач практического содержания. Применение игровых технологий при обучении математике способствует формированию у учащихся прочных вычислительных навыков и умений, развивает логическое мышление, способствует применению математических знаний, умений и навыков в практической деятельности.

Активная умственная деятельность учащихся при получении новых знаний, их закреплении и переносе в новые области осуществляется через систему устных упражнений и реализуется в следующих формах: математических диктантах; устном счёте; тестах; устных контрольных работах; тетрадях на печатной основе; играх и игровых моментах. К средствам, с помощью которых через систему устных упражнений можно вести эффективное обучение, относят: графические пособия; различные технические средства; дидактический материал; различные заготовки для проведения игр; макеты геометрических тел, измерительные приборы, предметы реальной действительности. Особенной чертой большего числа приведённых средств является наглядность, которая при формировании математической культуры применяется в целях лучшего и более активного усвоения и запоминания информации.

Более глубокому пониманию математики и развитию математического мышления способствует использование в учебном процессе алгебраических софизмов, которые применяются при реализации метода проб и ошибок. Формированию креативности в области математики, умению переносить полученные знания в новые ситуации способствуют специальные контекстные задачи. Зрительно представить абстрактные понятия, научиться работать с ним учащимся помогает метод наглядного моделирования. Для развития пространственного мышления, формирования основ математической логики необходимо включать в учебный процесс решение логических задач.

С целью усиления прикладной составляющей в обучении математике и формирования математической культуры учащихся необходимо особое внимание уделять решению текстовых задач практического содержания. Формированию умений их решать способствуют приёмы, формирующие умение читать текст задачи; умение выделить условие и вопрос задач; приёмы обучения оформлению краткой записи текста задачи; приёмы обучения выполнению чертежей (рисунков) по тексту задачи.

Для развития математической речи учащихся, овладения ими математическим языком целесообразно использовать математические диктанты, задания по переходу от словесной записи к символической и обратно, логические упражнения; проводить исследовательскую работу над содержанием задач, составлять опорные записи и схемы, имеющих обобщающий и алгоритмизированный характер.

Список литературы

1. Абдулшехидова, Х. Э. Проектный метод как инструмент формирования познавательного интереса младших школьников / Х. Э. Абдулшехидова // Мир науки, культуры, образования. - 2018. - № 3(70). - С. 72--73.
2. Абзгильдина, А. Ф. Игровые технологии в процессе обучения математике в 5-6 классах / А. Ф. Абзгильдина // Академическая публицистика. - 2017. - №5. - С. 72-81.
3. Байгушева, И. А. Методические аспекты организации проектной деятельности учащихся 5-6 классов посредством решения задач с экономическим содержанием / И. А. Байгушева, К. В. Кузнецова // Инновационные технологии в образовании. - 2020. - № 1 (3). - С. 25-34.
4. Ботвинева, Н. Ю. Методика обучения решению задач практического содержания / Н. Ю. Ботвинева, А. В. Бритик // Научный альманах. - 2020. - № 9-1 (71). - С. 39-42.
5. Горнобатова, Н. Н. Элементы исследовательской деятельности на уроках математики в 5 классе / Н. Н. Горнобатова // Эксперимент и инновации в школе. - 2012. - № 2. - С. 33-35.
6. Денищева, Л. О. Формирование компетенций XXI века средствами учебных предметов / Л. О. Денищева, К. А. Краснянская // Вестник РУДН. - 2018. - С. 165-173.
7. Дударева, Н. В. Методические аспекты использования метода «case study» при обучении математике в средней школе / Н. В. Дударева, Т. А. Унегова // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 8. - С. 242-246.
8. Концепция развития российского математического образования. Основное содержание [Электронный ресурс]. - Режим доступа: www.math.ru/conc/vers/conc-3003.html.
9. Лаптиева, Н. В. Технология развития критического мышления. Её возможности в обучении математике / Н. В. Лаптиева // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. - 2017. - № 1 (48). - С. 23-27.
10. Манвелов, С. Г. Конструирование современного урока математики: книга для учителя / С. Г. Манвелов. - М.: Просвещение, 2002. - 175 с.
11. Наливайко, К. В. Метод проектов при обучении математике / К. В. Наливайко // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. - 2017. - № 4 (51). - С. 20-21.
12. Насыпаная, В. А. Современное состояние формирования математической культуры и пути ее совершенствования / В. А. Насыпаная // Известия ДГПУ. - 2017. - Т. 11. - № 1. - С. 79-83.
13. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. - М.: АРКТИ, 2005. - 112 с.
14. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. - М.: Академия, 2008. - 272 с.
15. Поставнический, Ю. С. Теоретические основы формирования культуры математической речи / Ю. С. Поставнический // Психология. Социология. Педагогика. - 2015. - № 5. - С. 19-25.
16. Силкина, Т. А. Сложное в игре. Использование игровых технологий на уроках математики / Т. А. Силкина // Вестник военного образования. - 2020. - № 6 (27). - С. 94-99.
17. Тимченко, О. А. Устные упражнения как одно из средств формирования математической культуры учащихся / О. А. Тимченко // Вестник ТОГИРРО. - 2015. - № 2 (32). - С. 10-11.
18. Тихоненко, А. В. Реализация развития критического мышления на уроках математики / А. В. Тихоненко, Ю. В. Трофименко // Вестник ТГПИ. - 2014. - № 4. - С. 82-91.
19. Ушакова, М. А. Реализация метода проектов на уроках математики / М. А. Ушакова, А. В. Неустроева // Наука и перспективы. - 2016. - № 2. - С. 37-40.

20. Шихалиев, Х. Ш. Несколько слов об основах формирования математической культуры школьников / Х. Ш. Шихалиев // Модернизация системы непрерывного образования: сб. трудов конф. - Махачкала: ДГПУ, 2014. - С. 542-547.
21. Шмелева, О. В. Игровые технологии - эффективное средство формирования ключевых компетенций, обучающихся на уроках математики / О. В. Шмелева // Школьная педагогика. - 2016. - № 3. - С. 19-24.

Formation of Mathematical Culture: Technologies, Forms, Methods, Means

O.A. Medvedeva

*Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Abstract. The article deals with the methodological system of forming the mathematical culture of students, which includes the technology of forming critical thinking, case technology, design technology, game technology, as well as the optimal combination of forms, methods and means of educational activity aimed at activating the mental activity of students in obtaining new knowledge, their consolidation and transfer to new areas, the development of mathematical speech of students. The article describes the didactic requirements for the use of methodological tools for the formation of mathematical culture in mathematics lessons. Examples of practical implementation of individual elements of the methodological system are given.

Keywords: mathematics, mathematical culture, critical thinking development technology, case technology, design technology, game technology, forms of learning, teaching methods, teaching tools.

For citation: Medvedeva, O.A. Formation of Mathematical Culture: Technologies, Forms, Methods, Means / O.A. Medvedeva / Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, 2020, vol.6, no. 2, pp. 38-46. (in Russ.).

About authors: O.A. Medvedeva, PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Pedagogical Education Department of the Humanitarian Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: medvedeva@sevsu.ru.

УДК 378.1

Формирование профессиональных компетенций у студентов педагогического направления посредством проектной деятельности в формате электронного обучения

Ирина Ивановна Попова¹Елена Николаевна Удина¹Ольга Юрьевна Червинская¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается процесс организации проектной деятельности студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), в формате электронного обучения с целью формирования профессиональных компетенций. Раскрыт опыт работы по организации и руководству проектной деятельностью студентов в условиях электронного обучения. В статье освещены этапы, содержание и результаты педагогического проектирования студентов в формате электронного обучения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, электронное обучение, проектная деятельность, продукты проектной деятельности.

Для цитирования: Попова, И.И., Удина, Е.Н., Червинская, О.Ю. Формирование профессиональных компетенций у студентов педагогического направления посредством проектной деятельности в формате дистанционного обучения / И.И. Попова, Е.Н. Удина, О.Ю. Червинская // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т. 6. - № 2. - С.47 -53.

Об авторах:

И. И. Попова, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольное, начальное и специальное образование» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: irinapopova238@mail.ru

Е. Н. Удина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольное, начальное и специальное образование» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: udina-@mail.ru

О.Ю. Червинская, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Дошкольное, начальное и специальное образование» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: olga-sgggu@yandex.ua

Постановка проблемы. Профессиональная сфера деятельности человека характеризуется как динамично изменяющаяся, что, безусловно, отражается на требованиях к современному специалисту, профессионалу. Ведущим фактором развития современного профессионального образования является переход от знаниевых целевых установок к установкам на формирование способности и готовности специалистов эффективно и самостоятельно решать профессиональные задачи в различных ситуациях. Сегодняшний выпускник высшей школы должен не только обладать определёнными навыками работы в изменяющихся условиях, с постоянно возрастающими и усложняющимися информационными потоками, но и быть способным самостоятельно планировать и осуществлять целостный познавательный процесс в окружающем информационном пространстве, получать необходимые знания, управлять ими.

Важнейшей чертой современного социального заказа на выпускников педагогического вуза становится формирование компетентных специалистов, способных качественно и продуктивно проектировать образовательный процесс, мобильных в адаптации к высоким требованиям общества, способных к постоянному саморазвитию в избранной профессиональной сфере. Согласно действующему федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения [7] выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, должен овладеть 24 компетенциями (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные), обеспечивающими подготовку

компетентного специалиста. При этом универсальные компетенции характеризуют качества личности выпускника, а профессиональные характеризуют педагога в педагогической деятельности.

Вопросы подготовки компетентного конкурентоспособного специалиста отражены в работах В.И. Байденко, А.В. Баранникова, А.Г. Бермуса, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, А.М. Новикова, М.В. Рыжакова, В.В. Серикова, С.Б. Серяковой, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др. Обратимся к понятию профессиональной компетенции студента. Большинство исследователей едины в своём мнении, что профессиональная компетентность как многофакторная, интегральная характеристика личности специалиста обеспечивает высокое качество трудовой деятельности на основе знаний, умений и способностей к организации различных видов деятельности обучающихся. С точки зрения Ю.В. Фалалеевой [6], профессиональная компетентность - это профессионально-личностная характеристика, способность и готовность выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями.

Профессиональная компетентность в настоящее время определяется уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивационными стремлениями к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу. Особого внимания заслуживают позиции многих учёных в определении профессиональной компетентности с акцентом на способности будущего специалиста самостоятельно и эффективно выполнять профессиональные функции. Так, А.К. Маркова [3] считает профессиональную компетентность таким психическим состоянием, которое позволяет субъекту действовать ответственно и самостоятельно. Под компетентностью автором понимается «совокупность способностей и умений выполнять определённые трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека» В.А. Болотов [1] под профессиональной компетентностью понимает образованность субъекта в целом, систему существования его знаний, умений, способствующую личной самореализации.

Важнейшими средствами развития профессиональной компетенции студентов выступают содержание и технологии обучения. Развивающее влияние может проявиться при условии активной позиции обучающегося, что подтверждают многочисленные исследования И.Л. Бим, И.А. Зимней, Н.В. Матяш, О.М. Моисеевой, М.Б. Павлова, Е.С. Полат, Т.Е. Сахаровой и др. Вместе с тем не всякое содержание может быть сконструировано обучающимися, а лишь то, что направлено на проектирование и создание определённого продукта. Насущные потребности подготовки кадров для дошкольных образовательных учреждений выдвигают необходимость использования проектной деятельности в обучении студентов как средства приближения к запросам педагогической практики.

Проектная деятельность рассматривается нами как одно из важнейших средств формирования профессиональных компетенций у студентов. В процессе проектирования студент развивает свои личностные и профессиональные качества, применяя имеющиеся знания, умения, что и обуславливает актуальность рассматриваемой темы. На современном этапе развития педагогической науки проведено достаточное количество научных исследований, посвящённых вопросу внедрения в практику современной высшей школы проектной деятельности как элемента, способного обеспечить высокий уровень профессиональной компетентности. Проблеме эффективного использования проектной деятельности посвящены работы Е.Н. Балыкиной, Н.А. Брендовой, Д.Н. Бузун, М.У. Гаппоевой, Н.А. Забелиной, А.В. Самохвалова, Р.К. Симбулетовой, М.С. Чвановой, В.В. Черных и других авторов. На современном этапе особое значение приобретает формат электронного обучения, однако следует сказать, что организация проектной деятельности студентов именно в режиме электронного обучения еще недостаточно освещена.

Цель статьи - осветить опыт организации проектной деятельности в формате электронного обучения с целью формирования профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»).

Анализ проблемы. Проектная деятельность предоставляет студенту большие возможности для реализации своих профессиональных образовательных идей, а проектная деятельность в формате электронного обучения позволяет студенту развиваться ещё более динамично. Проектная деятельность способствует решению таких задач современного образования, как создание условий для усвоения студентом академических знаний, развития его профессиональных умений и универсальных компетенций, например таких, как умение работать с информацией, использовать электронные образовательные ресурсы, работать в команде, анализировать данные, вести дискуссии и пр. Организация проектной деятельности с использованием возможностей электронной информационно-образовательной среды вуза имеет ряд других преимуществ. Она является как доступным, хорошо

структурированным источником информации, так и средством коммуникации, технические возможности которого в настоящий момент практически безграничны.

Как известно, электронное обучение - это технология обучения, основанная на использовании средств вычислительной техники и систем передачи данных для представления знаний и обмена ими, поддержки взаимодействия обучаемого и обучающего, а также контроля знаний. Это обучение высокого уровня при низких затратах времени и усилий, способствующее повышению мотивации обучаемых и дающее возможность осуществлять контроль за всеми участниками процесса на всех его этапах. Электронное обучение может быть использовано для организации проектов любого типа (информационно-поисковые, творческие, исследовательские и т.п.). Наибольший потенциал, на наш взгляд, имеют возможности электронной информационно-образовательной среды как источника информации, необходимой как для выполнения содержательной части проекта, так и для структурирования и представления информации о самом проекте. Другим важным преимуществом электронной среды является возможность организации асинхронной коммуникации (посредством форумов, блогов, электронных сообщений и пр.), что позволяет значительно расширить и разнообразить контакты в рамках выполнения проектной деятельности и обеспечить наиболее приемлемый для всех временной режим. Обратимся к опыту работы преподавателей кафедры «Дошкольное, начальное и специальное образование» по организации проектной деятельности студентов и руководству ею в формате электронного обучения с целью формирования компетенций, необходимых для профессиональной подготовки педагога дошкольного образования.

Модель практико-ориентированного обучения будущих педагогов была спроектирована в ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» на кафедре «Дошкольное, начальное и специальное образование» в 2018 году [5]. Данная модель состоит из двух блоков: базового (1-2 курсы) и технологического (3-4 курсы). Модель предусматривает на втором курсе проведение промежуточной независимой оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у будущих воспитателей на демонстрационном экзамене по стандартам WorldSkills Russia.

В соответствии со Спецификацией стандарта компетенции «Дошкольное воспитание» (WorldSkills Standards Specifications, WSSS) специалист должен уметь:

- планировать, организовывать и проводить любую совместную деятельность с детьми в соответствии с правилами техники безопасности и санитарными правилами и нормами;
- осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач;
- планировать, организовывать и проводить мероприятия совместной деятельности с детьми;
- использовать информационно-коммуникационные технологии: компьютерные средства обучения (интерактивная доска, интерактивный стол); возможности программ Microsoft Office; SMART notebook; SMART table;
- проявлять коммуникативные умения и творческий подход.

На формирование вышеуказанных компетенций в ходе подготовки студентов к демонстрационному экзамену направлено изучение дисциплины «Педагогическое проектирование с практикумом». В соответствии с учебными планами эта дисциплина изучается студентами первого и второго курсов бакалавриата. На первом курсе, в соответствии с моделью практико-ориентированного обучения, реализуется мотивационно-ориентационный этап, направленный на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций. Содержание учебной программы дисциплины «Педагогическое проектирование с практикумом» для 1-го курса включает такие разделы, как: «Теоретические основы научно-исследовательской работы студентов»; «Основные понятия педагогического проектирования»; «Метод проектов как инновационная форма организации целостного педагогического процесса в ДОО». На практических занятиях рассматривалась история возникновения и развития метода проекта в отечественной педагогике; составлялись аннотации к источникам по проблеме проектирования в дошкольном учреждении; осуществлялся поиск информации о проектной деятельности на сайтах дошкольных учреждений г. Севастополя.

Работа над проектом всегда направлена на разрешение конкретной, причём социально значимой проблемы - исследовательской, информационной, практической. А.Л. Блохин [2] в своём исследовании «Метод проектов как личностно ориентированная педагогическая технология» утверждает, что главным критерием в технологии проектирования следует считать творческую деятельность обучающихся, под которой понимается интегративный вид деятельности по созданию изделий, услуг, продукта, имеющих личную значимость. Так, первокурсники приняли непосредственное участие в двух социально значимых проектах:

- «Волшебный мир Херсонеса» - совместно с преподавателями вуза и сотрудниками государственного историко-археологического музея-заповедника «Херсонес Таврический»;
- музыкально-хореографическом спектакле «Бременские музыканты» - совместно с преподавателями вуза и педагогами ГБДОУ «Детский сад № 88» г. Севастополя.

Студенты выбирали роль в проектах в соответствии со своими способностями и интересами: готовили декорации и костюмы персонажей, подбирали музыкальный репертуар, атрибуты для игр с детьми. Творческие группы «Декораторы», «Танцоры», «Папарацци», кроме непосредственного участия в заключительных мероприятиях, осуществляли поиск информации, систематизировали её, представляли участникам проекта. Каждая творческая группа оформляла электронное портфолио, материалы которого имели практическую ценность для организаторов проектов. Например, коллективное портфолио творческой группы «Декораторы» содержит рисунки и фотографии декораций, алгоритм изготовления и варианты шапочек-наголовников для персонажей сказки; изображение атрибутов для передачи настроения героев, которые могут быть использованы публикой, то есть детьми, не принимавшими участия в спектакле; различные по форме и содержанию пригласительные билеты на хореографический спектакль. Фотоотчёты и интервью с участниками проектов представлены на сайте Севастопольского государственного университета. Таким образом, участие первокурсников в совместном проекте с дошкольным учреждением во многом способствовало ознакомлению с профессией, формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций, что отражено в статье преподавателей кафедры «Дошкольное, начальное и специальное образование» [8].

На втором курсе, в соответствии с моделью практико-ориентированного обучения, реализуется операциональный этап - вхождение в профессию, развитие способностей к профессиональной деятельности, формирование профессиональных трудовых действий. Содержание учебной программы дисциплины «Педагогическое проектирование с практикумом» для 2-го курса включает такие разделы, как: «Возможности демонстрационного экзамена в формировании профессиональных компетенций студентов»; «Организация проектной деятельности с участниками образовательного процесса дошкольного образовательного учреждения»; «Педагогическое проектирование интегрированных занятий по речевому развитию (выразительное чтение)»; «Педагогическое проектирование содержания и организации дидактических игр с использованием ИКТ-оборудования». Практические занятия предусматривали оформление студентами-второкурсниками информационно-демонстрационных стендов для родителей в разных возрастных группах, разработку формы и содержания рубрик информационного стенда на определённую тему, составление паспорта проекта.

Реализация образовательных программ в условиях электронного обучения из-за необходимости предупреждения распространения коронавирусной инфекции предопределила необходимость поиска новых форм работы с родителями. Одной из таких форм выступила разработка студентами кейс-заданий. Кейс-задание (англ. case — случай, ситуация) - метод обучения, основанный на разборе практических проблемных ситуаций - кейсов, связанных с конкретным событием или последовательностью событий. Студенты второго курса разработали кейсы в помощь родителям, размещая видео с подробными комментариями о том, как провести с ребёнком различные физкультурные минутки: зрительные, пальчиковые, сюжетные; как нарисовать рисунок или сделать аппликацию с применением нетрадиционных техник. Эта форма работы во многом способствовала как развитию оформительских умений студентов, так и формированию навыка методически грамотного проведения физкультурной минутки как одного из элементов заданий демонстрационного экзамена.

Формированию проективных умений студентов-второкурсников также способствовало их участие в «Профстажировках 2.0» - проекте с новым механизмом взаимодействия студента, образовательной организации и работодателя [4]. В рамках данной программы работодатель размещает кейсы на сайте конкурса, студент, в свою очередь, выполняет практико-ориентированную работу. Кейс - практико-ориентированное задание, направленное на поиск эффективного решения конкретной технологической задачи, развития аналитических способностей и деловых качеств студента. Так, в апреле 2020 года ГБОУ г. Севастополя «Образовательный центр Античный» разместил кейс-задание «Разработка технологических карт по литературному образованию старших дошкольников с использованием интерактивной доски».

Рассмотрим более подробно возможности проектной деятельности в ходе выполнения кейса на конкурсе «Профстажировки 2.0» для формирования профессиональных компетенций студентов в формате электронного обучения. Активное участие студентов в проектной деятельности на всех её этапах способствовало формированию у них компетенций, необходимых для профессионального становления будущих специалистов в области дошкольного образования.

Предпроектный этап предполагал осуществление таких процедур, как проблематизация, концептуализация, целеполагание, ценностно-смысловое самоопределение, форматирование и предварительная социализация проекта. Процедуры осуществлялись в формате вебинаров через приложение Skype в ходе коллективного обсуждения предстоящей деятельности по решению кейса. Также на этом этапе осуществлялась разработка тематики технологических карт по литературному образованию. С этой целью студенты изучали содержание образовательных программ по ознакомлению детей дошкольного возраста с художественной литературой и перечень литературных произведений, предназначенных для чтения детям. Это позволило второкурсникам более глубоко осознать структуру и содержание образовательных программ, что способствовало формированию профессиональной компетенции ПК-2 основной образовательной программы по направлению Педагогическое образование, предусматривающей способность разрабатывать и реализовывать программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды. В полной мере данная компетенция формируется уже на выпускном курсе. Также такая углублённая работа с программами детского сада, анализ их содержания и поиск подходящего литературного произведения для решения той или иной задачи по литературному образованию способствовали формированию универсальной компетенции УК-2, предполагающей способность определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.

Результаты анализа содержания образовательных программ дошкольных учреждений и перечня литературных произведений для чтения дошкольникам дало студентам возможность убедиться в разнообразии произведений литературного искусства писателей разных стран и фольклорного наследия разных народов, предлагаемых детям с целью литературного образования и в целях их поликультурного воспитания. Это напрямую способствовало формированию универсальной компетенции УК-5, предполагающей способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Работа на предпроектном этапе предполагала проведение ряда консультаций в формате вебинаров между студентами и преподавателями для выработки единых методических подходов к структуре, правильности и полноте изложения целевой и содержательной части технологических карт, деятельности педагога и детей на занятиях, к использованию технологий, методов и приёмов литературного образования старших дошкольников, развития у детей в ходе художественно-речевой деятельности творческих способностей, воображения, познавательной активности при усвоении умений элементарного анализа содержания и художественной формы литературных произведений. Такое согласование позиций по выполнению проектных задач позволило обеспечить методическую грамотность технологических карт по литературному образованию и развивающих игр с использованием интерактивной доски по мотивам литературных произведений, которые входили в их состав. Это происходило не в ущерб оригинальности, творчеству и литературному вкусу студентов, поскольку каждый участник проекта имел возможность насытить свою технологическую карту и развивающую игру абсолютно индивидуальным содержанием, продиктованным собственными предпочтениями, своеобразием жанра и содержания литературного или фольклорного произведения. Такая подготовительная работа положительно повлияла на начальное формирование профессиональной компетенции ПК-6, которая состоит в способности проектировать и реализовывать воспитательные программы, способствующие развитию у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формированию культуры здорового и безопасного образа жизни.

На этапе реализации проекта осуществлялись такие проектные процедуры, как уточнение цели, функций, задач и плана работы каждым из участников проекта, поскольку этого требовали особенности и специфика литературных и фольклорных произведений (разный возраст детей, разные жанры произведений, что отражалось в разных образовательных задачах); пошаговое осуществление запланированных проектных действий. Поэтапное и последовательное выполнение задач по разработке индивидуальных технологических карт, полученные промежуточные результаты представлялись каждым из участников проекта в ходе вебинаров через приложение Skype и на образовательной платформе университета Moodle. Это позволило проводить коллективное обсуждение на основе обратной связи. Содержание технологических карт имело ярко выраженную духовно-нравственную и эстетическую направленность, поскольку базировалось на литературном искусстве и фольклорных произведениях, которые по своей сущности выполняют функцию умственного, нравственного и эстетического воспитания. Несомненно, что это положительно влияло на формирование у студентов общепрофессиональной компетенции ОПК-4, предполагающей

способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.

Такая углублённая пошаговая разработка технологических карт на основе научных требований к проведению работы по литературному образованию детей дошкольного возраста с представлением через систему вебинаров, мультимедийных презентаций и других средств информационно-компьютерной среды позволило формировать у студентов такие общепрофессиональные компетенции, как ОПК-6 - способность использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями, и ОПК-8 - способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Поскольку, исходя из требований заказчика проектного продукта, технологические карты по литературному образованию включали как обязательную часть развивающие игры по содержанию литературных произведений с использованием интерактивной доски, это способствовало активному становлению профессиональной компетенции ПК-5, предполагающей способность формировать у обучающихся навыки, связанные с информационно-коммуникационными технологиями.

Этап реализации проекта завершился представлением и защитой методических продуктов проектной деятельности: десять второкурсников представили технологические карты, а также развивающие игры для закрепления представлений детей о литературном произведении с помощью документ-камеры и интерактивной доски. Содержание развивающих игр предусматривало определение последовательности событий произведения, передачу настроения героев, установление соответствия, классификацию, развитие памяти и воображения.

Данные разработки были подвергнуты внутренней оценке (коллективное обсуждение, самооценка, итоговые оценки научных руководителей) и внешней экспертизе (оценке), полученной от заказчика кейса - ГБОУ г. Севастополя «Образовательный центр Античный».

На рефлексивном этапе проектной деятельности осуществлялись такие процедуры, как рефлексия по поводу замысла проекта, его хода и результатов (соответствие результата первоначальному замыслу, качество полученного продукта, качество совместной деятельности и отношений, перспективы использования продукта и развития проекта). Это происходило как в ходе проведения экзамена по педагогическому проектированию, так и в ходе обсуждения во время защиты полученных продуктов проектной деятельности.

На послепроектном этапе, в будущем, предполагается проведение работы по апробации и распространению продуктов проектной деятельности, выбор вариантов продолжения проекта. Возможно рождение нового проектного замысла, опирающегося на результаты уже завершённого, объединение данного проекта с другими.

Выводы. Таким образом, активное участие студентов в различных видах проектной деятельности в формате электронного обучения способствовало эффективному формированию компетенций, необходимых будущим специалистам в области дошкольного образования.

Список литературы

1. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8-14.
2. Блохин, А. Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. - Ростов-на-Дону, 2005. - 18 с.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. - 308 с.
4. Механизм реализации проекта «Профстажировка 2.0» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://ram-biz.ru/wp-content/uploads/2019/04/Prezentatsiya-proekta-Profstazhirovki-2.0.pdf>.
5. Мурованая, Н. Н. Проектирование модели практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в области дошкольного и начального образования в Севастопольском государственном университете // Концептуальные подходы к проектированию основных образовательных программ по педагогическому образованию: коллективная монография. - Севастополь: Шико, 2019. - С. 22-30.
6. Фалалеева, Ю. В. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной работе с временными замещающими семьями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. - Волгоград, 2005. - 155 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» от 22 февраля 2018 г. № 121 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://минобДнауки.Дф/документы/12>.
8. Удина, Е. Н., Червинская, О. Ю. Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности студентов педагогического вуза // Тенденции развития науки и образования. - 2020. - № 61. - С. 34-38.

Formation of professional competencies of students of a pedagogical University through project activities in the format of e-learning

I. I. Popova
E. N. Udina
O. Y. Chervinskaya

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the actual problem of higher pedagogical education - the formation of universal, General professional and professional competencies of students studying in the direction of "Pedagogical education", the profile of "Preschool education". The article substantiates the use of project activities in the format of e-learning as a means of forming the competence of future specialists in the field of preschool education. The analysis of researches on the problem of formation of professional competence of teachers of preschool education, described the experience of teachers of the Department "Preschool, elementary and special education" Sevastopol state University for the organization and guide project work of students when studying discipline "Pedagogical design workshop", during participation in preparation of the demonstration test standards-world skills Russia, participation in the competition "professional Training 2.0" by the decision of the quest "Development of technological maps for literary education of senior preschool children using an interactive whiteboard", the stages and content of this project activity of students in the e-learning format are disclosed. The influence of students' project activities on the formation of their competencies necessary for the professional training of a preschool teacher is traced.

Keywords: professional competence, professional competence, e-learning, project activities, project products.

For citation: Popova, I. I., Udina, E. N., Chervinskaya, O. Y. Formation of professional competencies of students of a pedagogical University through project activities in the format of e-learning / I. I. Popova, E. N. Udina, O. Y. Chervinskaya // Humanitarian-pedagogical education, -2020, vol.6, no. 2, pp. 47-53. (in Russ.).

About the authors:

I. I. Popova, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pre-School, Primary and Special Education of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: irinapopova238@mail.ru

E. N. Udina, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pre-School, Primary and Special Education of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: udina-@mail.ru

O. Y. Chervinskaya, PhD (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of PreSchool, Primary and Special Education of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: olga-sgg@yandex.ru

УДК 336.1.

Addie и другие модели обучения

Ширинкина Елена Викторовна

*Сургутский государственный университет
г. Сургут, ул. Ленина, д.1, 628412, Россия*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена распространением так называемой гибкой методологии к разработке обучающих решений (последовательно или гибко, малыми шагами, «по эджайлу»). Что лучше - заранее продумать всё и выпускать уже готовый обучающий продукт или выдавать его частями, параллельно работая над следующими? В данной статье раскрываются данные вопросы. Освещаются гибкие модели обучения, которые можно использовать при разработке обучающего решения, каждая из которых поможет разработать действительно полезный, эффективный и применимый на практике учебный контент.

Ключевые слова: модель обучения, образование, методология, этапы.

Для цитирования: Ширинкина, Е. В. ADDIE и другие модели обучения / Е. В. Ширинкина // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т.6. - № 2. - С.54 -57.

Об авторе: Ширинкина Елена Викторовна, кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой менеджмента и бизнеса Сургутского государственного университета, e-mail: shirinkina86@yandex.ru

Введение. Модель обучения описывает, какие шаги необходимо сделать преподавателю для эффективного обучения, смену установок или другие трансформации обучаемых, которые нужны, чтобы достичь ожидаемого результата. Любая модель представляет собой последовательность процедур, которые сгруппированы в ряд этапов, имеют конкретные задачи и методы их решения [3, 5]. Несмотря на обилие существующих моделей, их можно разделить на два типа: с одной стороны будут линейные (яркий пример - ADDIE), а с другой - гибкие итерационные (яркий пример - SAM) [2].

Agile, или гибкая методология разработки, - обобщающий термин для ряда подходов и практик организации труда небольших групп и демократического или либерального управления. Разработка любого продукта по Agile сводится к серии коротких циклов (итераций), каждая из которых выглядит как проект в миниатюре и включает планирование, анализ требований, проектирование, тестирование и документирование.

ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) - линейная стандартная модель, состоящая из пяти этапов [1, 6]:

1 этап - анализ: прояснить ситуацию на старте и желаемый результат обучения. Состоит из четырёх шагов:

- понять, какую проблему необходимо решить, каковы причины проблемы, какой результат ожидается получить;
- найти и исследовать проблемы в работе (как сейчас целевая аудитория решает задачи, где неправильно что-то делает, в чём причины ошибок);
- проанализировать целевую аудиторию (что знает и умеет, на каком уровне, какой опыт обучения, какие есть установки и ценности в рамках темы планируемой программы и всего обучения как процесса);
- погрузиться в тему (узнать, какие задачи необходимо научить решать, как по шагам выглядит процесс решения, какие навыки для этого нужны, какие концепции есть в теме и т.д.).

2 этап - проектирование:

- сформулировать учебные цели, создать учебные задачи, выбрать теоретический материал, необходимый для их решения, а также стратегии преподавания, форматы;
- спроектировать мотивационную стратегию и способы проверки достижения учебных целей;
- выстроить отдельные элементы в цельную программу.

3 этап - разработка: создать учебные материалы (сценарии, задания, видеоролики, тексты, тесты и т. д.).

4 этап - реализация: подготовить платформу (цифровую или физическую) и провести программу.

5 этап - оценка: оценить, насколько удалось достичь учебных результатов [4, 7].

Как и дизайн-мышление, ADDIE можно назвать моделью здравого смысла. Она описывает общий процесс, который кажется таким очевидным и логичным.

Методология исследования. Большинство моделей обучения в той или иной степени укладывается в ADDIE: везде есть анализ, проектирование и разработка, проведение/внедрение и

оценка результата. Благодаря своей линейности структура модели ADDIE очень похожа на процесс создания классического учебного контента, и, возможно, именно поэтому она стала настолько популярной. Не теряя связи с традиционным подходом, она вполне успешно решает задачи онлайн-обучения [8, 9, 10]. Однако перед создателями курсов часто возникают задачи, для решения которых приходится искать другие подходы к проектированию. Это связано, например, с ростом объёма информации, сжатием сроков разработки или необходимостью корректировать изначальные цели при появлении новых данных. Поскольку модель обучения - это конструкция, основанная на чьём-то опыте, буквальная реализация любой модели на практике может быть недостаточно эффективной. Для решения проблем приходится комбинировать элементы разных моделей, а значит, нужно представлять себе их возможности. Разберём некоторые из них.

SAM (Successive Approximation Model) - модель последовательного приближения, популярная альтернатива ADDIE. Делит процесс разработки на короткие повторяющиеся шаги - итерации, во время которых постепенно нарабатываются новые качества учебного продукта. При этом в конце каждой итерации есть версия готового результата с разной степенью детализации, которую можно проанализировать и скорректировать (рисунок 1):



Рисунок 1 - Упрощённая модель SAM как альтернатива ADDIE.

На первом этапе учебная программа описана по блокам и основным практикам, на втором этапе наполнена тезисами, на третьем - форматами. Результат каждого этапа может быть продемонстрирован для обсуждения. Для небольших задач и обучаемых команд подойдет упрощённая модель, которая описывает этапы одной итерации. Классическая же модель SAM состоит из восьми этапов, распределённых по трём фазам проекта: подготовке, итерационному дизайну и итерационной разработке (рисунок 2).



Рисунок 2 - Классическая модель SAM как альтернатива ADDIE.

Подготовительная стадия - сбор всей имеющейся информации и формирование первичной концепции обучающего решения. Стадия итерационного дизайна состоит из повторяющегося цикла «дизайн - создание прототипа - тестирование и сбор обратной связи». Позволяет быстро разработать прототип обучающего решения, а затем за счёт создания всё новых и новых логических блоков проводить его доработку. Стадия итерационной разработки состоит из цикла «разработка - внедрение - оценка», который повторяется минимум три раза. На этой стадии происходит постоянное расширение

материала за счёт новых блоков, встраивание его в общую структуру и оценка полученных результатов.

Какие проблемы помогает решить данная модель:

- команда разработчиков видит результат на ранних этапах, поэтому неверные решения диагностируются вовремя благодаря оценке и анализу в конце каждой итерации;
- преподаватель ориентируется в ходе разработки, так как видит готовый результат на каждом этапе проекта.

Модель обратного дизайна (Backward design, understanding by design) предполагает начало разработки курса «с конца»: в первую очередь следует определиться с желаемым результатом обучения, затем понять, каким образом можно оценить его достижение, и только потом продумывать формы обучения и контент. Эту модель сравнивают с движением по карте, когда сначала определяется конечная точка путешествия, и только потом прорабатывается маршрут.

Этапы данной модели обучения включают:

1. Определение конечной точки - желаемого результата, к которому должна прийти целевая аудитория. Это может быть поведение, которое должно выработаться, или определённые навыки. Любое определение результата должно отражать некую трансформацию в поведении обучаемого.
2. Определение доказательств, подтверждающих, что результат достигнут. Это может быть проект, сделанный на определённом уровне качества, количество баллов по тестам или за выполнение заданий, новое поведение. Затем выбираются способы, которые позволяют эти доказательства оценить.
3. Продумывание образовательного события, которое и приведёт к конечной точке.

Какие проблемы помогает решить данная модель? Прежде всего, не даёт потерять фокус на результате, пока результат не определён и движение дальше невозможно.

Выводы. Невзирая на обилие моделей, которые можно использовать при разработке обучающего решения, часто возникают вопросы: какую модель выбрать? Какая из них поможет разработать действительно полезный, эффективный и применимый на практике учебный контент? Способна ли какая-нибудь модель помочь это сделать?

Если бы существовала концепция, которая безоговорочно приводит к нужным целям и обучающимся, и организацию, наверняка она была бы уже объявлена универсальной и использовалась повсеместно. Однако мы сталкиваемся с совсем иной реальностью: одни предпочитают классическую ADDIE, другие выстраивают проекты по гибкой SAM; третьи отдают все решения на волю преподавателя.

Никакая модель не решит проблемы, связанные с хаотичными, бессистемными, не до конца осмысленными действиями. На что способна любая модель, так это предоставить рамки для организации процесса. В этом смысле их было бы правильнее называть не моделями педагогического дизайна, а моделями управления проектами при образовательном проектировании. Любая модель обучения конечной целью имеет результат, а не процесс его достижения.

Неважно, что вы выбираете - ADDIE, SAM или авторское решение, - без вопросов «Что мы делаем?», «Зачем мы это делаем?» и «Чего мы хотим достичь?» к проектированию образовательных программ и курсов даже подходить не стоит. Поэтому главной задачей преподавателя является не выбор модели, а выбор направления своих действий и последовательное продвижение к цели.

Список литературы

1. A Year of Disruption? 7 Education Trends for 2018 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://observer.com/2018/02/a-year-of-disruption-7-education-trends-for-2018/>
2. Deloitte. Digital Education Survey [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/us/Documents/technology-media-telecommunications/us-tmt-digital-education-survey.pdf>
3. Goldman Sachs [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.goldmansachs.com/insights/pages/technology-driving-innovation-folder/virtual-and-augmented-reality/report.pdf>
4. EFMD. Digital age learning. Special interest group report, 2018 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.efmd.org/images/stories/efmd/downloadables/Corporate_Advisory/2017/5a_SIG_DAL_Report.pdf
5. ELearning Inside. Corporate microlearnings examples: real-world case studies, 2017 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://news.elearninginside.com/corporate-microlearning-examples/>

6. Emmanuel N. Education technology is a global opportunity [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://techcrunch.com/2018/01/19/education-technology-is-a-global-opportunity/>
7. Metaari: Game-based learning market will reach \$17 billion by 2023 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.gamesindustry.biz/articles/2018-08-08-metaari-game-based-learning-market-will-reach-usd17-billion-by-2023>
8. Millennials On Track to be the Most Educated Generation to Date [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://www.pewresearch.org/fact-tank/2018/03/16/how-millennials-compare-with-their-grandparents/ft_millennials-education_031715/
9. NetDragon. Announces 2019 Interim Financial Results, Record First Half Revenue, Profit more than Doubled [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.netdragon.com/>
10. Technavio . Online Language Learning Market in the US 2018-2022. Increased Use of VR to Boost Demand [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.technavio.com/>

Addie as a flexible learning model

Shirinkina Elena Viktorovna

*Surgut State University
Surgut, st. Lenin, 1, 628412, Russia*

Annotation. The relevance of the study is due to the fact that with the proliferation of flexible methodology for the development of educational solutions - consistently or flexibly, in small steps, "pojail". What is better - to think over everything in advance and release a ready-made educational product or release it in parts, while working on the following ones? This article covers these issues. Highlights flexible learning models that can be used in developing a learning solution, each of which will help develop truly useful, effective, and actionable learning content.

Key words: training model, education, methodology, stages.

About the author: Shirinkina Elena Viktorovna, PhD in Economics, Associate Professor, Head of the Department of Management and Business of Surgut State University, e-mail: shirinkina86@yandex.ru

УДК 378.4 / 371(075.8)

Технологии духовно-нравственного воспитания в работе с молодежью

Алла Григорьевна Михайлова¹Татьяна Александровна Кокодей¹Светлана Петровна Строкина¹

¹Севастопольский государственный университет,
ул. Университетская 33 г. Севастополь 299053 Россия

Аннотация. Целью данного исследования является теоретически и экспериментально обоснованная возможность развития духовно-нравственных качеств молодежи в рамках концепции нравственно-патриотического воспитания. Разработан проект реализации данной концепции в работе с молодежью концепцию. Предмет исследования являются отечественные патриотические традиции как средства развития духовно-нравственных качеств молодых людей в условиях общеобразовательного процесса. Сформулированы задачи, описаны этапы и конечные результаты реализации проекта концепции нравственно-патриотического воспитания.

Ключевые слова: работа с молодежью, духовно-нравственное развитие, духовно-нравственная деятельность, акмеологический подход, проект концепции, духовно-исторические и культурные ценности, политическая культура.

Для цитирования: Михайлова, А. Г., Кокодей, Т. А. Технологии духовно-нравственного воспитания в работе с молодежью. / А.Г. Михайлова, Т.А. Кокодей, Строкина С.П. // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т. 6, - № 2 - С. 58-65.

Об авторах: Михайлова А.Г. - ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки», Севастопольский государственный университет, e-mail: steba1971@mail.ru

Кокодей Т.А. - заведующая кафедрой «Педагогика и психология творческого развития», Севастопольский государственный университет, ул. Университетская 33 г. Севастополь 299053 Россия
e-mail: tanya.kokodey@gmail.com

Строкина С.П., кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык и русская литература», Гуманитарно-педагогический институт, ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», e-mail: s.strokina@yandex.ua.

Постановка проблемы.

Изменения в системе высшего образования, связанные с адаптацией образовательного процесса к потребностям личности обучаемого и ориентацией на развитие личностных возможностей, направлены на становление гуманистического типа сознания обучающего, способного реализовать идеалы развития нравственного потенциала [6].

Проблема духовно-нравственного воспитания молодежи всегда была одной из актуальных, а в современных условиях она приобретает особое значение. Преподаватели высшей школы начинают ясно понимать, что духовность и нравственность неразрывно связаны с социальной ответственностью, которая не может утверждаться без средств, обеспечивающих духовное и нравственное развитие человека [5]. Дать новый импульс на пути к столь желанным переменам и как можно быстрее закрепить их в обществе поможет разработка новых технологий духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи [7]. В этом ряду одной из инновационных технологий является технология духовно-нравственного воспитания личности студентов в структуре высшего профессионального образования с интегрированными в неё вопросами различного содержания, форм, средств и методов в сложном процессе духовно-нравственного развития личности. Ускорение социально-экономического прогресса оказывает решающее воздействие как на материальную, так и на духовную стороны жизни каждой отдельной личности, что потребовало разработки инновационных подходов к учебному процессу в вузе [6].

Анализ последних публикаций и выделение нерешённой части проблемы.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что воспитанию духовности было уделено немало внимания. Многие из этих исследований были выполнены давно, что свидетельствует о том, что эта проблема всегда считалась важной при воспитании каждого гражданина

(В. Н. Козлов, Е. С. Волков, В. Б. Ольшанский, И. В. Дубова, В. Д. Ермоленко, З. И. Файнбург, З. П. Теплова, В. А. Ядов и др.).

Несмотря на множество исследований, посвященных особенностям, специфике и преемственности формирования духовно-нравственных качеств личности, в историческом аспекте данная проблема не рассматривалась. Возрождение гражданственности и патриотизма в современных исторических условиях является усиления культурно-созидательного потенциала общества, установления конструктивного взаимодействия между разными народами в рамках мирового сообщества [6], гарантом его существования и продуктивного функционирования, духовного развития составляющих его личностей [6]. Основной ценностью духовно-нравственного воспитания личности на основе патриотического воспитания - преобладание духовного начала над материальной стороной жизни, как совершенствование души, а не только материального благополучия.

В отечественной педагогике были исследованы различные проблемы развития личности (К. А. Абульханова-Славская, В. С. Ильин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков и др., которые подчеркивали, что личностные взаимоотношения наделены определенным смыслом. По мнению Л. С. Выготского, межличностные отношения представляют собой систему межличностных и групповых взаимоотношений, передаваемых из поколения в поколение с помощью традиций, опыта, литературы, искусства и т.д. [3]. Многие ученые отмечают, что только в рамках совместной деятельности возможно построение межличностных отношений, и именно совместной деятельностью возможно достичь духовно-нравственного совершенства [1, 3, 10].

Национальная культура России, как основа духовно-патриотического воспитания современной молодежи, обладает высоким потенциалом. Развитие идеи патриотизма возможно только при постоянном общении с природой, искусством, литературой, семьей [8]. «Сущность такого воспитания определяется необходимостью творческого развития личности молодых людей в духе любви к Родине» [2, с. 218], и всему человеческому, а также интересами общества в духовном развитии. Необходима концепция нравственно-патриотического воспитания молодёжи, которая «должна быть одним из приоритетных направлений деятельности государственных институтов в условиях реформирования современного российского общества» [2, с. 218], включающая различные технологии.

Вопросы духовно-нравственного воспитания в работе с молодежью не рассматривались, поэтому целью данного исследования является теоретически и экспериментально обоснованная возможность развития духовно-нравственных качеств молодежи в рамках концепции нравственно-патриотического воспитания.

Объект исследования - процесс формирования нравственно-патриотической позиции молодежи.

Предмет исследования - отечественные патриотические традиции как средства развития духовно-нравственных качеств молодых людей в условиях общеобразовательного процесса.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи**:

1. систематизировать современные подходы к решению проблемы формирования нравственно-патриотической позиции молодежи.

2. Разработать и реализовать в работе с молодежью концепцию нравственно-патриотического воспитания.

Новизна исследования определяется тем, что на основе систематизации современных подходов к решению проблемы нравственного воспитания в работе с молодежью выявлена роль акмеологического подхода в формировании духовно-нравственных ценностей. На основе теоретического анализа литературы получены научно-методические рекомендации по проектной деятельности в рамках гражданско-патриотического воспитания молодого поколения. Определено, что духовно-нравственный компонент гражданско-патриотического воспитания в педагогическом процессе заключается в упрочении духовных связей с окружающей средой, как природной, так и социальной, в формировании устойчивого интереса к историческому прошлому своего народа и народов своей страны, а также в формировании фундаментальных потребностей: идеальной потребности в познании и социальной потребности «жить для других».

Гипотеза исследования исходит из теоретических посылок, что возможности активного участия молодежи в решении важнейших проблем общества в различных сферах его деятельности возрастут благодаря формированию у них таких значимых качеств, как высокая нравственность, любовь к Отечеству, гражданская зрелость, ответственность, чувство долга, стремление к сохранению и приумножению духовно-исторических и культурных ценностей, верность традициям, готовность к преодолению трудностей, уважение старшего поколения и стремление отстаивать интересы страны и своего народа.

С целью возможности трансляции результатов эксперимента предполагается:

Проведение семинаров по нравственно-патриотическому воспитанию молодежи;

Публикация материалов по указанной проблематике в материалах всероссийской научно-практической конференции «Севастополь-Сталинград: одна война, одна история. Посвященная годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.» [11, 12].

Совершенствование работы.

Изложение основного материала

Процесс глобализации, как один из основных направлений в развитии образования, проявляется сегодня не только в количественном и качественном увеличении контактов между университетами, но и в усилении взаимосвязи и взаимозависимости элементов воспитательной системы. Все это определяет необходимость поиска концепции, в котором приоритетные позиции занимает нравственно-патриотическое развитие. Данная концепция представлена разноуровневой системой, включающей молодых людей во взаимодействие с группой, учебной информацией, преподавателем, семьей. Они становятся субъектом установления интегрированных связей, взаимодействия, благодаря которому приобретает опыт духовно-нравственного поведения в обществе [7, 15].

Чтобы обеспечить полноту условий воспитания субъекта учебной деятельности, готового к изменениям, нужно вынести само его изменение в процессе воспитания. Формирование личности предполагает развитие процесса целеобразования и действий субъекта, которые вступают в противоречие с породившими их мотивами. Готовность к духовно-нравственной деятельности представляет собой состояние, которое зависит от индивидуальных особенностей личности, условий, в которых протекает деятельность [1, 4, 6].

Систематизация современных подходов к решению проблемы нравственного воспитания в работе с молодежью позволила определить роль акмеологического подхода в формировании духовно-нравственных ценностей.

Побудительным средством формирования духовно-нравственных ценностей личности выступает акмеологический подход, способствующий продуктивному решению выдвинутой проблемы исследования. Акмеология имеет тесные междисциплинарные связи с психологией развития и психологией личности [1, 4]. Акмеологический подход ориентирован на роль духовной и этической составляющей в творческом развитии, формируя акмеологическую мотивацию, повышение уровня субъективности личности [1, 4]. Поскольку акмеолога будет интересовать, что наилучшим образом способствует прогрессивному личностному развитию, следует учитывать интегральные критерии целостного развития растущего человека, которые создаются на пересечении гетерогенных процессов развития человека, созреваания и образования, саморазвития.

Реализация акмеологического подхода в процессе духовно-нравственного воспитания способствует активному саморазвитию и продуктивному взаимодействию в рамках предложенной концепции за счет выявления личностного потенциала [1, 4], а также обеспечивает условия для осуществления духовно-нравственной деятельности. Все это связано с личностным развитием, которое рассматривается как базисная акмеологическая категория [6].

Рациональность акмеологического подхода подтверждается теоретическими положениями концепции Л. С. Выготского, согласно которым высшие психические функции представляют собой сложные функциональные системы [3]. По мнению ученого, личностные достижения становятся заметными в основном в совместной деятельности, которая имеет высокую социальную значимость. «Регрессивные аспекты развития входят в предметное поле акмеологии, но в контексте выявления психологических условий и факторов, препятствующих прогрессивному развитию, которые следует устранить или преодолеть» [4, с. 20]. Развитие духовно-нравственной личности - это процесс её формирования как социального качества индивида в результате его социализации и воспитания. Воспитание духовности, нравственности, гражданственности и патриотизма предполагает формирование и коррекцию важнейших социально значимых ценностей - качеств, их углубление в процессе овладения знаниями и стимулирования социальной активности молодежи. Для этого необходимо создавать условия реализации возможностей и способностей личности в различных видах социально значимой деятельности - развивающей и включающей творческое начало.

Духовно-нравственное воспитание основывается на принципах историчности, научности, государственности, системности, приоритетности духовного и культурного наследия России, ее высших ценностей и лучших традиций, преемственности в воспитании гражданственности и патриотизма, духовности с учетом интересов различных групп молодежи, многообразия форм, методов и средств данной деятельности [14].

Программа экспериментальной работы включает реализацию концепции нравственно-патриотического воспитания.

Целью данной деятельности является формирование личности, которой присущи высокая гражданственность, творческая устремленность, социальная активность и коммуникабельность, приверженность духовно-нравственным и патриотическим традициям, чувство гордости за свою страну, Крым и город федерального значения Севастополь.

Главной задачей работы с молодежью является создание условий для активной жизнедеятельности, гражданского самоопределения и самореализации, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, духовном, культурном и нравственном развитии, которая может быть достигнута посредством интеграции в единую образовательную систему академической деятельности, социальной инициативной практики учащихся, дополнительного образования, ценностной среды организаций и семьи, педагогов и родителей, а также решением следующих задач:

1. Формирование у молодежи духовно-нравственных ценностей, общепринятых правил поведения в обществе и этических норм;
2. Формирование социально значимой деятельностной целеустремленности;
3. Создание условий для творческой самореализации личности;
4. Сохранение и приумножение историко-культурных традиций образовательного учреждения, Севастополя.
5. Формирование гражданской позиции и патриотического сознания, политической культуры;
6. Формирование и развитие потребности в нравственно здоровом образе жизни, способности жить счастливой жизнью с семьей, близкими людьми.

Конечным результатом реализации проекта концепции должны стать:

1. Положительная динамика возрастания уровня нравственности и духовности, гражданственности и патриотизма у молодежи;
2. Повышение качества знаний об отечественной культуре и истории своей страны, Севастополя и героическом прошлом семьи [13-15], нравственной, духовной, политической культуры;
3. Повышение социальной активности и уровня и самореализации социализации молодежи;
4. Увеличение количества детей, охваченных мероприятиями, приуроченными Дню Победы;
5. Уменьшение негативных явлений в молодежной среде [10].

Оценку эффективности реализации Проекта концепции выражаем следующими показателями:

1. Мониторинг сформированности духовно-нравственных ценностных ориентаций (ежегодный анализ результатов).
2. Творческие отчеты о работе по духовно-нравственному воспитанию (издание материалов конференций).
3. Эффективность участия образовательных учреждений в социальных и гражданских акциях, творческих конкурсах, национальных праздниках, военно-патриотических форумах, соревнованиях и т.п.

Оценка эффективности реализации проекта концепции предполагает создание специальной системы отслеживания результатов на основе применения психолого-педагогической диагностики с использованием методов математической статистики, педагогической интерпретации результатов и коррекции на основе статистических данных о проекте концепции и процесса его реализации.

Этапы реализации проекта:

Первый этап реализации проекта - аналитико-диагностический (июнь 2021- декабрь 2021).

Задачи первого этапа включают создание творческой группы для разработки основных характеристик Проекта концепции; формирование нормативно-правовой базы реализации Проекта (Положение об экспериментальной деятельности школы); мониторинг предпочтений молодежи и корректировку учебных планов.

Второй этап - технологический (декабрь 2021-июнь 2022)

Задачи второго этапа: реализация основных задач проекта через обогащение содержания образования, активное участие молодежи в социально значимой деятельности; изучение истории Крыма, Севастополя, семьи, образовательного учреждения, знаменитых земляков; развитие научно-теоретических и методических основ духовно-нравственного воспитания через обобщение опыта работы участников образовательного процесса, социальное партнёрство.

Задачи второго этапа реализации Проекта определяют ведущие направления деятельности по развитию системы духовно-нравственного воспитания в работе с молодежью, а также формы и методы работы в данных направлениях:

1. Реализация основных задач проекта (изучение воспитательного потенциала содержания учебных дисциплин в области духовно-нравственного воспитания; расширение взаимодействия с учреждениями дополнительного образования, музеями и творческими объединениями (35-я батарея, Совет ветеранов библиотека Гайдара) (рис.1); включение в воспитательный процесс поисковой и краеведческой работы; применение инновационных педагогических технологий и методов (метод творческих проектов, социально-значимая деятельность); оптимизация информационной среды образовательного учреждения (программы конференций, популяризация достижений молодежи); обогащение содержания образования за счёт усиления патриотической направленности в курсах социально-гуманитарных дисциплин; знакомство с историей и традициями различных наций и народов [9]; формирование духовности, этнической толерантности через деятельность объединений дополнительного образования и православных организаций центра; взаимодействие семьи и общества в развитии патриотизма, как стержневой духовной составляющей ценности личности; проведение праздников, поисковой работы; участие в научно-практических конференциях, конкурсах, форумах; организация экскурсий.

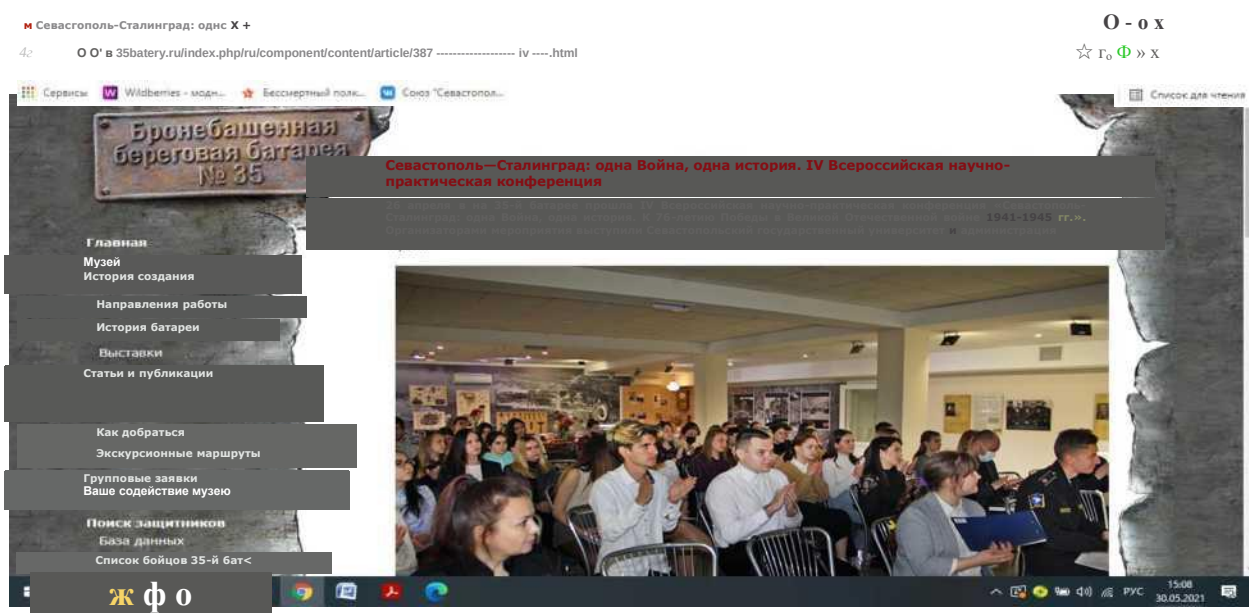


Рисунок 1. - Конференция на 35-батарее

Источник: [https://35batory.ru/index.php/ru/component/content/article/387 ---- iv --- .html](https://35batory.ru/index.php/ru/component/content/article/387----iv---.html)

2. Развитие научно-теоретических и методических основ духовно-нравственного воспитания через обобщение опыта работы участников образовательного процесса, социальное партнёрство (создание методической базы данных по проблеме духовно-нравственного воспитания (социальные проекты, введение научно-исследовательской деятельности, проведение круглых столов)).

Третий этап - контрольно-обобщающий (июнь 2022-декабрь 2022).

Задачи третьего этапа: обработка данных, полученных в ходе реализации I и II этапов проекта; обобщение экспериментальных и теоретических материалов; создание инновационного банка программ специальных курсов; популяризация достижений молодежи.

Определение перспектив и путей дальнейшего развития.

Предполагаемые результаты реализации проекта концепции и их измерители:

1. Повышение качества знаний, духовной, нравственной, политической культуры
2. Повышение уровня социализации и самореализации молодежи и их социальной активности, увеличение количества молодых людей, охваченных мероприятиями по духовно-нравственному воспитанию на 50%-90%.

3. Сформированность духовно-нравственных качеств молодых людей в условиях общеобразовательного процесса, социальная зрелость, положительная динамика возрастания уровня

нравственности, духовности, гражданственности и патриотизма у молодежи :до 40 % - высокий уровень, до 55%-средний уровень.

Критерии и показатели мониторинга: высокая нравственность, любовь к Отечеству, гражданская зрелость, чувство долга, ответственность, политическая культура, стремление к сохранению и приумножению духовно-исторических и культурных ценностей, коллективизм, развитие лидерских качеств личности, уверенности в себе, готовность к сочувствию и сопереживанию, высокая нравственность, упорство в достижении цели, верность традициям, повышение самооценки, уверенности в своих силах и возможностях, общественная активность, готовность к преодолению трудностей, уважение старшего поколения и стремление отстаивать интересы страны и своего народа.

Ответственность за достижение результатов инновационной деятельности лежит на участниках Проекта. Механизм реализации Проекта концепции основывается на совершенствовании форм и методов работы и взаимодействия педагогического и родительского сообщества образовательной организации, общественных органов управления, государственно-общественного управления по следующим направлениям:

- ресурсное научно-методическое обеспечение развития системы духовно-нравственного воспитания (разработка мероприятий методическими объединениями, педагогами дополнительного образования);
- презентация деятельности по реализации проекта и вынесение её на открытый творческий отчет (включение в содержание учебных программ и внеурочной деятельности);
- конференции, круглые столы по научно-исследовательской, практической работе в рамках концепции духовно-нравственного воспитания в работе с молодежью;
- мониторинги результативности деятельности по духовно-нравственному воспитанию, рефлексия и коррекция проекта.

Выводы. Таким образом, на основе полученных в ходе исследования материалов и их теоретического осмысления пришли к следующему выводу: реализация акмеологического подхода в процессе духовно-нравственного воспитания способствует продуктивному формированию духовно-нравственных качеств за счет выявления личностного потенциала. Роль акмеологического потенциала образовательного процесса вуза в формировании заключается в возможности определения и умелого использования личностных ресурсов для качественной деятельности.

Целью деятельности по духовно-нравственному воспитанию является формирование личности с высоким уровнем гражданственности, творческой устремленности, социальной активности и коммуникативности, чувством гордости за свою страну, Крым и Севастополь.

Главной задачей работы с молодежью является создание условий для активной жизнедеятельности, гражданского самоопределения и самореализации, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, духовном, культурном и нравственном развитии, которая может быть достигнута посредством интеграции в единую образовательную систему академической деятельности, социальной инициативной практики учащихся, дополнительного образования, жизнеуклада, ценностной среды организаций и семьи, педагогов и родителей. Конечным результатом реализации проекта концепции будет положительная динамика возрастания уровня нравственности и духовности, гражданственности и патриотизма у молодежи; повышение качества знаний об отечественной культуре и истории своей страны, Севастополя и героическом прошлом семьи, нравственной, духовной, политической культуры; повышение социальной активности и уровня и самореализации социализации; увеличение количества детей, охваченных мероприятиями, приуроченными Дню Победы, а также уменьшение негативных явлений в молодежной среде.

Перспективы дальнейших исследований. В рамках реализации проекта концепции духовно-нравственного воспитания в работе с молодежью для подтверждения выдвинутой гипотезы, необходимо проанализировать статистические результаты педагогического эксперимента. В связи с этим представляется актуальным изучение психолого-педагогических методов диагностики с целью дальнейшей педагогической интерпретации результатов и коррекции на основе статистических данных о проекте.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К. А. Социальное мышление личности // Современная психология: Состояние и перспективы исследования: материалы юбилейной науч. конф. Ин-та психологии РАН, 28-29 янв. 2002 г. / под ред. К. А. Абульхановой-Славской. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2002. - Ч. 2. - С. 88-103.
2. Ватрич, А.Д., Зиборов, С.Р., Михайлова, А.Г. Национальная политика в системе религиозно-патриотического воспитания детей и молодежи // Севастополь-Сталинград: одна война, одна история. Посвященная 76-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.: материалы IV Всероссийской научно

- практической конференции - г. Севастополь, 23-24 апреля 2021 г.; Институт общественных наук и международных отношений, Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» - Севастополь: СевГУ, 2021. - С. 217-221
3. Выготский, Л. С. Собр. соч.: в 6 т. / Л. С. Выготский. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 5. - С. 231-256.
 4. Деркач, А. А. Акмеология / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин - СПб: Питер, 2003. - 256 с.
 5. Лекарева В.Д., Михайлова А.Г. Исследование нравственной самооценки личности Осознание Культуры — залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XXI всеросс. науч.-практич. конф., Севастополь, 10-11 апреля 2020 г. / Севастоп. гос. ун-т; Сост. Головин В.В. - Севастополь: РИБЕСТ, 2020. - С.106-108.
 6. Михайлова, А. Г. Акмеологический подход к формированию профессионально-творческих способностей будущих инженеров // Вестник Томского гос. ун-та, 2015. - № 400. - С. 282-285.
 7. Михайлова А.Г., Скуратовская И.В. Коммуникативно-нравственное развитие современной молодежи // Потемкинский форум: сборник материалов IV международного научного форума (Севастополь, 25-26 апреля 2019 г.) / Мин-во науки и высшего образования Российской Федерации, Севастопольский государственный университет; отв. ред. А.П. Кабаченко. - Севастополь: СевГУ, 2019. - 361 с.- С. 289-292.
 8. Михайлова, А. Г. Историко-краеведческое направление в рамках концепции патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в республике Крым: сборник материалов V Международной научной конференции «Потемкинские чтения» (24-26 марта 2021 года, г. Севастополь) / Под ред. Г.В. Косова, Е.Е. Бойцовой, В.В. Хапаева и др. - Севастополь: Севастопольский государственный университет, 2021.- С. 133-136.
 9. Михайлова, А. Г. Культурная идентичность как критерий поликультурной компетентности // *Modern Science*. - М.: НИИЦ «Институт стратегических исследований», 2021. - № 1-1. - С. 279-283.
 10. Профилактика негативных явлений в молодежной среде: Методическое пособие. /Под ред. Дерягиной М. Б., зам. директора МУ «МЦПН» - 2-е изд., испр. и доп. - Красноярск, 2008.
 11. Севастополь-Сталинград: одна война, одна история. Посвящается Великой Победе: материалы II Всероссийской научно-практической конференции ученых, преподавателей, специалистов и практиков, аспирантов, магистрантов, студентов и школьников, г. Севастополь, 27 апреля 2018 г.; ГПИ ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» - Севастополь: Рибест, 2018. - 172 с.
 12. Севастополь-Сталинград: одна война, одна история. Посвященная 76-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции - г. Севастополь, 23-24 апреля 2021 г.; Институт общественных наук и международных отношений, Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет» - Севастополь: СевГУ, 2021. - 246 с.
 13. Стеба, В.Ю., Михайлова, А.Г. Помним. Гордимся. // Севастополь-Сталинград: одна война, одна история. Посвящается Великой Победе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции г. Севастополь, 27-28 апреля 2017 г.; ГПИ ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» - Севастополь: Рибест, 2017. - С. 117-121.
 14. Стеба, В.Ю., Михайлова, А. Г. Формирование духовно-нравственного качества школьника в период перехода на дистанционное обучение // Современная наука: исследования и разработки: сборник материалов Международного конкурса курсовых, научно-исследовательских и выпускных квалификационных работ. Кемерово, 2020 - Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Западно-Сибирский научный центр» (Кемерово), 2020. - С. 145-149.
 15. Steba V. My Family in the History of the Fatherland. Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies. 2020. Pp. 235-241.

Technologies of spiritual and moral education in work with youth

A. G. Mikhaylova

T.A. Kokodey¹

S. P. Strokina¹

¹Sevastopol State University, University st. 33 Sevastopol 299053 Russia

Abstract. The purpose of this study is a theoretically and experimentally substantiated possibility of developing the spiritual and moral qualities of young people within the framework of the concept of moral and patriotic education. A project has been developed for the implementation of this concept in the process of working with youth. The subject of the research is domestic patriotic traditions as a means of developing the spiritual and moral qualities of young people in the context of the general educational process. The tasks are formulated, the stages and final results of the implementation of the project of the concept of moral and patriotic education are described.

Keywords: work with youth, spiritual and moral development, spiritual and moral activity, acmeological approach, draft concept, spiritual, historical and cultural values, political culture.

For citation: Mikhaylova, A. G. Kokodey T. A., Adonina L. V. The process of Foreign Language Learning in the Context of Inclusive Education. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no. 2, pp.58 -65 (in Russ.).

About authors: Mikhaylova A.G. senior lecturer, Foreign Languages department, Sevastopol State University, University st. 33 Sevastopol 299053 Russia, e-mail: Steba1971@mail.ru

Kokodey T.A., assistant professor, Head of Pedagogy and Psychology of Creative Development Department, Sevastopol State University, University st. 33 Sevastopol 299053 Russia, e-mail: tanya.kokodey@gmail.com

Strokina S.P., PhD (Philology), Associate Professor of the Russian language and Russian literature Department, Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Sevastopol State University», Russian Federation, Sevastopol, e-mail: s.strokina@yandex.ua.

УДК 811.111:[656.61:331.53.07] /371.147

Особенности профессиональной подготовки будущих судоводителей и судомехаников в процессе обучения иностранному языку (на примере изучения международных конвенций)

Ирина Александровна Спиридонова¹

Кокодей Татьяна Александровна²

Лямина Наталья Викторовна²

¹ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское
ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова»,
ул. Парковая 6, г. Севастополь, 299057, Россия

²ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, г. Севастополь, 299053, Россия

Аннотация. В статье теоретически обосновано содержание профессиональной подготовки будущих судоводителей и судомехаников на основе изучения международных конвенций в условиях обучения иностранному языку. Тексты международных конвенций отличаются структурными особенностями от других англоязычных текстов. Язык данных документов имеет свою специфику, обусловленную наличием чётких установок, конкретных требований и условий.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, судоводители, судомеханики, иностранный язык, международные конвенции, перформативность.

Для цитирования: Спиридонова, И. А. Особенности профессиональной подготовки будущих судоводителей и судомехаников в процессе обучения иностранному языку (на примере изучения международных конвенций) / И. А. Спиридонова, Т. А. Кокодей, Н. В. Лямина // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т. 6 - № 2 - С.66 - 70.

Об авторе: Спиридонова И.А., старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова», г. Севастополь, Россия, e-mail: nia_1102@mail.ru;

Кокодей Т.А., доктор экономических наук, заведующий кафедрой «Педагогика и психология творческого развития» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Россия; email: TAKokodey@sevsu.ru;

Лямина Н.В., кандидат биологических наук, доцент кафедры «Агротехнологии» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, Россия; e-mail: NVLyamina@sevsu.ru.

Постановка проблемы. Морской торговый флот является одной из наиболее развитых отраслей мировой экономики. Успешная деятельность судоводителя и судомеханика зависит от его профессионализма, основанного на интегрированной совокупности специализированных междисциплинарных знаний и практическом опыте. Специфика работы на судах в море требует как постоянного обновления оборудования, так и улучшения качества профессиональной подготовки специалистов морских направлений на основе инновационных технологий обучения.

Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (1978) с дополнениями 2010 года (ПДНВ-78) определяет особую важность владения английским языком в качестве рабочего для коммуникационного взаимодействия как специалистов-судоводителей, так и судомехаников [6]. Международная морская организация (International Maritime Organization, IMO) признаёт морской английский универсальным языком для осуществления общения в море. Зачастую несчастные случаи и даже морские аварии происходят из-за отсутствия понимания, которое возникает из-за языкового барьера. «При этом низкий уровень подготовки и, как следствие, недостаточное владение языком становится причиной затруднения адаптации на судне и невозможности карьерного продвижения в составе экипажа» [2, с. 14]. «Поэтому очень важно, чтобы все будущие моряки владели английским языком в том объёме, который позволит решить профессиональные задачи в повседневной

жизни на борту судна. Владение английским языком входит в квалификационные характеристики специалистов морских профессий и является профессионально важным качеством» [2, с. 14].

Анализ последних публикаций и выделение нерешённой части проблемы. Одним из эффективных путей решения проблем морской отрасли является подготовка высококвалифицированных специалистов морских направлений. Ведущими морскими профессиями считаются профессии судоводителя и судомеханика. Совершенствование средств и методов улучшения их профессиональной подготовки способствует стабильному безопасному мореплаванию в целом.

Многие учёные занимались исследованием вопросов подготовки специалистов морских направлений: Т.С. Грошев, В.В. Ениватов, Г.И. Пазынич [11], В.Д. Кузьмин, О.И. Титова, Г.В. Боков [13], А.Г. Нестеров [10], А.С. Шаратов, В.А. Охлонин [13] и др. Особенности профессиональной подготовки будущих судоводителей и судомехаников в процессе обучения иностранному языку рассматривались В.Н. Зыковой, Г.В. Походзей [12], О.Н. Кручиной, А.Г. Михайловой [4, 5, 8, 16], Л.Н. Бунькиной [1], И.В. Драгомирецким, Е.А. Нужной, Е.В. Цибульской и др. Выявлением педагогических условий применения инновационного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов занимались Н.В. Горбунова, М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова и др. Структурные особенности текстов международных конвенций, функционирующих в пределах англоязычного юридического дискурса, изучены М.Э. Мосесовой [9]. Проблемам создания продуктивной системы упражнений при обучении иностранному языку посвящены работы таких ученых, как И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Г.А. Китайгородская, Г.В. Рогова и др.

Цель статьи - изучить особенности профессиональной подготовки будущих судоводителей и судомехаников в процессе обучения иностранному языку на примере изучения международных конвенций.

Изложение основного материала. Многие учёные рассматривали профессиональное языковое образование в рамках профессионального общения. Малоизученными остаются актуальные проблемы, связанные с созданием эффективной системы упражнений при обучении иностранному языку в ходе изучения международных конвенций [16]. Важно подчеркнуть, что проверку знания английского языка выполняют посредством системы тестирования Marlins Test Platform, использующейся круизными компаниями. Другая система проверки качества профессиональной подготовки - CES (Competence Evaluation System) - компьютерная программа комплексной проверки знаний моряков на соответствие требованиям международной конвенции ПДНВ-78/95, которая включает тестирующую часть - CES Test и CES Administrator - просмотр результатов. Норвежская программа для обучения и оценки моряков SETS 6000 применяется многими российскими круизными компаниями, для комсостава нужно не менее 75 % правильных ответов [11].

«Большинство международных конвенций заключается по специальным вопросам экономического, юридического и гуманитарного характера» [9, с. 147]. Для членов команды обязательным является знание конвенций ИМО: International Convention for the Safety of Life at Sea (SOLAS), International Convention for the Prevention of Pollution from Ships, 1973 (MARPOL), Convention on the International Regulations for Preventing Collisions at Sea (COLREG), International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW), Convention on Facilitation of International Maritime Traffic (FAL), International Convention on Maritime Search and Rescue (SAR) и др. [14].

Конвенция STCW 1978 года была первой конвенцией, которая установила основные требования к обучению, дипломированию и несению вахты для моряков на международном уровне. Конвенция COLREG 1972 года была разработана для обновления и замены Правил столкновения 1960 года, которые были приняты одновременно с Конвенцией СОЛАС, которая считается самой важной из всех международных договоров, касающихся безопасности торговых судов. Одним из наиболее значимых её нововведений было признание схем разделения движения: правило 10 даёт руководство по определению безопасной скорости, риска столкновения и поведения судов, работающих в рамках схем разделения движения или вблизи них. Конвенция SAR 1979 г. направлена на разработку системы поисково-спасательных операций. Международная конвенция по предотвращению загрязнения с судов (МАРПОЛ) - основная международная конвенция, охватывающая предотвращение загрязнения морской среды судами по эксплуатационным или аварийным причинам.

Следует отметить, что тексты международных конвенций отличаются структурными особенностями от других англоязычных текстов. Особое внимание в процессе обучения иностранному языку будущих судоводителей и судомехаников необходимо уделять характеристике основных языковых средств, с помощью которых в контексте актуализируется аспект перформативности как

лингвистической категории в рамках теории речевых актов. «Перформативные» сочетания (обычно в 1-м лице настоящего времени) – такие языковые выражения, которые не описывают действительность, а сами по себе являются действиями [7].

Тексты международных конвенций обладают чёткой структурой, в состав которой входят следующие обязательные элементы: 1) название конвенции; 2) дата принятия и вступления в силу; 3) преамбула (цели, основные термины и определения); 4) основная часть (разделы, части); 5) заключение и приложения.

Пример: 1) International Convention for the Safety of Life at Sea (SOLAS), 1974

2) Adoption: 1 November 1974; Entry into force: 25 May 1980

3) “The SOLAS Convention in its successive forms is generally regarded as the most important of all international treaties concerning the safety of merchant ships” [15].

Technical provisions

“The main objective of the SOLAS Convention is to specify minimum standards for the construction, equipment and operation of ships, compatible with their safety” [15].

4) Chapter I - General Provisions

Chapter II-1 - Construction - Subdivision and stability, machinery and electrical installations

Chapter II-2 - Fire protection, fire detection and fire extinction

5) Amendments

The 1974 Convention has been amended many times to keep it up to date. See History of SOLAS. Amendments adopted by the Maritime Safety Committee (MSC) are listed in MSC Resolutions.

Текст конвенции следует рассматривать как отдельный самостоятельный жанр морской коммуникации, приоритетной задачей которого является установление обязанностей сторон. Наиболее частотные перформативные конструкции в текстах международных конвенций следующие:

1. Конструкции с модальными глаголами shall/may, например: “A ship, which is not subject to the provisions of the present Convention at the time of its departure on any voyage, shall not become subject to the provisions of the present Convention on account of any deviation from its intended voyage due to stress of weather or any other cause of force majeure” [17, p. 282]. “When in accordance with the present Convention special rules are drawn up by agreement between all or some of the Contracting Governments, such rules shall be communicated to the Secretary-General of the Organization for circulation to all Contracting Governments” [15, p. 282].

2. Конструкции с инфинитивом, например: “A Contracting Government may, at the request of the Administration, cause a ship to be surveyed...” [15, p. 287]. “For the purpose of evacuating persons in order to avoid a threat to the security of their lives a Contracting Government may permit the carriage of a larger number of persons in its ships than is otherwise permissible under the present Convention” [15, p. 279].

3. Условные предложения, например: “Unless expressly provided otherwise, this Chapter applies to new ships” [15, p.289].

4. Причастия, например: “In witness where of the undersigned, being duly authorized by their respective Governments for that purpose, have signed the present Convention” [15, p. 287]. “Every ship holding a certificate issued under Regulation 12 or Regulation 13 of this Chapter is subject in the ports of the other Contracting Governments to control by officers duly authorized by such Governments in so far as this control is directed towards verifying that there is on board a valid certificate” [15, p.289].

Также основной особенностью текстов международных конвенций является наличие терминологических определений. Примеры: “(f) A passenger ship is a ship which carries more than twelve passengers. (g) A cargo ship is any ship which is not a passenger ship. (h) A tanker is a cargo ship constructed or adapted for the carriage in bulk of liquid cargoes of an inflammable* nature. (i) A fishing vessel used for catching fish, whales, seals, walrus or other living resources of the sea. (j) A nuclear ship is a ship provided with a nuclear power plant. (A:) “New ship” means a ship the keel of which is laid or which is at a similar stage of construction on or after the date of coming into force of the present Convention” [15, p. 284].

Разработанная нами система упражнений в изучении иностранного языка основана на системе, созданной академиком И.В. Рахмановым, который выделил: а) языковые и речевые упражнения; б) упражнения, связанные и не связанные с текстом; в) переводные и бепереводные упражнения (табл. 1).

Таблица 1. - Система упражнений в изучении иностранного языка

Этапы	Введение	Автоматизация	Активизация
Задачи	Формирование знаний, умений	Совершенствование умений	Развитие речевых умений
Типы упражнений	Ознакомительные	Условно-речевые	Речевые (коммуникативные)
Виды упражнений	Беспереводные (контекст, толкование) и переводные	трансформационные	Ситуативные (эссе, письмо, деловая беседа)
Способы контроля	Перевод	Трансформация в моделируемых ситуациях	Ситуации речевого общения

Выводы. Большое значение в профессиональной подготовке будущих судоводителей и судомехаников имеет обучение иностранному языку, в ходе которого целесообразно использовать изучение международных конвенций. Тексты международных конвенций имеют специфическую структуру и языковые особенности, отличающие их от других англоязычных текстов.

Список литературы:

1. Бунькина Л. Н. Организация обучения профессионально ориентированному английскому языку курсантов морских специальностей // Актуальные проблемы развития судоходства и транспорта в Азиатско-Тихоокеанском регионе: материалы международной научно -технической конференции. - Владивосток: Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет, 2019. - С. 223-228.
2. Грошев Т. С., Ениватов В. В. Повышение уровня знания английского языка для прохождения собеседования в круизных компаниях // Практическая подготовка в морском образовании: сборник материалов Региональной научно-практической конференции 17-18 ноября 2016 г. - Керчь: ФГБОУ ВО «КГМТУ», 2016. - С. 13-17.
3. Зыкова В. Н. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов судоводительских факультетов : дис. ... канд. пед. наук. - СПб. : Санкт-Петерб. гос. ун-т, 2002.
4. Кручина О. Н., Михайлова А. Г. Образовательные технологии в обучении иностранному языку будущих специалистов (на примере специальностей «Радиотехника» и «Судовождение») // Историческая и социально-образовательная мысль - Краснодар, 2017. - Т. 9. - № 3.- Часть 2. - С. 147-154.
5. Кручина О. Н., Михайлова А. Г. Обучение иностранному языку будущих специалистов в рамках ФГОС ВО // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. - 2017. - № 3 (40). - С. 174-178.
6. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года (ПДМНВ - 78) с поправками (консолидированный текст) = International Convention In Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, 1978 (STCW 1978), as amended (consolidated text). - СПб.: ЦНИИМФ, 2010. - 806 с.
7. Миловидов В. А., Бородин А. В. Категория перформативности в контексте проблематики юридического дискурса // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». - 2017. - № 4. - С. 28-36
8. Михайлова А. Г., Кручина О. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция как составляющая профессиональной компетентности современного инженера // Современные тенденции развития социально-экономических систем: Материалы международной научно-практической конференции (27.10.2017, г. Волгоград). - Волгоград: Сфера, 2018. - С. 780-783.
9. Мосесова М. Э. Текст международной конвенции как жанр юридического дискурса: языковые способы репрезентации значения перформативности в структурных элементах документа (на материале английского языка) // Филология и человек. - 2019. - № 2. - С. 147.
10. Нестеров А. Г. Особенности подготовки будущих судоводителей в крымских образовательных учреждениях с целью обеспечения безопасности мореплавания и морской экологии // Безопасность как фактор устойчивого развития общества: сборник научных трудов. - Симферополь: Ариал, 2019. - С. 215-220.
11. Пазынич Г. И. Особенности практической подготовки современных курсантов-судоводителей к решению основных задач специальности // Практическая подготовка в морском образовании: сборник материалов Региональной научно-практической конференции 17-18 ноября 2016 г. - Керчь: ФГБОУ ВО «КГМТУ» - С. 33-39
12. Походзей Г. В. Комплекс упражнений по развитию иноязычной межкультурной компетенции курсантов судоводительских специальностей // Педагогическое образование в России. - 2013. - № 1. - С. 130-134.
13. Практическая подготовка в морском образовании [Электронный ресурс]: материалы региональной научно-практической конференции, Керчь, 15-16 ноября 2018 г. / под общ. ред. проф. Е.П. Масюткина. - Керчь : ФГБОУ ВО «КГМТУ», 2018. - 121 с.
14. IMO - the International Maritime Organization. - URL: <https://www.imo.org/> (дата обращения: 29.12.2020).

15. International Convention for the Safety of Life at Sea (SOLAS, 1974, as amended). - URL: [https://www.imo.org/en/About/Conventions/Pages/International-Convention-for-the-Safety-of-Life-at-Sea-\(SOLAS\),-1974.aspx](https://www.imo.org/en/About/Conventions/Pages/International-Convention-for-the-Safety-of-Life-at-Sea-(SOLAS),-1974.aspx) (дата обращения: 29.12.2020).
16. Kruchina O. N., Mikhaylova A. G. Formation of professional and communicative skills in the study of foreign languages in maritime specialties. E3S Web Conf. International Science Conference SPbWOSCE-2018 "Business Technologies for Sustainable Urban Development Volume 110, 2019.
17. SOLAS 1974. UN Treaty Series 1974. - URL: <https://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%201184/volume-1184-I-18961-English.pdf> (дата обращения: 29.12.2020).

Peculiarities of professional training of future navigators and ship engineers in the process of foreign language learning (on the example of international conventions studying)

I.A. Spiridonova¹

T.A. Kokodey²,

N.V. Lyamina²

²*Sevastopol State University 33 Universitetskaya St.,
Sevastopol, 299053, Russian Federation*

¹*P.S. Nakhimov Black Sea Higher Naval School, Parkovaya str.6
Sevastopol, Russia 299057*

Abstract. The article substantiates the content of professional training of future navigators and ship engineers based on the study of international conventions in the context of teaching a foreign language. Most of the international conventions deal with special issues of an economic, legal and humanitarian nature, the textual content of which differs in structural features from other English-language texts.

The language of these documents has its own specifics and uniqueness, which is based on actualization of clear guidelines, specific requirements and conditions. It is concluded that the texts of international conventions are characterized by such elements as the name of the convention; date of adoption and entry into force; preamble; main body, conclusion and applications.

Keywords: professional training, navigators, ship mechanics, foreign language, international conventions, performativity.

For citation: Spiridonova I.A., Kokodey T.A., Lyamina N.V. Peculiarities of professional training of future navigators and ship engineers in the process of foreign language learning (on the example of International Conventions studying). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, - 2020, vol. 6, no. 2, pp.66 - 70 (in Russ.).

About authors: Spiridonova Irina, senior lecturer, Foreign Languages department, P.S. Nakhimov Black Sea Higher Naval School, Parkovaya str., 6, Sevastopol 299057 Russia, e-mail: nia_1102@mail.ru

Kokodey T.A., Doctor of Economics, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Creative Development, Sevastopol State University, Sevastopol st. Universitetskaya 33; 299053, Russia; TAKokodey@sevsu.ru;

Lyamina N.V. , candidate of biological sciences, associate professor of the department "Agrotechnology" FSAEI HE "Sevastopol State University, Sevastopol st. Universitetskaya d. 33; 299053, Russia; NVLyamina@sevsu.ru

УДК: 378

Принципы внедрения контекстного обучения в процессе подготовки будущих учителей начальных классов

Антон Владимирович Кириленко¹

¹Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, 298635, Россия

Аннотация. В статье определены принципы организации контекстного обучения в процессе подготовки специалистов начальной школы. Контекстное обучение будущего учителя начальных классов включает систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, которое алгоритмизировано последовательностью определённых действий, направленных на воспроизведение в процессе профессиональной подготовки предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности.

Реализация контекстного обучения в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов осуществляется при соблюдении актуальных принципов обучения: научности; преемственности, последовательности и систематичности; связи обучения с жизнью, практической деятельностью; наглядности; сменности методов и приёмов организации учебного процесса; обязательности обратной связи; рефлексивной парадигмы образования; уважения к личности обучающихся в сочетании с разумной требовательностью к ним.

Ключевые слова: процесс подготовки будущих учителей начальных классов, контекстное обучение, контекст, принципы организации контекстного обучения.

Для цитирования: Кириленко, А.В. Принципы внедрения контекстного обучения в процессе подготовки будущих учителей начальных классов / А. В. Кириленко // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т. 6. - № 2. - С. 71 - 76.

Об авторе. Кириленко Антон Владимирович, соискатель учёной степени кандидата педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, 298635, Россия, e-mail: toni.kirilenko@yandex.ru.

Постановка проблемы. В федеральном законе № 273 «Об образовании в РФ» отмечается, что высшее образование - совокупность систематизированных знаний, умений и практических навыков, способов мышления, профессиональных, мировоззренческих и гражданских качеств, морально-этических ценностей, других компетентностей, полученных в высшем учебном заведении (научном учреждении) в соответствующей области знаний по определённой квалификации на уровнях высшего образования, что по сложности выше, чем уровень полного общего среднего образования.

Современному высшему образованию свойственны противоречия, возникающие между повышенными требованиями, которые выдвигает современное общество к выпускнику вуза, и образовательной средой в учебном заведении, не способствующей развитию творческих компетентных профессионалов. Высокий уровень академических достижений, продемонстрированный соискателем педагогической специальности во время обучения в учебном заведении не гарантирует его успешности в профессиональной деятельности. Образовательная квалификация педагогического работника не является тождественной его профессиональной квалификации [5, с. 119].

Анализ нормативно-правовых актов, научных источников и практического опыта по организации педагогического образования свидетельствует о необходимости создания в вузах такой образовательной среды, которая способствовала бы формированию желания у будущих учителей начальных классов не только усваивать фундаментальные и новейшие теоретические знания о способах организации учебного процесса в начальной школе, но и уметь их реализовать в своей педагогической деятельности. Созданию образовательной среды, которая способствует формированию инновационного учителя, помогает использование контекстного обучения в процессе подготовки специалистов начальной школы.

Анализ последних научных исследований и публикаций. Сущность контекстного обучения как способа подготовки будущих специалистов впервые описал А.А. Вербицкий, который отмечал, что с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, а усвоенные им знания, наложенные на канву этой деятельности, называются контекстным обучением [2]. Педагогические аспекты использования контекстного обучения в профессиональной подготовке учителя начальных классов проанализированы в работах М.М. Бахтина, А.А. Леонтьева, И.И. Тихомировой, А.В. Запорожца, О.И. Никифоровой, П.М. Якобсона, А.И. Левидова,

Л.Г. Жабицкой, Г.Г. Граник. Формирование профессиональной компетентности в условиях контекстного обучения в высших учебных заведениях исследовали Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая, В.Н. Крутиков, А.Н. Картежникова, Н.Б. Лаврентьева, О.А. Ларионова, Т.Н. Лененко, М.В. Машенко, Л.А. Сергеева, Е.С. Семенова, Ж.К. Холодов. Организационные формы контекстного обучения разрабатывали Ю.С. Арутюнов, М.М. Бирштейн, Н.В. Борисова, В.Н. Бурков, А.А. Вербицкий, Ю.В. Геронимус, Л.И. Крюкова, О.Г. Ларионова и др.

Целью статьи является определение принципов организации контекстного обучения в процессе подготовки будущих учителей начальных классов.

Изложение основного материала. При организации педагогического процесса с будущими учителями начальных классов необходимо создать такие условия, чтобы теоретический материал нашел реализацию в дальнейшей профессиональной деятельности. Одним из важных условий является использование контекстного обучения. Понятие «технология контекстного обучения будущего учителя начальных классов» включает в себя систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, которая алгоритмизирована последовательностью определённых действий, направленных на воспроизведение в процессе профессиональной подготовки предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности [4].

Контекст - это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и её компонентам. Соответственно, внутренним контекстом являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт человека; внешним - предметные, социокультурные, пространственно-временные и другие характеристики ситуации, в которой он действует [8].

Подготовка будущих учителей начальных классов с использованием контекстного обучения предполагает целый комплекс разнообразных технологий, методов и приёмов обучения, обеспечивающих активный, творческий характер учебной деятельности студентов. Контекстное обучение способствует актуализации ранее изученного теоретического материала и его интерпретации с новых позиций - с позиций решения проблем; обеспечивает динамичность, привлекательность процесса подготовки за счёт разнообразия организационных форм взаимодействия участников образовательного процесса; создаёт атмосферу интеллектуального напряжения, поиска, учебного диалога, креативности, педагогической поддержки и т.д. Именно в контекстном обучении создаются психолого-педагогические и дидактические условия для постановки будущим учителем начальных классов собственных целей и их достижения, для движения его деятельности от обучения к труду. Это мотивирует познавательную деятельность, учебная информация и сам процесс обучения приобретают личностный смысл, информация превращается в личное знание учителя [1].

Осуществление контекстного обучения способствует преодолению противоречий, присущих системе подготовки будущих специалистов начального образования: между целью, содержанием, условиями обучения студентов и их будущей профессиональной педагогической деятельностью; между системным использованием знаний в осуществлении профессиональной деятельности и «распылённостью» их усвоения по ряду учебных дисциплин; между познавательной мотивацией учебной деятельности и профессиональной мотивацией практической деятельности; между ролью студента, являющегося объектом деятельности преподавателя, и ролью специалиста, являющегося субъектом профессиональной деятельности; между индивидуальными характером обучения и командной деятельностью специалиста [10, с. 52]. Таким образом, в контекстном обучении содержание деятельности студентов проектируется не только по логике науки, но и по логике будущей профессии, что придаёт целостность, системную организацию и личностную значимость усвоенным знаниям и умениям [7].

Как известно, принципы организации педагогического процесса - это система положений, определяющих выбор способов, форм, методов и средств для его оптимальной организации. В результате анализа различных подходов к определению принципов организации контекстного обучения в процессе подготовки будущих специалистов начального образования мы пришли к выводу, что на сегодняшний день нет системного и согласованного их перечня. Рассматривая контекстный подход как активное обучение в учреждениях педагогического образования, выделяют принцип психолого-педагогического обеспечения личностного вхождения обучающегося в учебную деятельность; последовательное моделирование в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий будущей профессиональной деятельности; принцип проблемного обучения (семинары- дискуссии, групповые практические занятия, анализ конкретных педагогических ситуаций); принцип адекватности форм организации учебной деятельности будущих учителей начальных классов целям и

содержаниям современного профессионально-педагогического образования; принцип единства обучения и воспитания личности будущего квалифицированного педагога [3].

Основными являются такие принципы организации педагогического процесса, которых стоит придерживаться при контекстном обучении будущих учителей начальных классов: принцип индивидуальной значимости знаний, умений и навыков, которые приобретает будущий учитель; принцип наличия целостной информации о сущности и структуре, функциях педагогической деятельности; принцип последовательного перехода от учебной через квазипрофессиональную (моделирование профессиональной) к профессиональной педагогической деятельности; принцип проблемного и диалогического общения в системе «студент - преподаватель» и «студент - студент»; принцип индивидуализации и дифференциации содержания психолого-педагогического обучения, технологий организации учебного процесса; игрового моделирования и ролевой перспективы; единства обучения и воспитания, развития и самосовершенствования; открытости обучения (гармоничного сочетания различных технологий обучения, как традиционных, так и инновационных) [6, с. 94].

Важным при организации подготовки будущих учителей начальных классов с использованием контекстного обучения является принцип научности, который способствует определению содержания образования и приведению его в соответствие с уровнем развития науки, опыта, практики, накопленной в Российской Федерации и за рубежом. Этот принцип проявляется в разработке учебных планов, учебных программ и учебников, определении форм и методов процесса обучения в соответствии с контекстом деятельности начальной школы. Важную роль играют учебнопрофессиональные ситуации, которые следует использовать в организации подготовки будущих специалистов.

Заметим, что теоретический анализ понятия «учебная профессиональная ситуация» свидетельствует о неоднозначности подходов к его сущности. Она определяется как фрагмент профессиональной деятельности; как система субъективных и объективных элементов, объединяемых в деятельности субъекта; как совокупность элементов среды или как фрагмент среды на определённом этапе жизнедеятельности индивида, то есть это условия и обстоятельства, при которых специалисты выполняют с разной степенью успешности профессиональные функции. Основными задачами при рассмотрении содержания учебных профессиональных ситуаций является определение их контекста: для чего и с какой целью целесообразно использовать, анализировать и решать данные ситуации, кто является объектом и субъектом данных ситуаций, какие условия влияют на ход развития данной ситуации и в каких условиях она анализируется (дисциплина, состав коллектива и т.п.).

В подготовке будущих учителей начальных классов необходимо соблюдение принципа преемственности, последовательности и систематичности, действие которого направлено на закрепление ранее усвоенных знаний, умений, навыков, личностных качеств, их последовательное развитие и совершенствование. Условием соблюдения данного принципа является реализация динамической модели движения деятельности студента от собственно учебной деятельности (например, в форме лекций) через квазипрофессиональную (игровые формы, спецкурсы) и учебно-профессиональную (научно-исследовательская работа студентов: курсовые и дипломные работы, педагогическая практика и др.) к собственно профессиональной деятельности. Он также отображается в опорно-логических схемах организации учебных дисциплин, их последовательности в преподавании и восприятии, в организации самих дисциплин.

Одним из основных, по нашему мнению, является принцип связи обучения с практической деятельностью. Соблюдение данного принципа предполагает постоянную направленность на практическую деятельность учителей, изучение, исследование педагогического опыта. Принцип реализуется во время педагогических практик и решения учебно-профессиональных ситуаций с их дальнейшим моделированием. Данный принцип необходимо дополнить тезисом о необходимости подготовки будущих учителей начальных классов с учетом региональных, природных и социальных особенностей данного региона. Важным правилом реализации данного принципа является ознакомление будущих учителей начальных классов с традиционными, инновационными и альтернативными формами, методами организации учебного процесса данного региона.

Заметим, что данный принцип тесно связан с принципом наглядности, который обусловлен закономерностями процесса познания, изначальным компонентом которого является созерцание явлений, процессов, действий, предметов, а также использование первой сигнальной системы, в частности зрительной памяти. Поскольку основным средством контекстного обучения является решение учебно-профессиональных ситуаций, то, по нашему мнению, использование видеосредств

значительно способствует формированию компетентного специалиста, так как они могут выступать основой ситуаций, их моделирования и решения, а также усвоения.

Важным принципом реализации контекстного обучения является использование стимулов, основными из которых являются: эффект результативности, означающий ориентацию студентов не только на усвоение соответствующей научно-педагогической информации, но и на творческое применение полученных знаний на практике; поиск «педагогического идеала», который осуществляется через восприятие, осмысление новой информации с позиции стратегических задач обучения; формирование собственной профессиональной позиции [6]. Отметим, что в процессе подготовки будущих учителей начальных классов с использованием контекстного обучения происходит постепенная трансформация учебных мотивов в профессиональные.

Тесно связанный с предыдущим принципом принцип активности и самостоятельности в обучении, вытекающей из важной закономерности познавательной деятельности человека: знание - это результат самостоятельного умственного труда личности. Поэтому в процессе организации учебного процесса необходимо привлекать студентов к активной работе на всех его этапах. Будущие учителя становятся соорганизаторами учебного процесса. Они подбирают, анализируют, систематизируют, обосновывают материал из школьной практики, творчески применяют полученные знания через выполнение специальных творческо-поисковых заданий по проверке результативности внедрения новой педагогической информации в образовательный процесс; применяют нестандартные методы и приёмы обучения и воспитания школьников, в том числе с ограниченными возможностями здоровья; анализируют школьные учебные планы, программы и учебники с позиции требований педагогической инновации. Контекстное обучение предполагает использование в процессе обучения будущих специалистов начальных классов активных форм и методов подготовки, в основе которых лежит моделирование на языке знаковых средств предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

Принцип сменности методов и приёмов организации учебного процесса предопределяет использование как традиционных методов обучения (в частности, словесные: беседа, объяснение, дискуссия), так и интерактивных методов обучения. Концепция знаково-контекстного обучения А.А. Вербицкого определяет базовые и промежуточные формы деятельности. Базовые формы включают: учебную деятельность академического типа (уроки, лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа); квазипрофессиональную деятельность (деловые игры, игровые формы занятий, тренинги); учебно-профессиональную деятельность (научно-исследовательская работа, производственная практика, дипломное проектирование).

В качестве промежуточных могут выступать любые формы деятельности, обеспечивающие поэтапную трансформацию одной базовой формы деятельности будущих учителей начальных классов в другую [9]. Поэтому важно в базовые формы вносить элементы переменности. К примеру, использование проблемных, дискуссионных лекций, результативность которых достигается посредством контрольных вопросов, обсуждений. Определяющим признаком является постановка и решение проблем с разной степенью включения студентов. Стоит использовать и метод мозговой атаки - это метод коллективной генерации идей и их проработки. Чаще всего мозговая атака включает три этапа решения проблемы: спонтанную генерацию идей; конструктивную критику и проработку предложенных идей с целью выбора наилучших; проектирование решений.

Особое значение в организации квазипрофессиональной деятельности играют практико-лабораторные занятия, на которых моделируется предметное и социальное содержание будущего профессионального педагогического труда учителя начальных классов. Среди правил реализации данного принципа является обязательное использование в профессиональной подготовке имитационного и ситуативного моделирования, кейс-метода, ролевых и деловых игр, профессионально-педагогического тренинга, педагогических игровых упражнений, включающих викторины, конкурсы, соревнования, кроссворды. В их основе используется смоделированный конкретный учебный материал.

Одним из важных принципов организации контекстного обучения является принцип обязательности обратной связи, который способствует формированию у будущих учителей начальных классов умение общаться, выражать и обосновывать свои мысли, дискутировать, подбирать информационный материал и излагать его в конкретной доступной форме. Преподаватель во время усвоения теоретического материала определяет уровень знаний студентов, во время педагогической практики также уровень сформированности умений и навыков и корректирует их при необходимости.

Принцип рефлексивной парадигмы образования ориентирует профессиональную подготовку студентов на формирование их рефлексивной компетентности и рефлексивно насыщенных

конструктов личности будущего учителя начальных классов в процессе последовательного моделирования предметного и социального контекста профессиональной деятельности [12, с. 176]. Рефлексивная компетентность – это качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, это рефлексивная способность, обеспечивающая процесс развития и саморазвития, способствующая творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению её максимальной эффективности и результативности.

Наконец, особую роль играет принцип уважения к будущему учителю в сочетании с разумной требовательностью к нему. Уважение и требовательность воспитывают у будущих учителей чувство человеческого достоинства, формируют представление о гуманных основах человеческих взаимоотношений, способствуют самоутверждению, ответственности, возвышают личность в собственных глазах.

Выводы. Обобщая вышеизложенное, заключим, что среди ряда образовательных подходов одним из ведущих для подготовки будущего учителя в профессиональном педагогическом образовании выступает теория контекстного обучения. Применение образовательных форм и базовых моделей контекстного обучения позволит максимально приблизить процесс обучения в педагогическом вузе к характеру профессиональной деятельности. Это будет способствовать более эффективному формированию профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов, позволит сделать процесс подготовки в высшей школе профессионально ориентированным.

Список литературы

1. Батухтина, Е. В. Педагогические технологии в контекстном обучении будущих бакалавров биологии / Е. В. Батухтина // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). - СПб.: Реноме, 2013. - С. 147-149.
2. Вербицкий, А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов / А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. - М.: Научно исследовательский институт высшей школы, 1986. - Вып. 3. - 40 с.
3. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. - М.: ИЦ ПКПС, 2004. - 84 с.
4. Вербицкий, А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. - 1987. - № 5. - С. 31-37.
5. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. - М.: Логос, 2012. - 336 с.
6. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. - Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. - 135 с.
7. Дубовицкая, Т. Д. Психологическая диагностика в контекстном обучении / Т. Д. Дубовицкая. - М.: РИЦМГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. - С. 22.
8. Зеер, Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев // Педагогика. - 2002. - № 3. - С. 16-22.
9. Иванова, Т. В. Инновационные образовательные технологии в инженерном образовании (на примере контекстного обучения в СПО) / Т. В. Иванова // Молодой ученый. - 2017. - № 3. - С. 549-551.
10. Калугин, Ю. Е. Основы педагогики профессионального дополнительного образования и профессионального самообразования: учеб. пособие / Ю. Е. Калугин. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. - 161 с.
11. Контекстное обучение [Электронный ресурс] // Википедия - свободная энциклопедия. - Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>.
12. Лаврентьев, Г. В. Обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. - Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. - 232 с.

PRINCIPLES OF IMPLEMENTING CONTEXTUAL LEARNING IN THE PROCESS OF PREPARING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

A.V. Kirilenko ¹

¹Humanitarian and Pedagogical Academy (branch)
V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, 298635, Russia

Abstract. The article defines the principles of creating an educational environment that contributes to the formation of an innovative competent primary school teacher, helps to use contextual learning in the process of training primary school specialists.

Contextual training of a future primary school teacher in an inclusive educational environment includes a system of functioning of all components of the pedagogical process, which is algorithmized by a sequence of certain actions aimed at reproducing the subject and social contexts of future professional activity in the process of professional training.

The implementation of contextual learning in the professional training of future primary school teachers for innovative activities in an inclusive educational environment is carried out through the process of observing the relevant principles of teaching: the principle of science; the principles of continuity, consistency and systematicity, the principle of the connection of learning with life, practical activity, the principle of visibility; the principle of consciousness of teaching future primary school teachers, the principle of changing methods and techniques of organizing the educational process, the principle of mandatory feedback, the principle of the reflexive paradigm of education, the principle of respect for the personality of students in combination with reasonable demands on them.

Keywords: the process of training future primary school teachers, contextual learning, context, principles of organizing contextual learning.

About authors: Kirilenko Anton Vladimirovich, Candidate of Pedagogical Sciences, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) V. I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta, 298635, Russia, toni.kirilenko@yandex.ru

УДК 159:923

Образ тела у женщин молодого возраста

Татьяна Ивановна Бессонова¹Ирина Владимировна Пароньянц¹

¹ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается проблема образа тела женщин молодого возраста, определены базовые механизмы формирования образа тела. В статье изложены результаты анализа научных источников об особенностях восприятия образа тела у женщин молодого возраста, рассмотрены его свойства и компоненты, а также факторы, которые его определяют. Выявлено, что у молодых женщин оценка своего тела в большей степени связана с социально одобряемыми параметрами женского тела. Установлено, что половая принадлежность непосредственно влияет на субъективную оценку образа собственного тела.

Ключевые слова: образ тела женщины; структурные компоненты образа тела, факторы формирования образа тела, удовлетворенность образом тела; феномен телесности.

Для цитирования: Бессонова, Т. И. Образ тела у женщин молодого возраста / Т. И. Бессонова, И. В. Пароньянц // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т. 6. - № 2. - С. 77-84.

Об авторах: Т.И. Бессонова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: t.bessonova.21@mail.ru;

И.В. Пароньянц, старший преподаватель кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: benedik72@mail.ru.

Постановка проблемы. В настоящее время проблема образа тела является одной из актуальных по причине неудовлетворённости собственным телом и нарушения образа своего тела. Как показывают многочисленные исследования, женщины проявляют большее внимание к внешности, чем мужчины, и в большей степени не удовлетворены образом своего тела. Особенно остро данная проблема стоит в молодом возрасте, когда человек становится более свободным в выборе образа жизни, собственных версий телесной красоты и стратегий их достижения. На данном возрастном этапе важным является обретение собственной идентичности (целостное представление о самом себе, отношение к своему Я, а также понимание своих психологических границ и управление ими) и понимание идентичности другого человека, позволяющее решить, какой линии поведения и степени близости следует придерживаться по отношению к нему [16].

Образ тела - это «сложное комплексное единство восприятия, установок, оценок, представлений, связанных с телесной внешностью и функциями тела» [6]. Он является результатом психосоматического развития, начиная формироваться с внутриутробного периода и постоянно трансформируясь в зависимости от тех биологических и физиологических изменений, который претерпевает организм. Трёхфакторная модель Дж.К. Томпсона в качестве основных факторов, влияющих на формирование образа тела, называет СМИ, родителей и сверстников. Основные механизмы формирования образа тела в социокультурной модели - это интернализация социокультурных норм и социальное сравнение [9].

Выделяют следующие составляющие образа тела:

- то, как человек видит своё тело в зеркале, и то, какая картинка собственного тела возникает в мыслях;
- то, чему человек придаёт значение из своей внешности (включая воспоминания, предположения о себе);
- то, как человек чувствует своё тело, включая параметры роста, формы и веса;
- то, как человек воспринимает и контролирует своё тело во время движения;
- то, как человек чувствует себя в своём теле, но не то, что думает о нём.

В отличие от схемы тела как интегрального физиологического сенсомоторного эквивалента тела в коре головного мозга, образом тела называют осознаваемое субъектом ментальное представленные о собственном теле [6]. Особую роль феномен телесности играет в жизни женщины

молодого возраста, поскольку именно внешняя привлекательность, определяемая внешними нормами и стандартами, зачастую является определяющими в индивидуальной жизни женщины. Такое внешнее влияние, по сути, является агрессивным навязыванием недостижимых эталонов красоты, которое часто приводит к дезадаптации, а иногда и к разрушительным последствиям для женской психики.

В современном мире нормой становится неудовлетворённость собственным телом. Попытки достигнуть нереалистичных стандартов (вспомним куклу Барби, параметры которой настолько далеки от реальности, что, будь это настоящая женщина с такими физиологическими данными, она не смогла бы не то что рожать, но и стоять на своих ногах) часто оборачиваются как минимум дисбалансом в эмоциональном, поведенческом и когнитивном плане [4]. Платой за эти стандарты уже стало увеличившееся количество случаев расстройств пищевого поведения, которые сопровождаются чрезвычайными нарушениями образа собственного тела [3]. Опасность влияния нереалистичных стандартов женской красоты заключается и в том, что вопросами соответствия своего тела навязываемым извне образам девочки начинают задаваться ещё в младшем школьном возрасте. Невозможность вместить собственное тело в желаемые, но недостижимые параметры приводит к возникновению сомнений в собственной привлекательности, подрывает самооценку и в конечном итоге приводит к нарушению отношений с собственным телом. Современный же человек непрерывно подвержен влиянию средств массовой информации (журналы, телевидение, реклама, интернет-пространство). Именно СМИ являются основным источником трансляции норм и стандартов красоты и привлекательности для женщин молодого возраста.

Стоит, однако, отметить, что в западных массмедиа наблюдается тенденция к изменению описанных выше стереотипов в отношении женского тела. Крупнейшие бренды женской одежды и косметики (Nike, Zara, Mango, Dove и др.) в рекламных роликах используют моделей с нормальными, обычными фигурами реально существующих людей, которых большинство в повседневной жизни обычной женщины. В России же этот тренд только наметился: телереклама продолжает пропагандировать «анорексичные» стандарты женской красоты, хотя в интернет-магазинах люди с обычными фигурами встречаются всё чаще. Таким образом, в социальном плане фактором, определяющим особенности образа собственного тела у молодых женщин, является изменение критериев «нормальности» женской фигуры.

Помимо влияния средств массовой информации, психологические особенности образа собственного тела во многом определяются детско-родительскими отношениями. Исследования, посвящённые изучению причин возникновения анорексии, часто связывают наличие данного заболевания с разводами и конфликтами в семьях [10]. Родители и ближайшее социальное окружение вносят существенный вклад в формирование негативного образа тела. Родители являются основным каналом трансляции детям культурных стандартов красоты, зачастую именно родители поощряют контроль над телом и питанием, в результате чего при малейшем отклонении от «нормы» у ребёнка формируется убеждение в собственной неполноценности. Нарушения внутрисемейных отношений, использование неконструктивных стилей воспитания зачастую сказываются в дальнейшем на здоровье подростка, а также на качестве его социально-психологической адаптации, что, в свою очередь, может обуславливать формирование неадекватного образа тела у подростка [7].

Представление об образе тела занимает значительное место в структуре представлений женщин о себе. Образ телесного Я, или образ тела, интерпретируется как некая система представлений человека о физической стороне собственного Я (внешности, телесности). Образ тела формируется человеком в процессе его жизнедеятельности и представляет собой динамичную систему, которая конструируется из отдельных элементов - различных проявлений телесного осознания [11].

А.Г. Черкашина в своём исследовании пришла к выводу, что самоотношение к образу физического Я девушек имеет свои особенности в зависимости от реальности телесного самовосприятия [15]. К.Н. Белогай, основываясь на методологии В.А. Ганзена, выделяет в структуре образа тела информационно-оценочный, пространственный, временной и энергетический компоненты [1]. Информационно-оценочный компонент включает представления индивидуума о своём теле, его размерах, формах, сознание и оценку различных характеристик тела и внешности; рассогласование образа с внешними и внутренними стандартами; отражённый образ тела, репрезентацию в сознании ощущений движения и равновесия и внутренних ощущений организма (интра- и проприоцептивных). Основная проблема относительно информационно-оценочного компонента образа тела - это изучение неудовлетворённости образом тела, степени рассогласования образа тела со стандартами индивидуума.

Пространственный компонент включает телесные границы, бессознательный образ тела, перцептивный образ тела (восприятие его размера и форм) и схему тела. М. Фельденкрайз показывает,

что реальный и бессознательный образы тела не совпадают между собой, а среднестатистическое искажение бессознательного образа тела составляет 20-25% [14]. Границы телесности А.Ш. Тхостов оценивает как «...область, где созвучие субъектных и объектных влияний достигает величины, при которой она уже не может рассматриваться как «моя», но ещё и не может быть отнесена ко «мне-не принадлежащему» [13]. В литературе описываются как внешние границы тела (физическая оболочка тела), так и внутренние границы, которые определяют не реальное тело, а воспринимаемый образ, существующий в социально-культурном аспекте.

Временной компонент - это динамика образа тела в онтогенезе, или его уникальная история в процессе жизни человека в процессе взросления и старения. Этот процесс подразумевает накопление онтогенетического опыта человека, который включает интрацепцию, границы, экспрессию, самоконтроль, осознанность, самопринятие. Становление телесного образа Я, по мнению Л.В. Кочкиной, происходит в процессе кризисного развития [8].

Энергетический компонент образа тела включает эмоции, которые вызывает тело, - радость, удовольствие, тревогу, неудовлетворённость и страхи. Он содержит в себе принятие/непринятие тела, обеспокоенность весом и формами тела, эмоциональную реакцию на обратную связь относительно тела. В этом контексте В.А. Лабунская приходит к выводу о том, что страх, печаль, досада, переживаемые человеком при неудовлетворённости внешностью, приводят к нарушению целостности, связанности Я, порождая тем самым не только внутриличностные конфликты, но и деструктивные отношения с бытием. А показатель отношения к внешности является одним из критериев переживания жизненных кризисов, особенностей осмысления человеком своего бытия. Учёные связывают данный компонент с расстройствами пищевого поведения, в частности с анорексией и булимией [9].

Предложенные К.Н. Белогай факторы формирования образа тела женщины в период взрослости включают сексуальный и репродуктивный опыт женщины, существенно трансформирующие образ тела, а также обратную связь от значимых людей. Сюда же относится мнение сексуальных партнёров о теле женщины, которое так же важно, как и собственные чувства и оценки [1].

Для целей данной работы необходимо определить возрастные границы молодого возраста. Мы будем придерживаться возрастной периодизации, принятой Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), согласно которой молодой возраст находится в границах от 25 до 44 лет. Данная классификация была выбрана как наиболее соответствующая тенденциям современной жизни, среди которых отмечаются увеличение продолжительности жизни и рост количества людей, ведущих активный образ жизни, несмотря на возраст.

Цель статьи - изучить образ тела у женщин молодого возраста.

Результаты исследования. В исследовании приняли участие 44 женщины в возрасте от 25 до 39 лет, средний возраст 31,4 лет. Нами были использованы: опросник «Образ собственного тела» (ООСТ) (О.А. Скугаревский, С.В. Сивуха), шкала оценки уровня удовлетворённости собственным телом (ШУСТ) О.А. Скугаревского, тест «Цветомузыка на неудовлетворённость собственным телом» (САРТ). В данном исследовании индекс массы тела (ИМТ) был принят в качестве параметра объективной оценки внешности. С целью вычисления ИМТ была разработана анкета из пяти пунктов, включающих информацию об имени, возрасте, уровне образования, а также росте и весе респондентов.

Опишем полученные результаты. По индексу массы тела в группе были представлены испытуемые с недостатком массы тела (9 %), с нормальным весом (77 %) и избыточной массой тела (23 %). Дальнейшая обработка диагностического материала проходила с учётом принадлежности испытуемых к той или иной группе.

В результате исследования по опроснику «Образ собственного тела» (рис. 1) легкую неудовлетворённость своим телом имеют 100 % женщин с недостатком массы тела, 80 % - с нормальным весом и 80 % женщин с избыточной массой тела. Умеренную неудовлетворённость своим телом имеют 20 % женщин с нормальным весом и 20 % женщин с избыточной массой тела. Адекватное отношение к собственной внешности никто из испытуемых не показал.

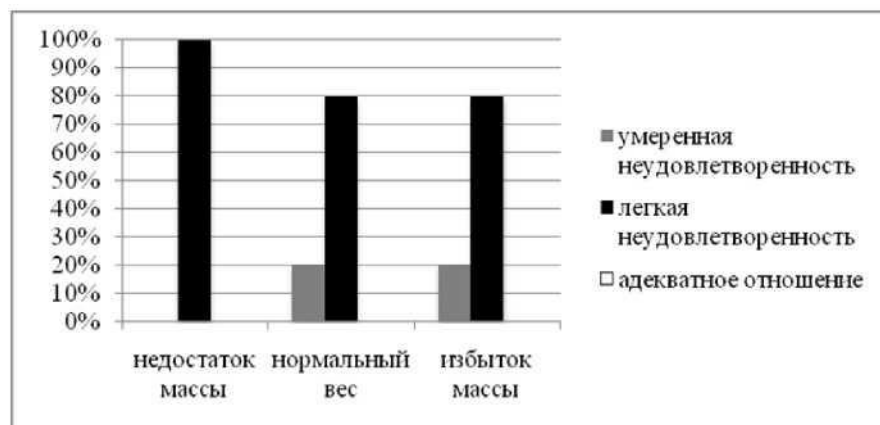


Рисунок 1 - Распределение испытуемых по уровню удовлетворённости своим телом (%)

У всех испытуемых, независимо от индекса массы тела, восприятие собственного тела сопровождается дискомфортом на эмоциональном, поведенческом и когнитивном уровнях. Таким образом, мы можем говорить о том, что женщинам молодого возраста свойственны в той или иной степени негативные переживания, связанные с образом собственного тела. Независимо от объективных телесных параметров, соответствующих признакам здоровья, женщины молодого возраста могут чувствовать необходимость контроля собственной внешности (веса) и считать своё тело недостаточно красивым и привлекательным. Это может выражаться в поведенческих реакциях избегания ситуаций, сопряжённых с необходимостью обращать внимание на собственное тело или оказываться во внимании посторонних (примерка и покупка одежды, посещение бассейна, пляжа). Негативный образ тела сопровождается чувством вины перед собой и другими за несоответствие своего телесного образа, негативными убеждениями в отношении собственного тела. Такие люди считают своё тело непривлекательным, некрасивым, говорят, что не любят своё тело. Они также могут быть убеждены, что и другие считают их непривлекательными, безобразными. Вследствие этих проявлений могут также возникать трудности в ведении деятельности, получении от неё удовольствия.

В результате оценки уровня удовлетворённости отдельными частями собственного тела по методике «Шкала оценки уровня удовлетворённости собственным телом» (рис. 2) высокий тестовый показатель имеют 100 % женщин с недостатком массы тела, 40 % женщин с избыточной массой тела и 33 % женщин с нормальной массой тела. Повышенный показатель имеют 40 % женщин с избыточной массой тела и 33 % женщин с нормальной массой тела. Средний тестовый показатель имеют 20 % женщин с избыточной массой тела и 20 % женщин с нормальной массой тела. Пониженный тестовый показатель имеют 15 % женщин с нормальной массой тела.

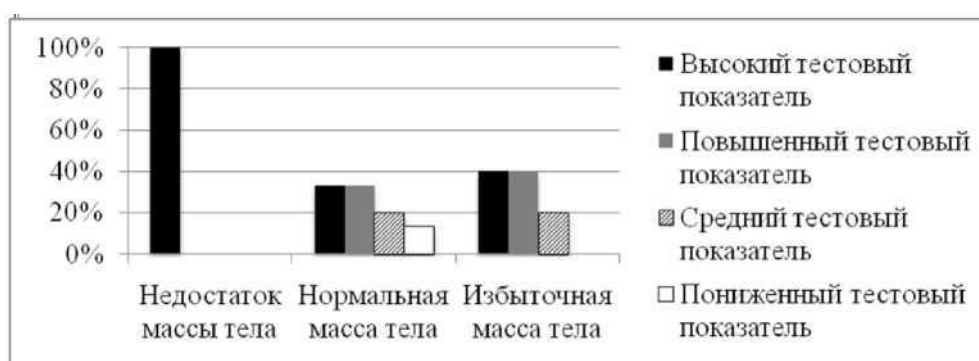


Рисунок 2 - Распределение испытуемых по тестовому показателю ШУСТ

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в целом женщины молодого возраста принимают своё тело и оценивают его компоненты довольно высоко. Тем не менее мы видим, что наблюдается тенденция к снижению уровня тестового показателя в процентном соотношении у подгруппы испытуемых с нормальной массой тела. Полученные результаты свидетельствуют о том, что у женщин с недостатком массы тела отношение к своему телу в целом лучше, чем у женщин с нормальной и избыточной массой тела. Вероятно, соответствие социально желаемым параметрам женского тела позволяет им чувствовать себя наиболее психологически комфортно.

Субъективное отношение к своему телу в целом у женщин с нормальным весом было хуже, чем у полных и худых. При объективно нормальной внешности у женщин наблюдалась наибольшая рассогласованность между внутренними представлениями и стандартами и образом собственного тела, следовательно, с большой долей вероятности такие женщины испытывали психологический дискомфорт в отношении образа собственного тела. Женщины с избыточным весом в основном высоко оценивали своё тело в целом, что говорит об отсутствии у них неблагоприятных факторов, связанных с образом собственного тела в целом. Таким образом, мы видим, что субъективная оценка образа тела у молодых женщин не соответствует объективным телесным параметрам.

Показатели неудовлетворённости отдельными частями собственного тела изучались с помощью проективного теста «Цветомукавание на неудовлетворённость собственным телом» (САРТ). Были определены зоны тела, которые больше всего не принимаются участницами (интерпретация на уровне 4-5 баллов в процентах) (рис. 3).



Рисунок 3 - Зоны тела, которые больше всего не принимаются участницами

Полученные результаты свидетельствуют о том, что испытуемые в основном показывают неудовлетворение по отношению к частям тела, представляющим вторичные половые признаки (грудь), включая области формирования жировой клетчатки по женскому типу (бедра, живот, ягодицы, плечо). Таким образом, через телесность проявляется повышенное внимание к собственной половой роли.

Произведён анализ значений, соответствующих наибольшей степени неудовлетворённости собственным телом (табл. 1).

Таблица 1 - Распределение значений показателей теста «Цветомукавание на неудовлетворённость собственным телом» в зависимости от ИМТ и в общей группе, где:

- Score 1 - это среднее арифметическое оценок удовлетворённости животом, верхней третьей бедра, нижней частью бедра, ягодицами;
- Score 2 - это среднее арифметическое оценок удовлетворённости 10 зон: волосами, лицом, предплечьем, плечом, плечевым поясом, грудью (грудная клетка), верхней частью живота, кистями рук, голеньями и ступнями;

Показатель/значение	В процентах (%)		
	Score 1	Score 2	Общий
Недостаток массы тела			
Тело, его отдельные части не удовлетворяют (4)	0%	0%	0%
Максимальная неудовлетворённость (5)	0%	0%	0%
Нормальная масса тела			
Тело, его отдельные части не удовлетворяют (4)	27%	13%	13%
Максимальная неудовлетворённость (5)	7%	0%	0%
Избыточная масса тела			
Тело, его отдельные части не удовлетворяют (4)	20%	0%	20%
Максимальная неудовлетворённость (5)	20%	0%	0%
В общей группе			
Тело, его отдельные части не удовлетворяют (4)	23%	9%	14%
Максимальная неудовлетворённость (5)	9%	0%	0%

Мы видим, что максимальная неудовлетворенность (5) собственным телом по комбинированному показателю Score 1 наблюдалась в группе с нормальным ИМТ (7 %) и в группе с избыточным весом (20 %), что в целом составило 9 % от общей группы. Значение показателя Score 1 «Тело и его части не удовлетворяют» (4) наблюдалось меньше чем у трети (27 %) испытуемых с нормальным ИМТ и у 1/5 группы с избыточным весом (20 %), что в целом составило 23 % от общей группы.

Значение показателя Score 2 «Тело и его части не удовлетворяют» (4) наблюдалось у небольшой части (13 %) испытуемых с нормальным ИМТ, что в целом составило 9 % от общей группы. Значение общего показателя «Тело и его части не удовлетворяют» (4) наблюдалось у небольшой части (13 %) испытуемых с нормальным ИМТ и у 1/5 группы с избыточным весом (20 %), что в целом составило 14 % от общей группы.

Таким образом, максимальная неудовлетворённость собственным телом наблюдалась у испытуемых с нормальной и избыточной массой тела в отношении частей тела, формирующих фигуру по женскому типу (живот, верхняя треть бедра, ягодицы, нижняя часть бедра). Также в данных группах отмечена неудовлетворённость другими частями тела и телом в целом.

Далее представлен анализ средних значений показателей теста. Полученные результаты свидетельствуют о том, что группа испытуемых в целом характеризуется нейтральным отношением к частям тела, формирующим фигуру по женскому типу (живот, верхняя треть бедра, ягодицы, нижняя часть бедра). В отношении остальных частей тела испытуемые в целом удовлетворены (рис. 4).

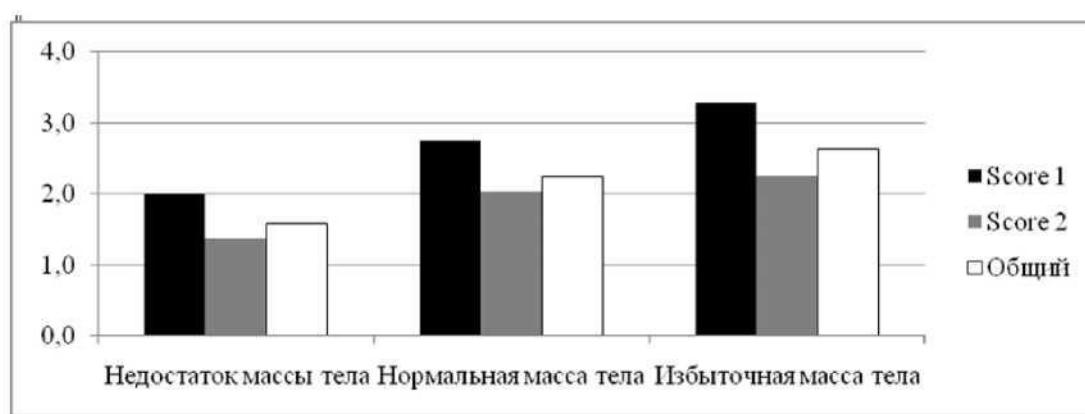


Рисунок 4 - Распределение результатов теста «Цветоуказания на неудовлетворенность собственным телом» в зависимости от индекса массы тела

Испытуемые с недостатком массы тела, по сравнению с другими подгруппами, демонстрируют наивысшую оценку частей тела, формирующих фигуру по женскому типу (живот, верхняя треть бедра, ягодицы, нижняя часть бедра). Зоны тела, за исключением гениталий (волосы, лицо, предплечье, плечо, плечевой пояс, грудь, верхняя часть живота, кисти рук, голени и стопы), в данной подгруппе, в среднем, оцениваются выше всего. Усреднённое значение общего показателя для всех частей тела также находится на самом высоком уровне в сравнении с другими подгруппами. Таким образом, наибольшей удовлетворённостью собственным телом по всем трём показателям характеризуется группа испытуемых с недостатком массы тела.

Кроме того, женщины с недостатком массы тела испытывали наименьшую психологическую нагрузку в связи с образом собственного тела. Им свойственно принимать и высоко оценивать своё тело и внешность. Мы объясняем это тем, что в современном мире красивым считается именно худое тело, то есть психологический комфорт в данном случае определяется высокой степенью соответствия социально одобряемому параметру, несмотря на то, что объективно такие показатели соотношения роста и веса не являются нормой с медицинской точки зрения.

Испытуемые с избыточным весом менее удовлетворены частями тела, формирующими фигуру по женскому типу (живот, верхняя треть бедра, ягодицы, нижняя часть бедра), хотя в обеих группах оценки интерпретируются как нейтральное отношение к телу. Зоны тела, за исключением гениталий (волосы, лицо, предплечье, плечо, плечевой пояс, грудь, верхняя часть живота, кисти рук, голени и стопы) в данных подгруппах оцениваются примерно одинаково и в общем удовлетворяют испытуемых.

У испытуемых с избыточным весом удовлетворённость собственным телом в целом была ниже, чем в группе с нормальным весом.

Полученные результаты и их анализ свидетельствуют о том, что наиболее проблемными зонами образа собственного тела у женщин являются части тела, формирующие фигуру по женскому типу (живот, верхняя треть бедра, ягодицы, нижняя часть бедра). Неприятие тела проявлялось на уровне вторичных половых признаков. Удовлетворённость данными областями в исследуемой группе напрямую зависела от индекса массы тела и была наивысшей у женщин с недостатком массы тела. Таким образом, при оценке восприятия образа тела мы видим определяющее значение областей, составляющих вторичные половые признаки у женщин, что говорит о том, что половая принадлежность непосредственно влияет на субъективную оценку образа собственного тела.

Высокое неприятие зон тела, имеющих отношение к половой принадлежности, у испытуемых можно также объяснить «уходом» от половой идентичности, проявлениями инфантилизма, нежеланием взрослеть. Также можно предположить, что подобное неприятие может быть проявлением соматической деперсонализации, а также перфекционизма. Повышенные значения могут рассматриваться как фактор риска развития различных расстройств.

Выводы. В ходе эмпирического исследования подтвердилось предположение о том, что у женщин молодого возраста восприятие образа собственного тела и его оценка не зависят от объективных параметров внешности, а определяются степенью соответствия социально одобряемым параметрам женского тела. Установлено, что половая принадлежность непосредственно влияет на субъективную оценку образа собственного тела у молодых женщин.

Основными задачами в работе с клиентами (женщинами) с нарушениями образа тела в рамках психологического консультирования являются: формирование позитивного самоотношения и образа собственного тела, повышение осознанности в отношении к себе, а также определение жизненных ценностей, установок и ресурсов. Общим вектором работы с женщинами с неконструктивным образом тела должно стать повышение ценности личностных качеств при одновременном снижении значимости внешности.

Список литературы.

1. Белогай, К. Н. Образ тела женщины в период ранней взрослости / К. Н. Белогай // Вектор науки ТГУ. - Серия: Педагогика, психология. - 2018. - № 4. - С. 37-45.
2. Белогай, К. Н. Телесность женщины в связи с реализацией репродуктивной функции / К. Н. Белогай // Вестник КемГУ. - 2013. - Т. 2. - № 2 - С. 137-142.
3. Бронникова, С. Интуитивное питание: как перестать беспокоиться о еде и похудеть / Светлана Бронникова. - М.: Эксмо, 2018. - 432 с.
4. Бухлина, Л. Ю. Социально-психологические проблемы самовосприятия телесного образа в современных условиях / Л. Ю. Бухлина // Психология телесности: теоретические и практические исследования (25 декабря 2009 года): сборник статей II международной научно-практической конференции / под общ. ред. Е. В. Буренковой. - Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. - С. 249-255.
5. Галанов, В. Ю. Компонент «образ тела». Результаты проверки психометрических показателей методики исследования самоотношения к образу физического «Я» // Актуальные исследования. - 2019. - № 3 (3). - С. 6-8.
6. Джемс, У. Психология / У. Джемс // Психология самосознания / под ред. Д. Я. Райгородского. - Самара, 2000. - С. 7-34.
7. Кадыралиев, Н. М. Взаимосвязь стилей семейного воспитания и отношения подростков к образу тела / Н. М. Кадыралиев [и др.] // Теоретическая и экспериментальная психология. - Бишкек: Кыргызско-Российский Славянский ун-т, 2016. - Т. 9. - № 3. - С. 6-16.
8. Кочкина, Л. В. Становление физического Я в дошкольном детстве: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 / Любовь Вадимовна Кочкина. - Ярославль, 2007. - 240 с.
9. Лабунская, В. А. Бытие субъекта: самопрезентация и отношение к внешнему Я / В. А. Лабунская // Субъект, личность и психология человеческого бытия. - М., Институт психологии РАН, 2005. - С. 235-257.
10. Морозова, И. С. Содержательные характеристики образа тела во взаимосвязи с параметрами самоотношения девочек-подростков / И. С. Морозова, К. Н. Белогай // Общество: социология, психология, педагогика. - 2018. - № 7. - С. 23-35.
11. Психология семьи и больной ребёнок: учебное пособие / авт.-сост.: И. В. Добряков, О. В. Защиринская. - СПб.: Речь, 2007. - 399 с.
12. Соколова, Е. Т. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Е. Т. Соколова. - М.: Изд-во МГУ, 1995. - 360 с.
13. Тхостов, А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. — М.: Смысл, 2002. - 287 с.
14. Фельденкрайз, М. Сознание через движение: двенадцать практических уроков / Моше Фельденкрайз. - М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. - 160 с.

15. Черкашина, А. Г. Образ физического Я в самоотношении девушек 17-18 лет / А. Г. Черкашина, В. И. Черкашин // Психология телесности: теоретические и практические исследования: материалы международной заочной научно-практической конференции. - Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2008. - 160 с.
16. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. - М.: Флинта, 2006. - 342 с.

Body image in young women

Bessonova T.I.

Paronyants I.V.

¹*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Annotation. The article examines the problem of the body image of young women, identifies the basic mechanisms of body image formation. The article presents the results of the analysis of scientific sources on the peculiarities of body image perception in young women, considers its properties and components, as well as the factors that determine it. It was determined that in young women, the assessment of their body is more related to the socially approved parameters of the female body. It was found that gender directly affects the subjective assessment of the image of one's own body.

Key words: woman's body image; structural components of the body image, factors of body image formation, satisfaction with the body image; the phenomenon of corporeality.

About the authors:

T.I. Bessonova, Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology, Humanitarian and Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: t.bessonova.21@mail.ru;

I. V. Paronyants, Senior Lecturer of the Department of Psychology, Humanitarian and Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: benedik72@mail.ru.

УДК 159.9.22.736.3

Социально-психологическое содержание и показатели модели ответственности личности студента-педагога по профилю подготовки «Физическая культура и спорт»

Ольга Николаевна Кажарская¹

Дарья Владимировна Фоменко¹

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Аннотация: В статье изложены основные положения теоретического исследования проблемы развития ответственности личности в психологии. На основе анализа научной литературы разработана теоретическая модель ответственности личности студента-педагога по профилю подготовки «Физическая культура и спорт». Раскрывается содержание подструктур и компонентов модели: профессиональной подструктуры - когнитивный и операциональный компоненты и личностной подструктуры - целеустремлённость, интернальность, добросовестность. Характеризуется важность развития данных личностных новообразований у студента- педагога на этапе вузовского образования. В статье определяется необходимость формирования личностной ответственности у будущего специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: студенты-педагоги, ответственность личности, теоретическая модель ответственности личности студента-педагога, показатели ответственности.

Для цитирования: Кажарская, О. Н. Социально-психологическое содержание и показатели модели ответственности личности студента-педагога по профилю подготовки «Физическая культура и спорт» / О. Н. Кажарская, Д.В. Фоменко // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020 - Т.6 - №2 - С.85-89.

Об авторах: Кажарская Ольга Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», проспект Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская федерация, e-mail: sevkon@mail.ru

Фоменко Дарья Владимировна, магистрант кафедры «Психология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», проспект Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская федерация, e-mail: AnikinaDasha1997@gmail.com.

Постановка проблемы. Ответственность личности, несомненно, является широким и многогранным понятием и имеет огромное значение в осуществлении всех видов деятельности человека и общества в целом. Данная характеристика в психологии человека формируется постепенно на всех этапах онтогенеза. Ответственность занимает особое место в учебной деятельности студента. Умение планировать свою учебно-профессиональную деятельность, своевременно выполнять действия и операции, достигать установленных целей гарантируется необходимым уровнем развития ответственности субъекта деятельности в период профессионального обучения. Изучение содержания и показателей ответственности личности, социально-психологических условий её развития является актуальным направлением в современной психологии.

Цель статьи заключается в определении и описании содержания модели ответственности личности студента-педагога по профилю подготовки «Физическая культура и спорт».

Теоретические положения психологов по проблеме развития ответственности личности на всех этапах онтогенеза указывают на то, что данное свойство личности является сущностной характеристикой личности человека и может быть реализовано только при наличии свободного и самостоятельного выбора (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, Р.Р. Мей, Е.А. Минковски, В.Э. Франкл и др.).

В исследованиях З.Н. Борисовой, М.В. Борцовой, Т.Ф. Ивановой, В.С. Мухиной, В.А. Розановой ответственность определяется как сложное свойство личности, включающее познание правил поведения и законов, переживание правильных и неправильных поступков, понимание необходимости соблюдения норм общества и государства.

Л.И. Дементий особое внимание уделял изучению факторов и параметров личностных коррелятов ответственности. В своих работах автор подробно излагает типологию ответственного поведения и механизмы его формирования. По его мнению, ответственность может выступать как особенность организации деятельности, как характеристика поведения в определённых ситуациях, а также как свойство личности. Исследователь отмечает, что ответственность - это многомерное понятие, включающее в себя большое количество показателей и характеристик [7].

В.Ф. Сафин в рамках концепции самоопределения личности рассматривает ответственность как системообразующее свойство нравственности, которое «интегрировано из идей, чувств, переживаний субъектом своей полной причастности и пристрастности к социально и лично значимой деятельности и отчётности за неё как перед самим собой, так и перед обществом. Это страсть, инициативность субъекта, активно ищущего самоутверждения и самоудовлетворения через самореализацию в достижении цели этой деятельности и поддержании своих деяний со стороны значимых других (коллектива, общества)» [10].

Готовность принимать ответственность за своё решение психологи рассматривают в качестве важного показателя зрелости личности. М.А. Закирова, проанализировав современные представления о зрелости личности, сделала вывод о том, что при её описании используются три основных критериальных признака: самостоятельность, активная социальная позиция и социальная ответственность [9].

Одним из критериев нравственной зрелости человека является моральная ответственность, которая, по мнению Т.Г. Гаевой, выступает как целостное системное качество личности, положительное субъективное отношение к людям, обществу, природе, работе и самому себе. Это качество играет важную роль в реализации морального поведения, позволяя человеку ориентироваться в неоднозначных этических ситуациях, выстраивать оптимальные стратегии поведения и давать моральную оценку своим действиям.

Феномен ответственности личности исследуется в рамках теории локуса контроля (К. Муздыбаев, И.М. Кондаков, М.Н. Нилопец, А.А. Реан, С.В. Быков, А.А. Налчаджан и др.). С.В. Быков считает locus контроля важной интегральной характеристикой личности, показателем взаимосвязи отношения к себе и к окружающему миру [5].

А.А. Реан рассматривает ответственность как критерий социально зрелой личности и различает ответственность первого типа (интернальный locus контроля) и ответственность второго типа (экстернальный locus контроля). Эти виды ответственности изучались у подростков-правонарушителей и молодых людей того же возраста, но с чёткой просоциальной ориентацией. Был сделан вывод, что интернальность как индикатор личной ответственности связана с социальной зрелостью и просоциальным поведением [1].

И.М. Кондаков, М.Н. Нилопец, Л.И. Дементий полагают, что взгляд на объект контроля как на количественное обобщение успешных или неудачных действий слишком упрощен, и указывают, что объект контроля не может использоваться как синоним ответственности, потому что это более широкое понятие. Психологические характеристики индивидуальной ответственности включают социальные ценности и нормы, уверенность в себе, независимость, мотивацию достижений, самооценку, уровень стремления, точность, пунктуальность и осознание смысла жизни.

В отечественной психологии необходимо выделить направление в изучении ответственности на основе концепции многомерно-функциональной структуры личностных качеств А.И. Крупнова. Суть концепции заключается в следующем. Первоначальным звеном в функционировании свойства является намерение или желание субъекта реализовать это свойство личности в конкретном поведении. С точки зрения содержания это желание характеризуется направленностью поведенческой мотивации (социоцентрической или эгоцентрической), степенью осознанности этого свойства (осмысленность или простая осведомлённость), сферой приложения результата межличностного взаимодействия (предметная или субъективная). Данная концепция легла в основу многочисленных исследований: В.П. Прядеина, А.Г. Перлина, И.А. Куренкова, О.В. Мухлыниной, М.В. Борцовой, О.А. Казанцевой, И.А. Панарина, Т.М. Беспаловой, Е.В. Васильченко, С.П. Семенова и других, в которых утверждается, что ответственность является не просто одним из свойств личности, а её интегральным качеством, механизмом организации жизнедеятельности человека, во многом определяющим успешность этой деятельности.

Теоретические исследования свидетельствуют, что ответственность как профессиональное свойство личности входит в ядро профессионально важных качеств. В контексте нашего исследования представляется целесообразным систематизировать совокупность внешних и внутренних факторов, влияющих на развитие ответственности студентов-педагогов, а также её составляющих. Теоретическая

модель развития ответственности личности у студентов-педагогов по профилю подготовки «Физическая культура и спорт» представлена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Содержание модели развития ответственности личности студентов-педагогов по профилю подготовки «Физическая культура и спорт»

Охарактеризуем психологическое содержание компонентов и показателей модели. В структуру ответственности личности входят профессиональная и личностная подструктуры. Профессиональная подструктура включает в себя когнитивный и операционный компоненты ответственности личности. Когнитивный компонент представляет собой систему знаний, которая помогает студентам-педагогам овладеть, психолого-педагогическими понятиями «ответственность», «ответственность личности» «волевая регуляция», «целеполагание» и т.п. и научными подходами к определению и усвоению их содержания. Операционный компонент рассматривается как процесс овладения необходимыми умениями и навыками, позволяющими сознательно и целенаправленно выполнять деятельность на основе общественных норм и правил (в том числе учебной и спортивной).

Для будущего педагога важно уметь осуществлять волевую регуляцию на основе системы воздействий, направленных на воспитание конкретных волевых проявлений личности, накопления опыта волевого поведения, создания эффективной функциональной, физиологической базы для волевых проявлений. Средствами решения этих задач являются различные виды спортивной деятельности, соревнования, тренировки, физические упражнения, требующие преодоления трудностей и препятствий.

Дополнительно необходимо учить студентов осуществлять целенаправленное планирование своей деятельности для удовлетворения важных личностно-профессиональных потребностей: сохранения и развития физического здоровья, оптимизма, активности, работоспособности. Целеполагание будущего специалиста представляет собой постепенное овладение системой ценностей, соотнесение их между собой и выбор из них значимых. В формировании данного умения необходимо предусматривать реализацию обратной связи между всеми основными компонентами: целью, средствами, предвосхищением положительного результата субъекта деятельности.

Студенту-педагогу по профилю подготовки «Физическая культура и спорт» в процессе вузовской подготовки следует развивать умения и навыки воспитания, самовоспитания, планирования и осуществления форм образовательной и воспитательной работы, направленных на развитие эмоционально-волевых процессов личности: активизацию целенаправленных действий, регулирования сложных эмоциональных процессов, возникающих в условиях спортивносоревновательной деятельности.

Личностная подструктура включают в себя формирование таких важных личностно-профессиональных качеств, как: целеустремленность, интернальность, добросовестность. Целеустремленность - это проявление воли, характеризующееся чёткостью целей и задач планируемой деятельности, конкретными действиями, положительными чувствами. Целеустремленного человека отличает умение направлять свою деятельность на главное, важное, значимое для себя и общества. Развивая целеустремленность в спорте и учебно-профессиональной деятельности, студент учится соподчинять мотивы, добиваться положительного результата в деятельности, осуществлять рефлекссию и контроль.

Интернальность - это преобладание внутреннего контроля над внешним, возлагающего ответственность за жизненно важные для индивида события на самого себя. Человек с внутренним локусом контроля способен контролировать происходящие с ним события, вызывать к себе уважение, симпатию, активно формировать свой круг общения. Он считает, что его личная компетентность есть результат целенаправленной деятельности. Ему присущи самоуверенность, последовательность, настойчивость, общительность, дружелюбие и самостоятельность. Организационнокоммуникационные характеристики интернала хорошо развиты, отмечается высокий уровень самооценки.

Добросовестность в научной литературе трактуется как тщательное исполнение формальных или неформальных социальных обязанностей. Основными составляющими такой личностной характеристики является трудолюбие, порядочность, мудрость, системность и организованность. Добросовестный человек может потратить больше времени на принятие решения, но будет уверен в том, что выбор был сделан правильно, стремится сделать свою работу на совесть, безупречно и безукоризненно. Добросовестных людей отличает любовь к порядку, самодисциплине, пунктуальности, дисциплинированности, самоорганизации, результативности и эффективности.

Выводы. Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ научной литературы позволил уточнить понятие «ответственность личности», которое определяется как системно-функциональное свойство личности, обеспечивающее формирование знаний и практического опыта, положительной мотивации к постоянному стремлению и готовности индивида брать на себя обязательства и качественно выполнять их, регулируя своё поведение на основе целеустремлённости и добросовестности.

2. В содержание модели ответственности личности студента-педагога по профилю подготовки «Физическая культура и спорт» вошли профессиональная и личностная подструктуры, включающие такие компоненты, как когнитивный и операциональный, а также формирование важных личностных качеств: целеустремлённости, интернальности, добросовестности.

3. Важными социально-психологическими условиями развития ответственности личности студента-педагога в вузовском образовании являются: 1) обеспечение осознанности и рефлексивности процесса подготовки будущего специалиста; 2) формирование на основе учебно-практической деятельности умений и навыков по целеполаганию, планированию и контролю учебно-профессиональной деятельности; 3) формирование социальной ответственности и дисциплинированности личности при осуществлении спортивной и тренерской деятельности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Мысль, 2002. - С. 299-301.
2. Барановская, Л. А. Формирование ответственности у студентов в процессе учебной деятельности [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» - Красноярск, 2003. - 18 с.
3. Бессмертная, С. В. Психологические детерминанты ответственности студентов вуза / С. В. Бессмертная. - Ставрополь, 2006. - С. 184-195.
4. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. - 2000. - № 6 - С. 12-17.
5. Быков, С. В. Проблемы психологии ответственности личности: монография / С. В. Быков; под ред. д-ра психол. наук, проф. Г. В. Акопова. - Тольятти: ВУиТ, 2004. - 213 с.
6. Гаевая, Т. Г. Моральная ответственность как качество личности [Текст]: автореф. дисс. . канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Т. Г. Гаевая. - М., 2009. - 18 с.
7. Дементий, Л. И. К проблеме меры ответственности / Л. И. Дементий // Личность. Культура. Общество. - 2004. - Т. 6. - № 3 (23). - С. 264-274.
8. Дементий, Л. И. Жизненная стратегия личностей с различным типом ответственности / Л. И. Дементий, В. Е. Купченко // Вестник Омского университета. - 2011. - № 4. - С. 317-324.
9. Закирова, М. А. Теория и технология саморазвития ответственности студентов [Текст] / М. А. Закирова, Л. М. Попова // Образование и саморазвитие. Научный журнал. - Казань: Изд-во Казанского университета, 2007. - № 6. - С. 3-8.
10. Сафин, В. Ф. Стадии развития ответственности в детском возрасте / В. Ф. Сафин // Педагогический журнал Башкортостана. - 2007. - № 3. - С. 29-37.

Socio-psychological content and indicators of the model of responsibility of the personality of a student-teacher on the training profile "Physical culture and sports"

O.N. Kazharskaya

D.V. Fomenkoi

Sevastopol State University 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Abstract. The article presents the main provisions of the theoretical study of the problem of the development of personal responsibility in psychology. Based on the analysis of scientific literature, a theoretical model of the responsibility of the student-teacher's personality in the training profile "Physical culture and sports" is developed. The content of the substructures and components of the model is revealed: the professional substructure: the cognitive and operational components and the personal substructure: purposefulness, internality, conscientiousness. The importance of the development of these personal neoplasms in a student-teacher at the stage of higher education is characterized. The content of the article defines the need for the formation of personal responsibility in the future specialist who carries out his professional activities in the field of physical culture and sports.

Keywords: students-teachers, personal responsibility, theoretical model of personal responsibility of a student-teacher, indicators of responsibility.

For citation: Kazharskaya, O. N. Socio-psychological content and indicators of the model of personal responsibility of a student-teacher in the training profile «Physical culture and sports» / O. N. Kazharskaya, D. V. Fomenko // *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no. 2, pp. 85-89 (in Russ.).

About the authors: Kazharskaya Olga Nickolayevna, PhD in Psychology, Associated Professor, the department "Psychology", Humanities and pedagogy institute, Sevastopol State University, Gagarin street, 13th, Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: sevkon@mail.ru

D. V. Fomenko, Master's Student of the Department of "Psychology" of the Humanitarian and Pedagogical Institute of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarin Avenue, Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: AnikinaDasha1997@gmail.com.

УДК 159.0+378.0

Исследование эмоциональной компетентности будущего специалиста-профессионала как субъекта труда

Светлана Евгеньевна Моторная¹Светлана Сергеевна Дулида¹

¹Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина, 13, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация

Аннотация. В статье отражены ключевые аспекты природы эмоциональных явлений и их взаимосвязь с успешностью профессиональной деятельности. Обоснована значимость формирования эмоциональной компетентности специалиста-профессионала, подчёркивается, что проблема влияния эмоций на мышление и поведение личности в процессе труда остаётся малоизученной. Рассмотрено понятие эмоционального интеллекта, являющегося значимой компетенцией, оказывающей влияние на эффективность профессиональной деятельности. Эмоциональный интеллект, служащий основой формирования эмоциональной компетентности, представлен двумя аспектами: внутриличностным (распознавание собственных эмоций, установление взаимосвязи между мыслями, чувствами, поступками) и межличностным (умение наладить общение с окружающими людьми, сопереживать им, понимая их эмоции). Констатируется, что для будущего специалиста-профессионала и его успешной деятельности значимыми являются оба аспекта. Как составляющая эмоционального интеллекта выделяется эмоциональная компетентность, представленная способностью к управлению эмоциями и к использованию эмоций для достижения целей. Проведено эмпирическое исследование эмоциональной компетентности будущих специалистов-профессионалов разных специальностей с помощью Роттердамской шкалы эмоционального интеллекта. Показано, что эмоциональная компетентность имеет большее значение для будущих специалистов морских специальностей по сравнению с психологическими и техническими специальностями, что коррелирует с экспериментальными данными по доминирующему в процессах мышления полушарию и ориентации работника в коллективе при выполнении задач, а также имеет резервы для совершенствования будущего специалиста-профессионала и образовательного процесса в высшей школе.

Ключевые слова: субъект труда, высшая школа, будущий специалист-профессионал, эмоциональная компетентность, эмоциональный интеллект, Роттердамская шкала эмоционального интеллекта.

Для цитирования: Моторная, С. Е. Исследование эмоциональной компетентности будущего специалиста-профессионала как субъекта труда / С. Е. Моторная, С.С. Дулида // Гуманитарно-педагогическое образование. - 2020. - Т. 6. - № 2. - С.90-97.

Об авторах: Моторная Светлана Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Психология», Гуманитарно-педагогический институт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина, 13, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация, ana.kracota@mail.ru; Дулида Светлана Сергеевна, обучающийся по специальности «Психология служебной деятельности», Гуманитарно-педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», кафедра «Психология», пр. Гагарина, 13, г. Севастополь, 299053, Российская Федерация.

Постановка проблемы. Многообразие явлений окружающего мира и процессов общественной жизни порождает, с одной стороны, широкий спектр возможностей реализации способностей человека, в том числе творческих, с другой стороны, способствует росту разбалансированности всех систем на планете, дисгармонизации и росту неупорядоченности. Всё это отражается на внутреннем мире человека и его поведении [8].

Сфера любой профессиональной деятельности требует формирования профессиональных компетенций. Для обеспечения эффективности своего труда специалист-профессионал, прежде всего, должен уметь управлять эмоциями. Творческая деятельность человека как субъекта труда, результатом которой станут новые созданные им технологии для решения глобальных проблем, может успешно реализовываться в его личном психологическом пространстве при наличии развитого эмоционального интеллекта. Поэтому особое место в формировании профессиональных компетенций занимает эмоциональная компетентность, заключающаяся в умении справляться со стрессом, способности общаться с людьми с учётом их внутреннего состояния, что, в свою очередь, позволит специалисту-профессионалу работать в команде на основе сотрудничества, мотивировать членов команды, а также снижать интенсивность негативных переживаний участников межличностного взаимодействия, в том числе в конфликтной ситуации, помогая осознать свои интересы и потребности [9].

Ответственность, целеустремлённость, амбиции, смущение, фрустрация, гордость, безопасность являются не просто паттернами поведения, но ещё и эмоциями. Нередко существует разница между поведением человека и тем, что он чувствует на самом деле. Подавление эмоций, неспособность их выражать приводит к эмоциональному выгоранию, апатии, депрессии, что значительно понижает качество деятельности и её продуктивность. В результате специалист попадает в ловушку паттернов поведения, обусловленных собственными эмоциями, вместо того чтобы взять себе их на службу. Знание того, как оценить и выбрать наиболее выгодную эмоцию, когда она желательна и столь необходима в конкретной ситуации, то есть приобретение опыта конструктивного эмоционального выбора, позволяет строить успешную карьеру, получая удовольствие от работы. Именно данной актуальной теме и посвящена наша статья.

Формирование цели статьи. Проблема исследования эмоций определяется трудностью их изучения, потому что они противоречивы, преходящи, часто мгновенно исчезают, не имеют сходства с объективными явлениями, носят характер субъективных переживаний. В результате исследовательской деятельности таких учёных, как Ч. Дарвин, Р. Плутчик, П.К. Анохин, В. Вундт, У. Джеймс, У. Кеннон, Ф. Бард, З. Фрейд, Д. Рапапорт, С. Шехтер, М. Арнольд, Р. Лазарус, Дж. Дьюи, Л. Фестингер, Р.У. Липер, Э. Изард и П. Экман, А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов, А. Лэнгле, сформировались подходы к изучению эмоций, в основе которых лежали: обусловленность эмоции генетическими и наследственными механизмами; рассмотрение эмоциональной реакции как следствия когнитивной оценки; объединение эмоций и чувств; определение эмоции через категории «отражение», «отношение», «переживание»; сближение их с инстинктами, мотивами, ценностями. Вместе с тем многие теории эмоций почти не отображают в полной мере той роли, которую каждая из эмоций играет в жизнедеятельности человека. В современной психологической науке недостаточно исследований о влиянии эмоций на мышление и поведение личности в профессиональной деятельности. Потому **целью нашей статьи** является исследование эмоциональной компетентности субъекта труда - будущего специалиста-профессионала.

Методология и методы исследования. На протяжении всей жизни настрой психики человека характеризуют определённые психические состояния, имеющие ту или иную эмоциональную окрашенность. Переживая эмоцию, человек испытывает побуждение к конкретной активности, организуя при этом мышление и деятельность, в том числе профессиональную. Стремление найти первопричину эмоциональных состояний обусловило появление различных точек зрения, которые нашли отражение в соответствующих теориях зарубежной и отечественной психологии. Для них присуще понимание эмоций как особого явления человеческой психики. Многообразие и многочисленность концепций объясняется его сложностью. Кроме того, прослеживается обусловленность эмоций, с одной стороны, внутренними потребностями и мотивами, а с другой - особенностями внешней ситуации. Вместе с тем в результате изучения механизмов возникновения эмоциональных явлений, выявления их особой роли и значимости для человека, психологическая наука признала существование эмоционального интеллекта, который определяет эмоциональные реакции в различных ситуациях.

Авторами оригинальной концепции эмоционального интеллекта являются Дж. Майер и П. Сэловей, согласно которой «эмоциональный интеллект - это группа ментальных способностей, которые содействуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих» [18, с. 51]. Эмоциональный интеллект как сложный конструкт имеет структуру, которую каждый исследователь пытался дополнить различными компонентами. Основными и неизменными его составляющими были предложенные Дж. Майер и П. Сэловей различение и выражение эмоций; фасилитация мышления; осмысление эмоций; осознанная регуляция эмоциональной сферы. По мнению учёных, эмоциональный интеллект представлен двумя аспектами: внутриличностным, который способствует установлению взаимосвязи между мыслями, чувствами, поступками, и межличностным, помогающим наладить общение с окружающими людьми, сопереживать им, а также мотивировать на определённые действия, и рассматривается как «способность контролировать собственные эмоции, идентифицировать свои эмоции и эмоции других людей, использовать полученную информацию для определения дальнейших своих действий» [18].

Существующие на сегодняшний день теории эмоций в зарубежной и отечественной психологии отражают ключевые аспекты природы эмоциональных явлений и позволяют понять их взаимосвязь с иными явлениями. Эта сложная система отражается в попытках классифицировать эмоции. Эмоциональные явления различают по качеству, полярности (знаку), интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, сложности, условиям возникновения, потребностям, по

предметному содержанию. Выделенные разными авторами классы эмоций были нами сведены в таблицу 1 для обобщения.

Таблица 1 - Авторские классификации эмоций по критериям

Критерий	Авторы	Виды эмоций	Характеристика
Сила и продолжительность	А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Лук, Я.Л. Коломинский, Г. Селье, П. Экман, Е.П. Ильин	Чувство, аффект, страсть, стресс, настроение, собственно эмоции	Кратковременные, длительные, слабо проявляющиеся, ярко выраженные
Полярность (знак)	Б.И. Додонов, П.В. Симонов, К.Э. Изард	Положительные, отрицательные	Помогают или Мешают адаптации индивида в конкретной ситуации
Потребности	А.Н. Леонтьев	Низшие, высшие	Связаны с удовлетворением органических потребностей и общественными отношениями
Предметность	С.Л. Рубинштейн	Интеллектуальные, эстетические, моральные, практические чувства	Качественный уровень этих чувств зависит от их содержания, от того, какое отношение и к какому объекту они выражают
Дискретность	К.Э. Изард, П. Экман	Первичные (базовые). Вторичные (смешанные)	Врождённые- основа развития эмоциональных переживаний. Смешанные- предполагают сознательные размышления

На психическом уровне эмоции и чувства переживаются как приятные и неприятные, например радость достижения успеха или же отвращение к процессу труда. На физическом уровне ощущается напряжение. На поведенческом уровне эмоция служит импульсом к активности или удерживанию от различных действий. Соответственно, в коллективе формируются определённые эмоциональные состояния и настроения, которые оказывают влияние на взаимоотношения и эффективность деятельности. Выделяют хорошее (эническое) и плохое (астеническое) настроение. Оно проявляется в качестве эмоционального тона, повышая или понижая активность человека в работе и общении. Порой специалист, защищаясь от несостоятельности, страха быть обиженным обесценивающей или несправедливой оценки, не может раскрыть свой потенциал. Беспокойство, злость, страх потерять работу, которая обеспечивает безопасность, престиж, могут приводить к опасному стрессу, способному провоцировать соматические заболевания. Это связано с тем, что приятные и неприятные эмоции сопровождаются изменениями в уровнях физиологического гомеостаза, а вызванные переживания приводят к появлению общего адаптационного синдрома, поскольку сильное эмоциональное возбуждение становится угрозой для организма и личности.

Зачастую вопрос о самочувствии вызывает затруднения с идентификацией эмоции, тем более со словесным её выражением. Указанием на эмоции можно считать осознание таких переживаний, как восторг, интерес, энтузиазм, радость, сожаление, тревога, раздражение, фрустрация. В результате полученный эмоциональный выбор даст возможность переживать недоступные ранее эмоции и позволит регулировать совместную деятельность, принимать более разумные решения, правильно реагируя на негативные ситуации.

Мысль, что «сложные действия при душевных состояниях облегчают определённые ощущения или удовлетворяют желания», высказал Ч. Дарвин, выдвигая эволюционную теорию эмоций, согласно которой «выразительные движения» являются врождёнными, или наследственными [3, с. 31]. Несмотря на то, что учёный отдавал предпочтение телесным проявлениям эмоций и не уделял внимания языковым, это не помешало ему определить их роль в жизни человека. Выразительные

движения лица и тела служат средством общения. Выражение сочувствия на лице способно уменьшить страдание других людей, укрепив чувства друг к другу, и создать этим удовлетворяющие отношения в коллективе.

Трёхкомпонентная теория эмоций В. Вундта предлагает рассматривать эмоции как «чувства», которые являются реакцией центральных функций сознания на отдельные переживания и характеризуются тремя измерениями: удовольствие - неудовольствие, возбуждение - успокоение и напряжение - разрешение [1, с. 48]. Значение данной концепции в том, что автору удалось поставить вопрос о сложности психологической структуры эмоциональной сферы, а также определить наличие в переживаниях, кроме объективного фактора, субъективного, который выражает отношение субъекта к возникшему ощущению.

Периферическая теория У. Джеймса и К. Ланге определяет эмоции как «переживание телесных изменений, идущих за восприятием волнующего факта» [5, с. 83]. По мнению учёных, наличие разнообразия эмоций возможно в силу многочисленности рефлексорных актов, которые возникают под влиянием внешних объектов и подвергаются осознанию. Однако, несмотря на наличие условно-рефлексорной связи между переживанием эмоций и их проявлениями, субъективное переживание способно сохраняться при исключении телесных выражений. В свою очередь, против У. Джеймса и К. Ланге выступили У. Кеннон и Ф. Бард, предложив науке психоорганическую теорию, согласно которой центром эмоций является таламус, который посылает сигналы и к автономной нервной системе, и к полушариям головного мозга, где происходит осознание эмоциогенной ситуации [13, с. 314].

Отдельного внимания заслуживают идеи З. Фрейда и Д. Рапапорта, так как в психоанализе эмоции играют важнейшую роль. По мнению психоаналитиков, мобилизованная инстинктивная энергия, не нашедшая себе применения во внешней активности человека, ищет другие каналы разрядки в виде непроизвольной активности [5, с. 73]. Так, например, выражение злобы через деструктивное поведение может разрушить любые отношения и негативно сказаться на выполнении профессиональных задач. Психологи С. Шехтер и Д. Сингер, обосновывая когнитивную теорию эмоций, предположили, что телесные сигналы носят общий характер и получают эмоциональное наименование только после процедуры оценки. Физиологический компонент несёт энергетическую функцию, а когнитивный - сообщает содержание, окраску, направленность [13, с. 330]. М. Арнольд разработала такую модель эмоций, которая предусматривает оценку стимула, запускающего эмоциональный процесс, или объекта, на который эмоция направлена. Р. Лазарус считает, что каждой отдельной эмоции соответствует различная и присущая только ей оценка, которая обусловлена как ситуативными факторами, так и диспозиционными [13, с. 333]. Значит, настраиваясь на совместную деятельность, стоит помнить, что наши суждения всегда могут поведать нам нечто о собственном выражении эмоций в своём поведении, и это неприменимо по отношению к другому человеку.

К когнитивным теориям эмоций близки фрустрационные, разработанные Дж. Дьюи и Л. Фестингером. В данной концепции эмоциональные явления позиционируются как рассудочные и являются производными от оценки степени успешности-неуспешности достижения цели или удовлетворения потребности. Происхождение положительных эмоций Л. Фестингер объяснил наличием консонанса, а отрицательных - диссонанса. Немаловажным является замечание автора, что беспокойство и тревога при диссонансе сменяются на согласие, примирение после интеллектуальных усилий человека [5, с. 75].

Ответвлением когнитивистских исследований является потребностно-информационная теория эмоций советского учёного П.В. Симонова, отражающая мысль, что эмоция возникает вследствие дефицита или избытка информации, необходимых для удовлетворения потребности. Человек выбирает поведение, опираясь на прошлый опыт в похожих ситуациях, что с наибольшей вероятностью позволяет ему достичь цели с помощью адекватного ситуации поведения. Однако в иных ситуациях, когда информации, необходимой для достижения цели недостаточно, возникают отрицательные эмоции [15, с. 14]. В биологической теории П.К. Анохина возникновение потребностей вызывает отрицательные эмоции, которым отводится мобилизующая роль. Если при удовлетворении потребности полученный результат не совпадает с программой, возникает эмоциональное беспокойство, ведущее к поиску более успешных способов достижения цели [2, с. 171]. В целом, такие эмоции, как фрустрация, разочарование, несут важную информацию и сигнализируют о негодности предпринятых действий, то есть если сохраняется желание добиться поставленной цели, то необходимо собрать дополнительную информацию или получить новые инструкции, а может, и попробовать другой подход.

Теория дифференциальных эмоций, представленная К. Изардом, П. Экманом, предполагает, что существует ограниченное количество эмоций, которые являются «базовыми», т.е. врождёнными, являющимися основанием развития разнообразных эмоциональных переживаний. Данная концепция вызывает дискуссии относительно того, какие эмоции следует относить к базовым. К. Изард считает, что такие базовые эмоции, как интерес, удивление, радость, горе, презрение, отвращение, стыд, вина, страх, гнев, представляют мотивационную систему человека [4, с. 121]. Известность психологу П. Экману [17] принесла его теория шести базовых эмоций. Это радость, злость, отвращение, страх, грусть и удивление. Какое бы число не включали в себя базовые эмоции, чем большую дифференциацию имеют эмоции человека, тем гибче поведение в ответ на внешнее воздействие.

Отечественные психологи С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев также внесли существенный вклад в развитие теорий эмоций, характеризуя эмоциональные явления через их отношение к деятельности личности. С.Л. Рубинштейн указывал на неразрывную связь между потребностями, деятельностью и эмоциями. Будет оценка положительной или отрицательной, зависит от того, совпадёт ли цель и результат деятельности [14, с. 110]. А.Н. Леонтьев рассматривает эмоции во взаимосвязи с инстинктами, потребностями и мотивами, которые регулируют активность субъекта путём отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [6]. Следовательно, продуктивная профессиональная деятельность всегда является активной, пристрастной и её эмоциональным мотивом выступает стремление к успеху.

В экзистенциальном анализе А. Лэнгле человеческая эмоциональность лежит в основе учения о ценностях и выступает как движущая сила личности, побуждающая составляющая её мотивации. По мнению автора, именно обнаружение персонально значимых ценностей человека является ведущей ролью эмоций. В экзистенциально-аналитической теории чувства определяются как восприятие вещей с точки зрения их важности и значимости для жизни человека, связанное с динамическим импульсом к приближению или, напротив, отталкиванию [7]. В практической деятельности при выполнении поставленных задач умение выделять более важные и выстраивать их в определённую последовательность, помогает избежать чувства перегруженности, которое, в свою очередь, приводит к эмоциональному выгоранию. Выполняя различные функции, эмоции включаются в управление поведением человека, оказывая влияние на стадии осознания потребности и оценки ситуации, а также на стадии принятия решения и оценки достигнутого результата. Таким образом, если определить функцию для каждой эмоции, то она способна преобразоваться в чувство, достойное ощущения и использования.

«Сформированная эмоциональная компетенция сотрудников позволяет более эффективно взаимодействовать в ходе выполнения своих функциональных обязанностей: повышая производительность труда, структурируя результативное социальное взаимодействие на рабочем месте, предотвращая профессиональное выгорание» [16, с. 418]. Оценивая профессиональные качества нанимаемого работника, работодатель рассматривает не только его знания, умения и навыки по специальности, но и личные качества, включающие эмоциональную компетенцию. Именно такая совокупность составляющих поднимает систему «специалист-профессионал» на новый качественный уровень, отличительной характеристикой которого является появление эмерджентных качеств [10, 12]. Поэтому, опираясь на теоретический анализ проблемы эмоций и эмоциональной компетентности, мы составили программа эмпирического исследования и провели эмпирическое изучение эмоциональной компетентности. Для этого был использован опросник «Роттердамская Шкала эмоционального интеллекта» (REIS) (К. Пекаа, А. Беккер, Д. ванн де Линден и М. Борн, 2017) [19]. Исследование проводилось на выборке студентов технических (141 человек), морских (119 человек) и психологических (132 человека) специальностей. Результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Результаты исследования сформированности эмоционального интеллекта обучающихся (среднее и среднееквадратическое отклонение)

Уровни	Первый уровень (идентификация собственных эмоций)	Второй уровень (понимание эмоций других людей)	Третий уровень (управление эмоциями)	Четвёртый уровень (использование эмоций для достижения поставленной цели)
Специальности технические	3,42±0,09	3,63±0,04	3,8±0,06	3,9±0,04
Специальности морские	4,11±0,04	4,34±0,11	4,5±0,10	4,6±0,09
Специальности психологические	3,70±0,07	3,31±0,08	2,9±0,04	3,1±0,02

Результаты эмпирического исследования показали, что наиболее сформирован уровень эмоциональной компетентности у студентов - будущих штурманов, представлявших собой экспериментальную выборку по морским специальностям. Причём у них наблюдалось преобладание параметров третьего и четвёртого уровней, характеризующих эмоциональную компетентность и ориентированных на выполнение коллективных задач экипажем судна в мировом морском пространстве. Такой результат может быть объяснён протеканием профессиональной деятельности моряка в особых условиях повышенной опасности, где управление и использование эмоций для достижения целей коллектива является условием выживания судна. Во время осуществления образовательного процесса студенты проходят обязательную плавательную практику для получения рабочего диплома в реальных условиях, сопровождающих профессиональную деятельность, и становятся конкурентоспособными на рынке специалистов.

У студентов психологических специальностей уровень эмоциональной компетентности наименьший. Обучающиеся технических специальностей имеют средние показатели, однако показатели уровня идентификации собственных эмоций у них самые низкие. Это связано, на наш взгляд, с преобладанием у технических специальностей левополушарного мышления. Чтобы подтвердить данную гипотезу, было проведено дополнительное исследование. По тесту Э.П. Торренса «Ваше доминирующее полушарие» 89 % обучающихся технических специальностей диагностировали преобладание левого полушария над правым, в то время как 57 % обучающихся психологических специальностей дают доминирование правого полушария над левым [11]. Таким образом, у обучающихся морских специальностей диагностирована сгармонизированность левого и правого полушарий, что и приводит к наиболее высоким показателям уровня сформированности эмоциональной компетентности. В целом, результаты сформированности эмоциональной компетентности обучающихся коррелируют с данными исследования ориентации работника, обеспечивающей морально-психологический климат в коллективе, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3. - Результаты исследования ориентации работника в коллективе

Уровни	Ориентация на задачу	Ориентация на других людей	Ориентация на себя
Специальности технические	24 %	10 %	76 %
Специальности морские	6 %	92 %	2 %
Специальности гуманитарные	27 %	53 %	20 %

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Проведённый нами теоретический анализ особенностей теорий эмоций в зарубежной и отечественной психологии показал, что эмоциональные явления являются наиболее субъективными психическими образованиями, которые характеризуются многообразием и динамичностью. Эмоциональная сторона может проявляться в виде переживаний радости, усталости, апатии, удовольствия от работы, отвращения к деятельности, страха, раздражения, когда на физиологическом уровне ощущается ускорение или замедление пульса, изменение темпа дыхания, повышение кровяного давления. Вместе с тем и переживания, и физиологические изменения неотделимы друг от друга, т.е. всегда сопутствуют друг другу. Эмоция вызывает уникальные ощущения в теле, и если хорошо уметь понимать их, то можно упорядочивать переживания, предвосхищать эмоциональные реакции и направлять поведение в конструктивное русло, что обусловит эффективность в общении и профессиональной деятельности. Следовательно, эмоциональный интеллект служит основой формирования эмоциональной компетентности будущего специалиста-профессионала. Даже самая неприятная эмоция окажется полезной, если отреагировать на неё как на сигнал о личных потребностях.

Полученные данные эмпирического исследования показали, что будущие специалисты морских специальностей имеют более высокий уровень сформированности эмоциональной компетентности по сравнению с обучающимися психологических и технических специальностей. Полученные результаты коррелируют с исследованиями лево-правополушарного мышления и выбором работником ориентации способа решения профессиональных задач. Перспективы дальнейших исследований мы видим в расширении выборки с точки зрения увеличения спектра специальностей, по которым обучающиеся получают образование.

Список литературы

1. Вундт, В. Трёхмерная теория эмоций [Электронный ресурс] / В. Вундт // КиберПедия: информационный ресурс. - Режим доступа: <https://cyberpedia.su/15x1b15.html> (дата обращения: 23.10.2020).

Гуманитарно-педагогическое образование, 2020, т. 6, № 2 / ISSN 2413-1180 / Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie, 2020, vol. 6, no. 2

2. Вилюнас, В. К. Психология эмоций [Текст] / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 288 с.
3. Дарвин, Ч.Р. О выражении эмоций у человека и животных [Текст] / Ч.Р. Дарвин. - СПб.: Питер, 2001. - 384 с. - Серия «Психологии - классика».
4. Изард, К. Э. Психология эмоций [Текст] / К. Э. Изард; пер. с англ. В. Мисник. - СПб.: Питер, 2007. - 983 с. - Серия «Мастера психологии».
5. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства [Текст] / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2013. - 784 с. - Серия «Мастера психологии».
6. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев // ЛитМир: электронная библиотека. - Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=110570&p=3> (дата обращения: 09.11.2020).
7. Лэнгле, А. Экзистенциально-аналитическое понимание эмоциональности: теория и практика [Электронный ресурс] / А. Лэнгле // Национальный психологический журнал. - 2015. - №1 (17). - С. 26-38. - Режим доступа: <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=5928> (дата обращения: 14.12.2020).
8. Моторная, С. Е. Ключевой фактор эволюции человечества и его формирование в высшей школе [Текст] / С. Е. Моторная // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2013. - № 3 (14). - С. 189-193.
9. Моторная, С. Е. Формирование коллективного сознательного как необходимое условие эволюционного развития общества [Текст] / С.Е. Моторная // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. - 2015. - № 3-2 (33-2). - С. 228-234.
10. Моторная, С. Е. Исследование влияния уровня культуры на выбор поведения в конфликте современного выпускника университета [Текст] / С. Е. Моторная // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2016. - Т. 5. - № 3 (16). - С. 286-290.
11. Моторная, С. Е. Исследование типа мышления студентов психологических специальностей в процессе обучения [Текст] / С. Е. Моторная // Modern Science. - 2020. - № 1-3. - С. 217-223.
12. Моторная, С. Е. Педагогические условия формирования психологической готовности студентов технического вуза к профессиональной деятельности: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук [Текст] / С. Е. Моторная. - Томск, 1997.
13. Плампер, Я. История эмоций [Текст] / Ян Плампер; пер. с англ. К. Левинсон. - М.: Новое литературное обозрение, 2018. - 568 с.
14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2007. - 720 с. - Серия «Мастера психологии».
15. Симонов, П. В. Что такое эмоция [Текст] / П. В. Симонов. - М.: Наука, 1966. - 94 с.
16. Царёва, Н. А. Эмоциональная компетенция сотрудника и ее оценка: Роттердамская Шкала эмоционального интеллекта (Reis) [Электронный ресурс] / Н. А. Царева, А. К. Ерохин // АНИ: педагогика и психология. - 2018. - №2 (23). - С. 418. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-kompetentsiya-sotrudnika-i-ee-otsenka-rotterdamskaya-shkala-emotsionalnogo-intellekta-reis> (дата обращения: 10.03.2021).
17. Экман, П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь [Текст] / П. Экман; пер. с англ. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2010. - 334 с. - Серия «Сам себе психолог».
18. Salovey P., & Mayer J.D. Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality. 1990. P.185- 211.
19. Pekaar K.A., Bakker A.B., D. van der Linden & Born M. Ph. Self- and other-focused emotional intelligence: Development and validation of the Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS) // Personality and Individual Differences 120. 2018. P. 222-233.

Investigation of the future professional emotional competence as a labor subject

S. Motornaya,

S. Dulida

*Gumanitarno-pedagogicheskii institut Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
"Sevastopol State University", pr. Gagarina, 13, Sevastopol, 299053, Russia*

Abstract. The article reflects the key aspects of the emotional phenomena nature and their relationship with the professional activity success. The emotional competence formation importance of a professional specialist is substantiated, it is emphasized that the problem of the emotions influence on the thinking and behavior of a person in the labor process remains poorly understood. The concept of "emotional intelligence" is an effectiveness significant competence of professional activity. Emotional intelligence, which serves as the basis for the formation of emotional competence, is represented by two aspects: intrapersonal (recognizing one's own emotions, establishing the relationship

between thoughts, feelings, and actions) and interpersonal (the ability to establish communication with people around, empathize with them, understanding their emotions). It is stated that both aspects are significant for the future specialist-professional and his successful activity. As a component of emotional intelligence, emotional competence stands out, represented by the ability to manage emotions and the ability to use emotions to achieve goals. An emotional competence empirical study of future professionals in various specialties was carried out using the Rotterdam scale of emotional intelligence. It is shown that emotional competence is of the greatest importance for future specialists in marine specialties in comparison with psychological and technical specialties, correlates with the results of experimental data on the dominant hemisphere in thinking processes and the orientation of the employee in the team when performing tasks, and also has reserves for improving the future specialist, professional and educational process in higher education.

Keywords: labor subject, higher school, future professional, emotional competence, emotional intelligence, emotional intelligence Rotterdam scale.

For citation: S. Motornaya, S. Dulida. Investigation of the future professional emotional competence as a labor subject. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2020, vol. 6, no. 2, pp.90 - 97 (in Russ.).

About authors: Motornaya S. Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", Gumanitarno-pedagogicheskii instityt, associate professor of department «Psychology», pr. Gagarina, 13, Sevastopol, 299053, Russia, ana.kravota@mail.ru; Dulida S., a student of the direction "Psychology", Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", Gumanitarno-pedagogicheskii instityt, associate professor of department «Psychology», pr. Gagarina, 13, Sevastopol, 299053, Russia.

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Языкознание

Научный журнал

Т. 6, №2, 2020

Ответственный секретарь Л.В. Адонина

Литературная редакция - Л. А. Моря

Техническая редакция, корректура, компьютерная вёрстка - С.В.Кравченко, Р.Ф. Адонин

Идея и концепция - И. Н. Авдеева

Дизайн и разработка макета -Т. В. Сухотовская, Н.К. Почтовенко.

Фотография -Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат - 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура - Times New Roman. Усл. печ. л. - 20

Тираж- 60 экз. Бесплатно. Подписано в печать 01.12.2019 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр»

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7. Севастополь. 299015. Российская Федерация