

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

МАРТ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА****И.П. Пастухова**, канд. пед. наук, доцент**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

П.Ф. Анисимов, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса Российского университета нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, доктор экон. наук, профессор

О.И. Воленко, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

В.М. Демин, президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор

В.М. Жураковский, академик Российской академии образования, зав. кафедрой Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, доктор техн. наук, профессор

Е.Г. Замолоцких, первый проректор Московского психолого-социального университета, доктор пед. наук, профессор

А.И. Иванов, действительный член Академии педагогических и социальных наук, Международной педагогической академии, доктор пед. наук, профессор

Е.А. Леванова, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

Н.И. Никитина, профессор Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова, доктор пед. наук

Г.П. Новикова, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, профессор, доктор психол. наук, доктор пед. наук

Л.Н. Ожигова, профессор Кубанского государственного университета, доктор психол. наук

А.Н. Рощин, сотрудник Института геохимии и аналитической химии им. В.И. Вернадского Российской академии наук, канд. пед. наук

В.В. Рябов, член-корреспондент Российской академии образования, президент Московского городского педагогического университета, доктор ист. наук, профессор

С.Ю. Сенатор, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

Г.П. Скамницкая, профессор, доктор пед. наук

С.Н. Толстикова, профессор Московского городского педагогического университета, доктор психол. наук

Ю.В. Шаронин, проректор по развитию Пушкинского государственного естественно-научного института, доктор пед. наук, профессор

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки РФ журнал «Среднее профессиональное образование» включен в перечень рецензируемых научных изданий, который вступил в силу с 01.12.2015 г. (письмо Минобрнауки РФ от 01.12.2015 № 13-6518 «О перечне рецензируемых изданий», Решение ВАК Минобрнауки РФ от 25.10.2017 № 2-пл/2 «О дальнейшей оптимизации перечня рецензируемых научных изданий...», сайт ВАК: <http://www.vak.ed.gov.ru/>).

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, регистрационный номер ФС 77–22276.

Сайт: <http://www.portalspo.ru>

E-mail: redakciya_06@mail.ru

Содержание

| | | | |
|--|----|--|----|
| Модернизация образования | | Научно-методическая работа | |
| Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) – В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев | 3 | Подготовка будущих воспитателей к разработке парциальных программ дошкольного образования – О.Н. Морозова ... | 36 |
| Практико-ориентированные аспекты развития педагогического образования в колледже – С.А. Старченко | 8 | Интерактивное обучение в профессионально-личностном развитии студентов – З.И. Колычева, Л.Ф. Зарипова | 39 |
| Социально-культурная деятельность | | Научно-исследовательская работа | |
| Режиссура социально-культурной деятельности в профессионально-педагогическом образовании – Е.В. Дольгирева | 14 | Диагностика информационно-образовательной среды на основе теории множеств – О.Н. Подольская, А.М. Медведев, В.Г. Миненко | 44 |
| Культурно-досуговая деятельность подростков в условиях театрального любительского коллектива – Э.И. Медведь, О.И. Киселева, Т.Д. Белоусов | 19 | Психологическая практика | |
| Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста в организации праздничной деятельности – Н.У. Гавриленко | 23 | Влияние особенностей темперамента на формирование эмпатии как качества личности – Н.И. Гусякова, Н.В. Окунева ... | 50 |
| Особенности формирования социально активных качеств подростков в процессе туристской деятельности – Д.С. Мищенко | 26 | Психологическое изучение влияния экстремальных условий на развитие стресса у пилотов в динамике их деятельности – А.М. Собченко | 55 |
| Компетентностный подход в обучении | | Непрерывное образование | |
| Формирование исследовательской компетенции студентов – будущих учителей английского языка – О.О. Корзун, Е.А. Савкина | 32 | Развитие творческой активности учащихся средствами художественной керамики – Е.Ю. Усенкова, А.В. Игнатьева, К.А. Кузнецова | 62 |
| | | Информация | |
| | | Итоги Форума ProFuture'19 | 65 |
| | | Аннотации | 66 |

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ (КЛЮЧЕВЫЕ ТЕЗИСЫ)

*В.И. Блинов, руководитель,
профессор, доктор пед. наук,
Е.Ю. Есенина, ведущий научный
сотрудник, доктор пед. наук,
И.С. Сергеев, ведущий научный
сотрудник, доктор пед. наук
(Научно-исследовательский центр
профессионального образования и
систем квалификаций Федерального
института развития образования
Российской академии народного
хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской
Федерации)*

1. Три источника цифровой дидактики: цифровое поколение, цифровые технологии, цифровая экономика.

Цифровая дидактика – наука об организации процесса обучения в условиях цифрового общества. Цифровая дидактика опирается на основные понятия и принципы традиционной дидактики, изменяя их применительно к условиям цифровой среды. При этом необходимо учитывать особенности трех составляющих цифрового общества:

- цифровое поколение – новое поколение обучающихся;
- цифровая экономика и порождаемые ею новые требования к кадрам;
- новые цифровые технологии, формирующие цифровую среду и развивающиеся в ней.

Особенности цифрового поколения (восприятие, внимание, мышление, мотивация, поведенческие паттерны, образ жизни, мировоззрение) определяют психолого-педагогическую специфику целеполагания, принципов, подхо-

дов к формированию содержания, форм и методов цифровой дидактики. Помимо негативных сторон влияния цифровых технологий на процессы развития, социализации и воспитания «цифровых детей» (инфантилизм, мозаичность мышления, смешение реального и виртуального пространств, феномен «цифровой беспризорности» и др.), важно понимать и превосходящие характеристики цифрового поколения (способность параллельно обрабатывать различные потоки информации, скорость нахождения и анализа информации и принятие решений, быстрая адаптация к новой информации в рамках неформального обучения, способность к самообучению) [5]. На эти качества необходимо опираться в образовательном процессе и создавать условия для их развития.

В настоящее время в мире активно происходит процесс *цифровизации* – взаимопроникновения цифровых, материальных и социально-гуманитарных (в том числе образовательных) технологий и практик. В ходе цифровизации

формируется цифровая экономика, которая выступает основным источником образовательного целеполагания для профессионального образования и обучения. В условиях цифровизации меняется логика производственного процесса. Это требует от работников (и выпускников системы профессионального образования и обучения) принципиально новых компетенций – как собственно цифровых, так и универсальных (*soft skills*), обеспечивающих готовность к эффективной деятельности в цифровом мире [1].

Следует различать технологии, используемые в профессиональном образовании и обучении:

- во-первых, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) универсального назначения;
- во-вторых, педагогические технологии, предполагающие использование ИКТ или основанные на их использовании;
- в-третьих, производственные технологии (в т.ч. цифровые), обеспечивающие формирование у обучающихся необходимых профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков.

Многие цифровые технологии обладают дидактическими свойствами (интерактивность, мультимедийность, гипертекстовость, персональность и др.), которые обеспечивают возможность их использования для построения образовательного процесса, ориентированного на учет особенностей цифрового общества.

2. Цифровая дидактика, в отличие от «оцифрованной дидактики», ориентирована на принцип педагогической целесообразности.

Начиная с 90-х гг. прошлого века своего рода дидактической модой выступает оцифровка традиционных лекций, учебников, поурочных разработок, тестовых систем контроля знаний и других средств, созданных в эпоху традиционной дидактики. Этот поверхностный способ использования цифровых технологий как «технических средств обучения» все еще распространен в современном образовании. В основе такой дидактической практики, которую можно назвать «оцифрованной», лежит эмпирический взаимный подбор имеющегося «под рукой» дидактического обеспечения (содержания, форм и методов) и наиболее доступных информационно-коммуникационных технологий. При этом обыч-

но не ставится вопрос о том, насколько такая оцифровка педагогически целесообразна.

В отличие от «оцифрованной» традиционной дидактики цифровая дидактика предполагает трансформацию элементов образовательного процесса, с одной стороны, и с другой – цифровых технологий и средств, которые используются в образовательном процессе. Необходимо четко понимать, какие именно педагогические задачи эффективно решаются путем введения в образовательный процесс цифровых технологий. Истинный смысл цифровизации образования – повышение социального и дидактического, а не административно-управленческого качества этого образования.

В профессиональном образовании и обучении существует риск «оцифровки» учебно-производственного процесса. Активное использование тренажеров, симуляторов, программно-аппаратных комплексов и т.п. может привести к тому, что процесс формирования профессиональных компетенций переводится из реального профессионального пространства в виртуальное. Вместо этого требуется гибкая, динамичная комбинация цифровых, производственных и педагогических технологий, обеспечивающая постепенное погружение обучающегося в реальный социально-профессиональный контекст.

3. Предмет цифровой дидактики: организация деятельности обучающихся в цифровой среде и управление учебной мотивацией.

Студенты среднего профессионального (а часто и высшего) образования, как правило, не подготовлены к самостоятельному использованию потенциала образовательной среды. Создание цифровой образовательной среды, насыщенной разнообразными возможностями, – необходимое, но не достаточное условие организации педагогически эффективного цифрового образовательного процесса. Требуется система организации деятельности обучающихся (процесса учения) в цифровой среде. Это предмет цифровой дидактики.

Только специально организованный цифровой образовательный процесс позволяет продвинуться в разрешении проблемы учебной мотивации обучающихся. Во-первых, широкие возможности для индивидуализации содержания, темпа учения, способа подачи материала, уровня помощи способствуют созданию ситуа-

ции успеха в учении для каждого обучающегося. Во-вторых, мотивирующим фактором выступает немедленная обратная связь, которую обеспечивает использование цифровых технологий. В-третьих, использование цифровых технологий в образовательном процессе более адекватно восприятию цифрового поколения. В-четвертых, в цифровом образовательном процессе может быть существенно расширен спектр специальных приемов управления мотивацией учения, в том числе с использованием игрового антуража, динамичной смены виртуальных и социальных ситуаций учения и т.д.

4. Средства цифровой дидактики профессионального образования: персонализированный образовательный процесс, цифророжденные педагогические технологии, метацифровые образовательные комплексы.

Смысл изменений в организации образовательного процесса в условиях цифровизации состоит в повышении его педагогической результативности. Цифровые технологии способны обеспечить практически бесконечное множество направлений индивидуализации обучения, что позволяет настроить образовательный процесс на каждого конкретного обучающегося (идея «адаптивной системы обучения»). Индивидуализация профессионального образования и обучения на основе цифровых технологий позволит обеспечить органичный переход к постиндустриальной модели профессионализма, когда профессия становится динамичным персонализированным набором компетенций.

Центральную роль в цифровом образовательном процессе играет группа цифророжденных педагогических технологий. Они обязаны своим возникновением процессу цифровизации и основаны на использовании цифровых средств. Примеры таких технологий: виртуальная экскурсия, телекоммуникационный учебный проект, «смешанное» обучение.

В цифровом образовательном процессе профессионального образования и обучения особое значение приобретают метацифровые (программно-аппаратные) комплексы. Это обучающие симуляторы, тренажеры, средства дополненной реальности, датчики, фиксирующие качество отдельного трудового действия, и т.д., а также оборудование, которое используется непосредственно в производственном процес-

се предприятий. Использование таких комплексов – необходимое условие для формирования у обучающегося профессиональных умений и навыков, необходимых для работы по будущей профессии (специальности). При этом необходимо оптимальное соотношение, чередование виртуального и реального профессиональных компонентов учебно-производственного процесса.

5. Проектная деятельность обучающихся – смысловой «фокус» образовательного процесса в цифровом мире.

В условиях цифровой экономики производственный процесс заметно трансформируется. Традиционные формы организации производства – продолжительные, циклические, воспроизводимые, основанные на распределении технологических этапов между множеством работников, – уходят в прошлое. Их место занимают проекты, характеризующиеся автономностью, компактностью, комплексностью, уникальностью, завершенностью – опирающиеся на командный способ организации работ. Все чаще проекты реализуются силами распределенных команд, использующих в своей работе цифровые средства телекоммуникации и организации труда.

Работа над проектом в команде требует особого комплекса компетенций, на формировании которого должен быть сфокусирован образовательный процесс профессионального образования. Такие компетенции формируются и развиваются только в ходе работы над проектами. Таким образом, существенно возрастает роль педагогической технологии организации проектной деятельности обучающихся. Значительная часть цифрового образовательного процесса должна быть организована в форме проектов – учебных и производственных, а также бизнес-проектов. При этом особое внимание требуется уделять групповым (командным), в том числе телекоммуникационным проектам.

6. «Полное усвоение» – педагогическая цель цифрового учебного процесса профессионального образования и обучения. Место дистанционного обучения в практико-ориентированном образовательном процессе.

Результат освоения практико-ориентированных образовательных программ профессионального образования и обучения – овладение профессиональной квалификацией или опреде-

ленным набором трудовых функций. При этом заданные образовательные результаты должны быть достигнуты полностью: необходимо обеспечить готовность выпускника к немедленному, полноценному включению в профессионально-трудовой процесс. С точки зрения дидактики это означает необходимость «полного усвоения». Центральным элементом образовательного процесса становится этап закрепления, обеспечивающий полное овладение каждым обучающимся всех заданных образовательных результатов на необходимом уровне. Задачей цифровой дидактики выступает разработка цифровых средств, обеспечивающих автоматизацию рутинных элементов закрепления и в то же время ограждающих обучающегося от «эффекта монотонии» в процессе закрепления, обеспечивающих высокую учебную мотивацию.

В то же время закрепление требует соответствующего внимания в аудиторной части образовательного процесса. Это относится к выработке сложных профессиональных навыков, а также к рефлексивному осмыслению опыта деятельности как основы универсальных и профессиональных компетенций. Остальные этапы обучения (объяснительное ознакомление с новым материалом, контроль образовательных результатов) могут быть переведены в электронный формат. Это обеспечивается использованием современной педагогической технологии «смешанного обучения» (*blended learning*) и «перевернутого обучения» (*flipped learning*) как ее формы. Технология основана на оптимальном сочетании онлайн-обучения и аудиторных форм учебной работы [3].

Возможности для использования технологии дистанционного (онлайн) обучения «в чистом виде» в образовательном процессе профессионального образования и обучения крайне ограничены. Необходимо учитывать не только практико-ориентированный характер соответствующих образовательных программ, но и уже имеющийся в мире негативный опыт, связанный с попытками полного перевода образовательных программ в формат онлайн-курсов. Согласно исследованию Пенсильванского университета (2013), из всех зарегистрированных пользователей на ресурсе Coursera только от 2 до 14% (в зависимости от типа программ) прошли больше половины курса или весь курс.

7. Приоритет форм и методов обучения над целями и содержанием.

«Фокусом» образовательного процесса в условиях цифровизации становятся формы и методы обучения. Центральным вопросом цифровой дидактики – «Как учить?». Педагогические технологии, формы и методы обучения становятся важными элементами учебного содержания. Рассказывать студентам о компетенциях бессмысленно: нужно показывать, как они проявляются в деятельности [2; 4]. Коммуникативные компетенции осваиваются в коммуникации, проектные компетенции – в работе над проектами.

Многообразие форм и методов обучения в цифровом образовательном процессе неизменно возрастает. Они приобретают динамический характер: группы сменного состава, пространственно распределенные учебные (проектные) команды, различные сценарии быстрого перехода от групповой к индивидуальной деятельности и обратно, от коммуникации в онлайн – к живой коммуникации.

8. Персонализированное включенное оценивание.

Цифровые технологии позволяют сделать учебное оценивание непрерывным, персонализированным процессом. Важнейшей характеристикой этого процесса выступает мгновенная обратная связь («включенное оценивание»). Такое оценивание позволяет преподавателю, куратору группы, тьютору, родителям, самому обучающемуся получать оперативную информацию о качестве выполнения учебных заданий, о продвижении по индивидуальному образовательному маршруту. Технология *Big Data* позволяет, обобщая эти данные, осуществлять персонализированный мониторинг образовательного процесса. Становится возможным как отслеживание динамики изменений (обучающегося, группы, курса), так и проведение сравнительного анализа.

Цифровизация позволяет интегрировать этапы закрепления материала и текущего оценивания в единый процесс, что обеспечивает успешное решение задачи «полного усвоения». Ведущими становятся диагностическая, формирующая и мотивирующая функции учебного оценивания. Включенное оценивание может быть использовано и для формирования и развития рефлексивно-самооценочных навыков обучающихся.

9. От нарративного – к инфографическому способу упаковки информации.

Процессы цифровизации и формирования глобальной информационной среды породили новые способы «упаковки» образовательно значимой информации, более компактные и удобные для использования. Эти способы представителями цифрового поколения усваиваются уже на ранних этапах детства, вследствие чего меняется и сам стиль мышления обучающихся. Он перестает быть нарративным (основанным на повествовании, подробном словесном объяснении нового материала, самостоятельном изучении объемных текстов) и становится инфографическим. Использование цифровой инфографики позволяет персонализировать и вывести на качественно новый дидактический уровень известные идеи «опорных конспектов» и «ментальных карт».

Инфографика, в отличие от нарратива, позволяет использовать более сложную логику (нелинейную, многомерную, сетевую). Она лучше отражает суть междисциплинарного, интегрированного подхода в обучении. Компактность и относительная автономность инфографических форм подачи материала (схема, слайд и т.д.) в отличие от нарративных (текстовых) форм более соответствуют модульному, «молекулярному» формату современных компетенций, которые различным образом комбинируются в разных профессиях.

10. Человеческий фактор в цифровом образовательном процессе: педагог как посредник между цифровым и реальным миром.

Процесс формирования и развития универсальных (социальных) компетенций, необходимых любому работнику в цифровом обществе, требует коммуникации и взаимодействия не только в виртуальной, но и в реальной среде человеческого общения. Процесс формирования профессиональных компетенций требует погружения обучающегося в реальный социально-профессиональный контекст, непосредственного участия в производственном процессе, включенности в производственно-трудовой коллектив, во всю систему социально-трудовых отношений современного работника.

В этих условиях трудовые функции педагога профессионального образования существенно

меняются. Педагог становится прежде всего организатором и мотиватором индивидуальной и групповой учебной деятельности обучающихся (в том числе проектной деятельности), посредником между виртуальным и реальным миром, наставником, навигатором по реальному социальному и профессиональному миру, своего рода «интегратором» различных жизненных пространств цифрового поколения. В условиях цифровизации появляется ряд новых педагогических функций (возможно – новых профессий), таких как разработчик образовательных траекторий, междисциплинарный тьютор (менеджер индивидуальных образовательных маршрутов), сетевой педагог-куратор, сборщик цифрового следа, инструктор по интернет-навигации и т.д.

11. От диктата цифровых средств их производителей и продавцов – к проектированию обоснованного педагогического запроса.

Разработка цифровых образовательных продуктов для системы профессионального образования и обучения должна быть основана на системном анализе:

- образовательных потребностей и целей;
- особенностей цифрового поколения, возможностей обучающихся и педагогов;
- дидактических свойств различных цифровых технологий;
- дидактических принципов и особенностей образовательного процесса профессионального образования и обучения.

Решение этой задачи требует введения новой профессиональной позиции: методиста – архитектора цифровых средств обучения. Его роль – обеспечение взаимодействия между педагогическим сообществом и разработчиками цифровых продуктов. Выявляя дефициты практики учебного процесса, такой специалист формирует техническое задание на разработку цифровых образовательных средств, необходимых для решения педагогических задач профессионального образования и обучения.

Литература

1. Будущее образования: глобальная повестка дня. Краткое изложение результатов / П. Лукша, Д. Песков; CCBYRFGroup (www.refuture.me). URL: <https://ioe.hse>.

- ru/data/2013/10/07/ (дата обращения: 24.01.2019).
2. Компетентностный подход в профессиональном образовании / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев [и др.]. М.: ООО «МЭЙЛЕР», 2010.
 3. *Bergmann J., Sams A.* Flip your classroom. Reach every student in every class every day. ISTE, ASCD, 2012.
 4. *Cole M., Andersen T., Luomi Messerer K., Ulicna D.* Using learning outcomes. European Qualifications Framework Series: Note 4. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.
 5. *Kerdellan C., Gresillon G.* Les enfants-puce. Comment Internet etiesjeux video fabriquent les adultes de demain. De noel impacts. Paris: Editions Denoel, 2003.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ

*С.А. Старченко, зам. директора
Троицкого педагогического колледжа
(Челябинская обл.)*

Подготовка квалифицированных педагогических кадров в колледже по-прежнему остается приоритетом в развитии российской педагогической науки и практики. Проблема состоит в том, что традиционные подходы к образованию, ориентированные на связь теоретической и практической подготовки будущих учителей и воспитателей в педагогическом колледже, не обеспечивают удовлетворение требований работодателей (руководителей образовательных учреждений), предъявляемых к качеству подготовки молодых специалистов. Об этом свидетельствуют исследования, проведенные нами в рамках оценки потребности в специалистах и

анализа качества подготовки педагогических кадров среднего звена для школ и дошкольных образовательных организаций.

Так, только 32% молодых специалистов задерживаются в школах после трех лет работы и продолжают трудиться по специальности. Остальные – либо не справляются с уровнем требований, предъявляемых к труду учителя, при этом меняя сферу деятельности, либо уходят в декрет или меняют место жительства.

О невысоких качественных и количественных показателях подготовки молодых специалистов свидетельствуют выставленные работодателем оценки, которые представлены в таблице.

Таблица

| № | Качественный показатель деятельности (способность) | Средний количественный показатель (1–5) |
|----|--|---|
| 1. | Презентовать себя как учителя | 3,1 |
| 2. | Разрабатывать и вести уроки | 2,8 |
| 3. | Проводить внеклассные мероприятия | 3,0 |
| 4. | Устанавливать контакт и работать с родителями | 2,6 |
| 5. | Увлекать детей творческой деятельностью | 3,4 |
| 6. | Пользоваться компьютерными средствами обучения | 4,1 |
| 7. | Решать актуальные педагогические задачи | 2,5 |
| 8. | Представлять и анализировать педагогическую деятельность | 2,7 |

В то же время работодатели указывают на потребность в учителях-предметниках различных областей познания. Основной дефицит учителей возникает в сельских и поселковых населенных пунктах, небольших городах. Требуются учителя русского языка и литературы, математики, иностранных языков, физики, химии, музыки, физической культуры. Выпускники педагогических вузов, университетов не доезжают до этих территорий, кроме того, сами вузы испытывают тревожное состояние по комплектованию отдельных педагогических специальностей.

Статистический анализ полученного от работодателя материала показывает: сегодня на рынке труда требуются учителя начальных классов и воспитатели, имеющие различные специализации в реализации учебно-познавательной деятельности. Нужны учителя, имеющие музыкальное образование, знающие основы физкультурно-оздоровительной деятельности, способные организовать творческую познавательную деятельность детей.

Современные стандарты школы предусматривают не только урочную, но и внеурочную образовательную деятельность педагога. Выделяемые в стандартах образования 10 часов в неделю на внеурочную работу ставят задачу подготовки учителя младших классов для этой деятельности. Подготовка специализированного учителя начальных классов не должна ограничиваться только узкопредметной квалификацией – нужны учителя, владеющие знаниями преподавания русского языка и литературы, иностранного языка, образовательной робототехники, естествознания, музыки, шахмат, физической культуры, информатики. Требуются педагоги, способные осуществлять образовательные технологии учебно-проектной, учебно-исследовательской, учебно-конструкторской, учебно-поисковой деятельности, проявляющие способности к организации творческого труда.

Есть необходимость целенаправленной подготовки учителей начальной школы с правом преподавания не только базовых предметов, но и предметов, раскрывающих творческий потенциал ребенка. Сегодня в школах востребованы следующие специализации: «Учитель начальных классов с правом преподавания образовательной робототехники», «Учитель начальных классов с правом преподавания ан-

глийского языка», «Учитель начальных классов с правом преподавания физической культуры», «Учитель начальных классов с правом преподавания музыки», «Учитель начальных классов с правом преподавания естествознания», «Учитель начальных классов с правом преподавания информатики», «Учитель начальных классов, организатор проектно-исследовательской деятельности».

Потребности регионального образовательного пространства определяют необходимость подготовки воспитателей не только дошкольных образовательных учреждений; нужны воспитатели в центры дополнительного образования, в школы полного дня, специализированные учреждения пребывания детей. Требуются воспитатели (гувернанты, няни) для индивидуального сопровождения развития детей и подростков в семьях, в учреждениях дополнительного образования.

Нормативно-правовые документы задают и раскрывают современные направления подготовки специалистов среднего педагогического образования [6]. В программе «Развитие профессионального образования в Челябинской области» на 2018–2025 годы [3] определяются задачи подготовки рабочих кадров и специалистов с учетом прогноза развития экономики области, повышения требований к качеству, престижу, привлекательности среднего профессионального образования. Так, современная система среднего педагогического образования при подготовке специалистов должна опираться на системно-деятельностный подход к организации образовательного процесса в колледже. Она должна характеризоваться ориентацией образовательной деятельности на запросы общества в качественной подготовке конкурентоспособных выпускников, удовлетворяющих потребности рынка в педагогических кадрах для школьных и дошкольных образовательных учреждений.

Модернизация педагогического образования должна осуществляться на основе федеральных государственных образовательных стандартов, профессиональных стандартов, приоритетов и акцентов на подготовку педагогов по наиболее востребованным специальностям, отвечающим международным стандартам WorldSkills. Необходимо готовить выпускников педагогического колледжа, способных реализовать ведущие

общепедагогические концепции; выполнять обязанности учителей основной и начальной школы, воспитателей дошкольного образовательного учреждения; осуществлять дополнительное образование во внеклассной работе. При подготовке специалистов следует внедрять новые образовательные программы, шире использовать потенциал практико-ориентированного обучения, современные электронные средства, модульные и дистанционные образовательные технологии, привлекать работодателей к подготовке и оценке качества специалистов.

Автор статьи исходит из предположения, что недостаточная эффективность среднего педагогического образования в России в значительной степени обусловлена недостаточным уровнем целостности теоретической и практической подготовки и управления этой подготовкой. Под целостностью теоретической и практической подготовки специалиста мы понимаем разноразноуровневую интеграцию теоретических знаний и способов деятельности студента с практической деятельностью и опытом специалиста. Таким образом, повышение уровня целостности взаимодействия теоретического образования в колледже с практико-образующей средой работодателя дает новый эффект качества подготовки специалиста.

Статус среднего профессионального образования изначально определяет приоритетность практической подготовки выпускников. Специалисты ФИРО-РАНХиГС считают, что практико-ориентированное профессиональное образование – это тип профессионального образования, целью реализации программ которого является подготовка обучающихся к конкретной профессиональной деятельности, в данном процессе практические формы обучения являются первичными, а программы разрабатываются и реализуются при непосредственном участии представителей социальных партнеров – работодателей [1].

Однако для педагогического профиля практико-ориентированное образование рассматривается как осуществление преемственных связей между теоретической и практической подготовкой, характеризующейся общей целевой установкой на подготовку универсального специалиста, востребованного на рынке труда, целостным содержанием учебно-

воспитательного процесса, включающего реализацию комплексных образовательных программ, использованием технологических подходов, объединяющих педагогические теории обучения, воспитания и развития с практическим опытом, широким использованием материально-технической базы работодателя. При этом практико-ориентированная подготовка имеет свои особенности, которые раскрывают взаимосвязи теоретических знаний и практических способов деятельности на различных уровнях целостности образовательного процесса.

Практико-ориентированное профессиональное образование может быть реализовано на различных уровнях целостности: преемственных связей, дидактического синтеза, дидактической целостности образовательного процесса. Традиционные подходы профессионального образования в педагогическом колледже ориентированы на преемственность и не всегда эффективно обеспечивают должный результат. Общая тенденция повышения уровня целостности теоретического и практического образования в средних профессиональных образовательных учреждениях является эффективным направлением повышения качества педагогического образования. Практико-ориентированная подготовка включает все элементы образовательного процесса, обеспечивающего готовность обучающихся к конкретной профессиональной деятельности [5].

Пути повышения уровня практико-ориентированной направленности образовательного процесса в педагогическом колледже включают:

- 1) выявление количественных и качественных потребностей образовательных организаций в подготовке специалистов педагогического профиля;
- 2) привлечение работодателей к разработке и реализации профессиональных образовательных программ и сопровождение этих программ;
- 3) открытие педагогических площадок (полигонов) в образовательных организациях, обеспечивающих непрерывную педагогическую практику студентов и реализующих идеи педагогического наставничества;
- 4) открытие на базе педагогического учреждения образовательных структур, обеспе-

- чивающих реализацию программ начального и основного образования;
- 5) реализацию воспитательной среды в колледже, адекватно отражающей воспитательное пространство образовательной организации;
 - 6) привлечение ведущих специалистов работодателя к проведению занятий теоретической и практической подготовки;
 - 7) заключение целевых договоров на подготовку учителей и воспитателей для образовательной организации;
 - 8) организацию стажировок педагогических работников колледжа в образовательных учреждениях;
 - 9) участие работодателей в процессе оценки качества подготовки студентов через демонстрационный экзамен;
 - 10) трудоустройство молодого специалиста и временное сопровождение его деятельности.

Выявленные приоритеты обуславливают необходимость программного, системного и действенного разворота к решению социально-педагогических задач системой управления образовательной организации [5]. Проблемный анализ в совокупности с нормативно-правовыми документами и программой развития среднего профессионального образования в Челябинской области позволяет дать ориентировочную основу в формулировании инновационных идей развития практико-ориентированной подготовки студентов в педагогическом колледже.

Первый ориентир развития: открытие новых специальностей – специализаций, востребованных на рынке труда, обеспечивающих удовлетворение потребностей образовательного пространства в воспитателях, учителях, педагогах дополнительного образования дошкольных и школьных образовательных организаций. Необходима организация вместе с основной специальностью специализаций подготовки учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений с учетом новых направлений содержания образования в школе, а также внеурочной деятельности.

Соединение основной педагогической специальности со специализацией педагога при подготовке учителя (воспитателя) дает новое

качество специалиста, востребованного на рынке труда. В образовательном пространстве муниципалитета есть дипломированные, квалифицированные специалисты – преподаватели, способные решать задачи специализированной подготовки учителей и воспитателей для системы дошкольного, начального школьного и общего образования.

Универсализация педагогической подготовки учителей и воспитателей, владеющих иностранным языком, имеющих музыкальное образование, способных осуществлять учебно-исследовательскую, учебно-конструкторскую, учебно-проектную и учебно-поисковую деятельность, может быть реализована, если осуществить интегративно-модульный подход к организации образовательного процесса в колледже. Если реализовать комплекс управленческих действий, направленных на обновление содержания образования, востребованного на рынке труда, использовать модульные образовательные технологии, сориентированные на удовлетворение познавательных потребностей личности, привести в соответствие материально-техническую базу колледжа, привлекательную, вариативную, мобильную, с учетом требований рынка [2].

Другая идея – это моделирование и реализация воспитательной образовательной среды, раскрывающей становление педагогических ценностей, адекватно отражающих воспитательную деятельность специалиста в современном образовательном учреждении. Формирование социально-педагогических ценностей воспитательной системы колледжа обеспечит направленность образовательного процесса, развитие индивидуальных педагогических способностей студента, придаст этим способностям гуманистический, социально значимый, социально ответственный, социально востребованный характер.

Опора в воспитательном взаимодействии на личностные качества (женственность, мягкость, доверчивость, доброту, заботу о людях, жизнерадостность, любовь к детям, нежность, терпимость, толерантность) позволит создать воспитательную среду, раскрывающую суть и содержание детского воспитания в начальной школе и детском саду. Стратегия профессиональной социализации через создание вос-

питающей среды учреждения – еще одно направление повышения качества педагогического образования в колледже.

Идея организации практико-ориентированного образования с использованием образовательной среды работодателя и собственных образовательных ресурсов – путь интеграции теоретической и практической подготовки студентов педагогического профиля. Осуществление не просто связи теоретической и практической подготовки, а дидактического синтеза подготовки обеспечит качественно новый уровень готовности молодых специалистов, способных выполнять свои профессиональные обязанности. Для этого необходимо открытие образовательных площадок на базе работодателя (школ, детских садов), которые обеспечат интеграцию педагогических знаний и педагогического опыта в условиях, приближенных к профессиональным.

Создание при этом института педагогического наставничества в течение всего срока обучения усилит эффективность качественной подготовки педагогических кадров. Кроме этого, реализация на базе колледжа образовательной программы начального общего образования (образовательной среды начальной школы) и интеграция ее в образовательное пространство педагогического колледжа может обеспечить дополнительный, новый эффект дуальности педагогического образования.

Все эти направления практико-ориентированного образования будут способствовать решению названных проблем.

Другая эффективная идея, предлагаемая нами, – осуществление системно-деятельного подхода в формировании педагогических способностей студентов, раскрывающих требования стандартов WorldSkills. Реализация этой идеи обеспечит планомерную работу и организацию научно-методического сопровождения процесса становления педагогических способностей не отдельных студентов, а целых команд – ярких личностей, готовых в состязательных условиях доказывать свое профессиональное превосходство. Это обеспечит успешность выступления студентов в олимпиадах, конкурсах и чемпионатах, проводимых в рамках WorldSkills. И это – еще одно направление инновационного обновления образовательного процесса колледжа, сориен-

тированного на повышение качества подготовки специалистов.

И последнее. На наш взгляд, перцептивное модернизационное преобразование в системе среднего педагогического образования – это организация целевой подготовки студентов на договорной основе с министерством, администрацией муниципальных территорий, колледжем, работодателем, выпускником. Идея целевой подготовки специалистов для школ и дошкольных образовательных организаций не новое явление, такие модели подготовки специалистов для народного хозяйства реализовывались в советском государстве. Выстраивание системы договорных отношений между колледжем и работодателем при непосредственном посредничестве министерства образования Челябинской области при подготовке специалиста для системы образования сможет решать задачи обеспечения педагогическими кадрами, управления этим процессом. Дальнейшее сопровождение выпускника колледжа после обучения, оказание методической, психологической и социальной помощи молодым специалистам в рамках целевых программ – еще один управленческий прием повышения эффективности подготовки педагогических кадров.

Мы считаем, что предлагаемые нами ориентиры позволяют решать проблемы качественной подготовки востребованных педагогических кадров, их трудоустройства и закрепления на рынке труда, обеспечивают привлекательность и доступность среднего профессионального образования, способствуют развитию инфраструктуры подготовки кадров для современной школы и экономики.

Литература

1. Актуальные вопросы развития среднего профессионального образования: практ. пособие / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, А.И. Сатдыков [и др.]; под общ. ред. А.Н. Лейбовича. М.: Федеральный институт развития образования, 2016.
2. Личностные аспекты формирования общекультурных компетенций студентов в процессе практико-ориентированного образования / В.А. Беликов, П.Ю. Романов, В.М. Тучин [и др.] // Инновационное раз-

- витие профессионального образования. 2018. № 2 (18).
3. О государственной программе Челябинской области «Развитие профессионального образования в Челябинской области» на 2018–2025 годы: постановление Правительства Челябинской области от 29 дек. 2017 г. № 756-П. URL: http://pravmin74.ru/sites/default/files/193-p_4.pdf
 4. *Серкова Г.Г.* Теоретические основы формирования профессиональных компетенций студентов организации СПО в условиях практико-ориентированного обучения // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 3 (19).
 5. *Сичинский Е.П.* Практико-ориентированное или дуальное образование: к вопросу о формировании понятийного аппарата // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. № 1 (17).
 6. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО), новое поколение. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.86/index.php>

Анонс

Уважаемые читатели!

Предлагаем вашему вниманию анонс материалов, опубликованных в Приложении № 3 к журналу «Среднее профессиональное образование». Надеемся, что знакомство с опытом работы педагогов будет полезно в вашей практической деятельности, а также для творческого осмысления задач и перспектив педагогической теории и практики.

Модернизация образования

В.В. Тропникова. Формирование информационно-образовательной среды в колледже как технологической основы обучения химии

Непрерывное образование

А.С. Теслер. Индивидуальный подход к обучению в системе всеобщего образования: можно ли совместить несовместимое?

Мастер-класс

для молодых профессионалов

И.В. Романов. Алгоритм работы медицинской сестры при проведении реабилитационных мероприятий после радикальных операций по поводу рака молочной железы

И.В. Ксенофонтова. Роль познавательной исследовательской деятельности в развитии дошкольника (из опыта работы)

Всероссийский интернет-конкурс педагогических работников СПО «Лучшая методическая разработка»

О.В. Кобелева. Методическая разработка поэтического кафе «Серебряный век» русской поэзии»

Учебно-методическая работа

С.Н. Колмакова. Смотр-конкурс: методическая разработка ПО МДК 01.01 «Здоровый человек и его окружение»

О.В. Волобуева. «Пасха в Великобритании»: методическая разработка учебного занятия по английскому языку

Инклюзивное образование

А.В. Монтян. Инклюзивная культура как гибкий навык «Soft skills», формируемый у студентов колледжа

Гражданское воспитание будущих специалистов

Л.Н. Семенова, Е.Л. Иванова. Методическая разработка бинарного занятия «Великая Отечественная война. Цена Победы»

Научно-исследовательская работа студентов

А.Г. Ямпольская. Проектные технологии в профессиональном образовании

К.А. Лозбенева, И.И. Караханова. Замечательные кривые. Биологические ритмы человека

Уважаемые читатели!

Мы открываем в нашем журнале новую тематическую рубрику – «Социально-культурная деятельность». Это вызвано увеличением количества статей, посвященных проблеме деятельности, направленной на сохранение и передачу культурных ценностей народов нашей страны и мира. Несмотря на то, что социально-культурная деятельность (СКД) связана преимущественно с досугом, она обладает огромным потенциалом для самореализации и самоутверждения личности. Специалисты СКД работают над проведением культурных мероприятий, помогают преодолевать трудности общения посредством организации свободного времени детей и взрослых.

Приглашаем исследователей, преподавателей, магистрантов и аспирантов к обсуждению функций, принципов, содержания и организационных форм СКД, а также подготовки специалистов этой сферы.

РЕЖИССУРА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Е.В. Дольгирева, доцент
Московского городского
педагогического университета,
канд. пед. наук*

Поиск названия специальности, которая сегодня известна как «Социально-культурная деятельность» (СКД), что указывает на сущностно-целевую устремленность направления подготовки бакалавров, на каждом этапе общественного развития являлся объективным отражением социально-культурных процессов, в том числе и в профессионально-образовательной педагогической сфере. Между тем анализ научной литературы (М.А. Ариарский и П.А. Подболотов, А.Д. Жарков и В.М. Чижиков, Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников, В.В. Туев и Т.М. Шевченко, Н.Н. Ярошенко) показывает, что устоявшегося определения понятия «социально-культурная деятельность» в отечественной гуманитарной науке нет. Наличие вариативных точек зрения говорит о том, что на современном этапе процесс научного поиска в связи с осмыслением социально-культурного взаимодействия активно продолжается.

Вместе с тем исследователи сходятся во мнении, что целеполагающая характеристика СКД и основная ее нравственная ценность – человек культуросозидающий. В этой связи приведем высказывание американского ученого, экономиста, педагога, теоретика менеджмента XX в. П.Ф. Друкера: «Основной импульс прогресса исходит не от социальной структуры, а от отдельной личности, и нынешнее время требует от каждого человека

активных действий по преобразованию не только общества, но прежде всего самого себя».

То есть прогресс культуры напрямую зависит от усвоения и совершенствования личностного социокультурного опыта, отвечающего нравственно-эстетическим, экологическим и космическим императивам. Именно это позволило исследователю Ю.Е. Травкину в статье «Основные проблемы менеджмента в социально-культурной деятельности» выделить основную, аккумулирующую все остальные, функцию СКД как процесса «создания нового качества социально-культурных образцов».

Собственно, тезис о процессе создания нового качества социально-культурных образцов и определяет профессиональную доминанту, выступая системообразующей характеристикой социально-культурной образовательной деятельности, т.е. выявляет основную цель профессиональной подготовки – «включить специалиста в культуру посредством его профессиональной деятельности, обеспечить эволюцию культуры» [1]. Стимулирование созидательного творчества является центральной идеей содержания СКД, что определяет специфику подготовки специалиста данного профиля.

Другими словами, профессионально-педагогическая подготовка должна быть направлена, с

одной стороны, на формирование ценностных устремлений человека и, с другой – на подготовку специалиста, способного передать культурные ценности. Мы отчасти согласны с мнением питерского ученого *М.А. Ариарского*, что педагогическая (прикладная) культурология, являясь стержнем профессионального образовательного процесса, позволяет упорядочить целое и осмыслить в нем место и роль каждой учебной дисциплины.

Несмотря на это, педагогическая культурология в силу своей фундаментальности, на наш взгляд, не может технически выстраивать действенные каркасы профессионального поведения, обеспечивая межпредметные переходы и устраняя имеющиеся пробелы в точках их соприкосновения. Налицо необходимость разграничения образовательных функций в обширной социально-культурной сфере деятельности. Наряду с процессами интегрирования, сближения и связи наук требуется процесс нахождения производных, технологических дифференциалов. Чтобы во множестве предметных компонентов существовало подлинное единство, чтобы они не противоречили, а дополняли и естественно продолжали друг друга, должна быть определена, по нашему мнению, другая стержневая дисциплина.

Для определения профессиональной основы столь обширной сферы как СКД нужна в первую очередь не столько интеграция (что декларирует прикладная культурология), сколько дифференциация – поиск «первообразной функции», нужен принцип, концептуальная идея, определяющая стратегию и алгоритмы. Необходим единый для всех предметов язык, обеспечивающий включение в социокультурный процесс и объясняющий специфику профессии СКД. С этой целью мы воспользовались идеей «протообразцов социально-культурной деятельности», предложенной московским ученым *Н.Н. Ярошенко*.

Проанализировав исходные понятия названия специальности, мы сможем определить первообразную функцию СКД как профессиональной основы. Для этого обратимся к метаморфозам, которые претерпевало название профиля подготовки. Первое, что обращает на себя внимание: категория деятельности как базовая профессиональная характеристика получила отражение в названии в последний период становления специальности, то есть в 90-е гг. минувшего века.

Это позволяет нам рассматривать профессиональную специфику СКД с позиций теории деятельности (*Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин* и др.).

По *Б.В. Ломову*, творческая, преобразовательная деятельность формируется как отражение тенденций социального развития, предъявляющих совокупность требований к современному человеку с учетом его духовных и природных возможностей. Отражение выполняет ориентировочную функцию, преобразование – своеобразную реформаторскую. Благодаря этим функциям осуществляются взаимопереходы внешнего и внутреннего аспектов деятельности и формирование самого плана деятельности. Главным методом изучения процессов присвоения и трансляции социокультурного опыта – интериоризации и экстериоризации – является анализ чувственно-практической деятельности. В качестве единицы анализа деятельности в работах *А.Н. Леонтьева* и *С.Л. Рубинштейна* было определено психофизическое действие. Наличие в названии специальности указанных психолого-педагогических категорий дает нам право трактовать исследуемую профессионально-педагогическую деятельность как чувственно-практическое отражение социально-культурного творческого взаимодействия через призму специфического образа действия в его субъект-субъектной взаимообусловленности.

Далее следует отметить то обстоятельство, что формирование социально-культурного опыта – это в первую очередь область педагогики. Но, по замечанию *М.А. Ариарского*, «на практике мы сталкиваемся с противоречием, выражающимся в том, что исследования его закономерностей сегодня в большей мере захватили философию, социологию, прикладную культурологию, общую и социальную психологию, и в гораздо меньшей степени – собственно педагогику». Необходимость осмысления педагогических закономерностей СКД логично начать с поиска профессионально-педагогического протообразца.

Исторический экскурс показывает, что до 1985 г. понятие «деятельность» в названии профиля было выражено понятием «работа». А, как известно, понятие образования – «профессионально-педагогическое» – сформировалось на основе развития понятия образова-

ния «инженерно-педагогическое» и предполагает интеграцию в процессе труда различных знаний и умений (специальных производственно-технологических и психолого-педагогических).

Более того, фигура мастера, заимствованная из инженерно-педагогического образования (обучающий ремеслу), до сих пор присутствует в профессиональных творческих вузах (кинematографии и театральных), где образовательный курс называется «мастерская». Вызывает интерес и то, что производственно-технологический компонент указывает на специфическую особенность профессиональной подготовки – обязательное получение рабочей профессии. Наличие действия в операционной составляющей технологического процесса рождает еще один вопрос: какая «рабочая специальность» объединяет все смыслы, заложенные в понятия, заключенные в названии «СКД»?

Наше исследование показывает, что СКД как профиль подготовки изначально развивался в системе образования. Разделение его (1941) на политпросвет и культурно-просветительную работу, с окончательным выделением последней в самостоятельную сферу, на долгое время затормозило развитие специальности. Система культурно-просветительного образования (восстановленная лишь в 1957–1964 гг. с созданием вузов культуры) вплоть до конца 1980-х гг. не могла в должной мере удовлетворить кадровый голод.

Невысокий престиж культурно-просветительной работы того времени объясняется не только отсутствием необходимых специалисту качеств: общекультурных, общеполитических и профессиональных. Одним из существенных недостатков культурно-просветительного образования являлся сам учебный процесс, который ориентировался на количество информации, а не на поиск механизмов, обеспечивающих преобразование получаемых знаний в профессиональные умения: организационные, культурологические, педагогические и художественно-творческие. Главное, на что указывает *М.А. Ариарский*, преподаватели не владели «педагогическим мастерством эффективного воздействия... методикой сотворчества как основой субъект-субъектных отношений организаторов и участников социально-культурных акций» [1].

Изучение результатов психолого-педагогических исследований (в частности, в области когнитивной психологии) также обращает нас к

необходимости возврата специальности в педагогическую колею. Так, еще в работах (1960–1980) выдающегося американского психолога *Дж.С. Брунера* были поставлены вопросы о соотношении обучения и формирования личности: исследователь утверждал, что на каждой стадии ее развития можно преподавать любой предмет в достаточно полноценной форме. При этом *Дж.С. Брунер* пришел к парадоксальному выводу, что вне школы интеллектуальное развитие прекращается после 10 лет. Подобное утверждение, с одной стороны, сегодня вызывает сомнение (к примеру, в досуговых центрах успешно осуществляется обучение современным компьютерным технологиям людей «третьего возраста»), с другой – указывает на необходимость непрерывного поиска более эффективных способов решения проблем социокультурного педагогического воздействия в границах свободного времени. По мнению исследователя, богатство интеллекта определяется наличием развитых представлений, которые формируются в результате последовательного овладения тремя сферами и одновременно способами познания: действием, образом, символом.

Непосредственно связанное с категорией воспитания понятие «образование» (близкое немецкому «*Bildung*»), по замечанию *В.А. Сластенина*, происходит от слова «образ», что есть результат и идеальная форма отражения социального опыта в сознании человека. Материальной формой воплощения образа выступают практические действия. Используя логику трансформации понятий «деятельность» и «образ», мы приходим к пониманию специфики профессионально-педагогического образования в системе педагогических явлений. Критерий идеальности в определении образа как способа и формы отражения действительности позволяет нам рассматривать понятие исследуемого образа деятельности с позиций художественности, характеризующейся неразрывным единством чувственных и смысловых компонентов и являющейся прерогативой искусства.

Правомерность такого подхода находим у советско-российского философа и культуролога *М.С. Кагана*, который выделил художественную деятельность в качестве особым образом отражающей познавательный, преобразовательный, ценностно-ориентационный и коммуникатив-

ный виды СКД (1974). Поэтому основы профессиональной подготовки по направлению СКД по-прежнему следует рассматривать в структуре педагогического мастерства. По замечанию исследователя *Т.В. Христидис*, педагогическое мастерство чаще всего рассматривается применительно к деятельности преподавателя средней общеобразовательной и высшей специальной школы. Что же касается социокультурной деятельности, в числе других содержащей педагогическую функцию, то эта проблема нуждается в дальнейших исследованиях (хотя, надо отметить, в работах *Ю.П. Азарова*, *Н.К. Баклановой*, *А.О. Пинта* рассматривалась необходимость формирования педагогического мастерства у работника культуры, а также отдельные компоненты этого мастерства).

Понятие педагогического мастерства, как правило, ассоциируется со спецификой профессионально-художественной образовательной деятельности. Острые художественной педагогики (*С.В. Гиппиус*, *Н.М. Горчаков*, *П.М. Ершов*, *Г.В. Кристи*, *Г.Г. Нейгауз*, *Б.М. Неменский*, *Дж. Родари*, *М.П. Щетинин* и др.) – эмоциональная включенность субъектов педагогического процесса. Как только в описание состояния или события словами, свойственными окружающей жизни, включается образное выражение, мы вступаем на путь персонификации. Художественная педагогика исходит не столько из поверхностного сходства процессов, театрального и педагогического, сколько из понимания, что артист – педагог, зрительская аудитория – объект педагогического воздействия.

Конкретную театрально-игровую форму, например клубную гостиную или деловую игру, в таком контексте рассматривают как «предлагаемые обстоятельства» педагогического взаимодействия, осмысленного с позиций драматического искусства. Функциональная задача последнего – сопереживание и, как следствие, воспитание души. Как утверждал древнегреческий философ *Аристотель*, великая тайна драматического воздействия заключается в способности вызывать катарсис – очищение через сопереживание страданию. Наблюдая за проявлениями счастья и несчастья, сочувствуя персонажам драмы, зритель не только получает удовольствие, но и приобретает ценный жизненный опыт.

Дело в том, что сильные радость и горе вызывают в душе каждого одинаковую реакцию стресса. Но, по словам канадского физиолога и врача *Г. Селье*, автора теории стресса, то, «что в чрезмерных дозах убивает, в разумных пределах действует как лекарство». Информация, воспринятая эмоционально, усваивается наиболее полно. А опыт, полученный на эмоционально-чувственном уровне, не только доставляет удовольствие, но способен воздействовать на личность, обучая культуре чувств.

Истоки художественной педагогики – в игровой природе человека, а ее корни – в народной педагогике. Возвращаясь к историческим метаморфозам названия СКД, можно отметить, что протообразцом «внешкольного образования» является фольклорный досуг (далее развивающийся как религиозный, затем светско-религиозный). Игровой элемент кристаллизуется в учености, в поэзии, в религии, в формах государственной жизни, исчезая в социокультурных явлениях.

При таком подходе игру можно рассматривать не только как структурную основу способа бытия (характеризующегося самодостаточностью, нацеленностью на процесс, эмоциональной насыщенностью), но и для обоснования возможности моделирования уникальной, самобытной реальности в социально-культурной сфере [2]. Именно эмоционально-мотивационная сфера игрового содержания служит гарантией успешности социокультурных процессов. В этом случае педагогическая составляющая социально-культурной деятельности трансформируется в искусство игрового творческого взаимодействия и может трактоваться как мастерство образа действия.

Возможно, на пересечении понятий «педагогика», «искусство», «игра» следует искать собственный язык базовой (рабочей) профессии. Собственно, своеобразным ориентиром определения дифференциальной производной в виде базовой специальности может стать само название профиля подготовки – «социально-культурная деятельность». Содержательный анализ каждой из трех составляющих названия убедительно раскрыт исследователями теории СКД (например, *В.Е. Триодиним*).

Мы же обратили внимание на прием, позволивший объединить автономные смыслы слов, составляющих название. Как отмечают

А.П. Марков и Г.М. Бирженюк, «в точке пересечения культурного и социального рождается новый смысл и новое качество, которое не содержится в каждом из этих понятий и явлений, рассматриваемых изолированно друг от друга». Такой прием в искусстве режиссуры называется монтажом. Монтаж – творческий метод, который определяет драматургическую форму, предполагает точно выверенное многостороннее воздействие на чувства зрителя и позволяет получить некий «третий смысл», посредством которого осуществляется активное идейно-тематическое внедрение в общественную практику людей.

Применение метода монтажа к трактовке названия профиля подготовки может быть воспринято как указание на профессиональную специфику, что коренным образом меняет взгляд на принципы построения образовательного процесса. Вместо статического отражения необходимой учебной информации выдвигается принцип «воздействующего построения» – свободный монтаж предметных тематических воздействий, но с точной установкой на определенный конечный профессионально-образовательный эффект.

Ни в коей мере не покушаясь на «высокую» режиссуру, принадлежащую институциональному искусству, мы лишь обращаем внимание на то, что современная режиссура существует не только как элемент искусства, но и как прикладная технология, широко используемая в различных сферах современной жизни. По ее законам сегодня осуществляется управление в, казалось бы, далеких от искусства областях: в политике, средствах массовой информации, педагогике, психологии и т.д. – всюду, где необходим социальный действенный инструмент.

Термин «прикладная режиссура» предложила Н.В. Московская для определения массовой технологии воздействия на эмоционально-образную сферу человеческой психики, которая характеризуется непрерывным производством и переработкой разнообразной информации в художественный продукт массового потребления [5]. Мы также беремся утверждать, что искусство режиссуры, в прикладном его значении, является наиболее эффективным механизмом эмоционального включения личности в процесс социокультурного творчества и, как следствие, формирования профессионального самосознания.

Сегодня, когда «социально-культурная деятельность должна быть понята как совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы» [7], именно профессия режиссера должна быть воспринята как «рабочая специальность», стержневая технология СКД [3].

Такому подходу вполне соответствуют исторически сложившиеся функции режиссера, сформулированные К.С. Станиславским и В.И. Немировичем-Данченко, интерпретированные впоследствии П.М. Ершовым:

1. Организаторская – организатор социальной среды.
2. Художественная – толкователь (то есть идейно-творческий вождь коллектива), доверенное лицо и объединитель усилий творческого штаба, решающего стратегические задачи спектакля.
3. Педагогическая – «зеркало», индикатор «внешней жизни» актера как средства пробуждения зрительских переживаний.

Режиссерская социокультурная деятельность не замыкается на постановочном процессе, но включает и мировоззренческие, и технические (производственные), и биологические, и психологические, и социальные аспекты. Создавая спроецированное действие, адекватно отвечающее той идеальной структуре, которая может быть рассчитана разумом, режиссер социально-культурной деятельности должен утверждать желание жизни и тем самым противостоять деструктивным процессам, происходящим в период перехода к новому типу культуры – культуре информационного общества, сопровождающейся кардинальными изменениями в ценностно-смысловых ориентациях личности [6, с. 145–152].

Все изложенное доказывает, что социально-культурная деятельность, базируясь на опыте педагогической культурологии, в понимании стержневой дисциплины должна руководствоваться искусством режиссуры как технологии преобразования информационно-логической информации в эмоционально-образную. Это позволяет нам конкретизировать название спе-

циальности и в рамках нашего исследования использовать термин «режиссура социально-культурной деятельности» как концептуальный для направления профессиональной подготовки, а также сформулировать его рабочее определение: режиссура социально-культурной деятельности – это художественная интерпретация процессов социокультурного взаимодействия (интериоризации или экстериоризации) на чувственно-экспрессивном уровне.

Режиссура СКД обеспечивает эффективность педагогического творчества. Непременное условие реализации этой возможности – владение стратегией экспрессивного воздействия, т.е. профессионально-педагогической техникой [4]. Такой подход, концептуально предопределяющий технологию и технику формирования профессионально-педагогического мастерства, соотносится с магистральным направлением обновления системы образования, которое, по *М.А. Ариарскому*, видится современной отечественной педагогике в движении от вербального, репродуктивно-информационного к эмпирико-диалогическому, от созерцательного к деятельному, культуротворческому, от тематического к проблемно-поисковому вектору развития.

Литература

1. *Ариарский М.А.* Педагогическая культурология: в 2 т. СПб.: Концерт, 2012. Т. 1: Методология и методика постижения куль-

туры; Т. 2: Социально-культурная деятельность и технологии ее организации.

2. *Дольгирева Е.В.* Модель дидактической технологии «эмоционально-смысловое взаимодействие» (ЭСВ) // Среднее профессиональное образование. 2013. № 5.
3. *Дольгирева Е.В.* Режиссура как базовая дидактическая технология социально-культурной деятельности // Среднее профессиональное образование. 2012. № 1.
4. *Дольгирева Е.В.* Формирование сценарно-режиссерской техники студентов по направлению «Социально-культурная деятельность» // Среднее профессиональное образование. 2012. № 7.
5. *Московская Н.В.* Режиссура в системе педагогики // Мир образования – образование в мире. 2007. № 2 (26).
6. *Сергеева В.П., Григорьева Е.И., Грибова Г.И.* Современные аспекты профессиональной подготовки кадров для индустрии креативного досуга // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173.
7. *Ярошенко Н.Н.* История и методология теории социально-культурной деятельности: учеб. для студентов высш. учеб. заведений / Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Моск. гос. ун-т культуры и искусств». 2-е изд., испр. и доп. М.: МГУКИ, 2013.

КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ТЕАТРАЛЬНОГО ЛЮБИТЕЛЬСКОГО КОЛЛЕКТИВА

*Э.И. Медведь, профессор,
зав. кафедрой, канд. пед. наук,
заслуженный работник культуры РФ,
О.И. Киселева, доцент, канд. пед. наук,*

*Т.Д. Белоусов, ст. преподаватель
(Институт культуры и искусств
Московского городского
педагогического университета)*

Среди средств, повышающих эффективность воспитательной работы с обучающимися, особое место занимают любительские объединения. По мнению *Э.И. Медведь*, любительское объедине-

ние – это совокупность творческих увлечений, источник эстетического обогащения личности, где происходит развивающее последовательное включение творческого потенциала деятель-

ности участников любительского коллектива в процесс художественно-творческого опыта при реализации саморазвития и самообразования каждого участника в свободном временном пространстве [3, с. 21–26].

Участие подростков в любительском театральном коллективе способствует приобщению к социально-культурной деятельности в сфере свободного времени, что является немаловажным фактором, влияющим на жизнедеятельность самого подростка, его индивидуальное самоутверждение в процессе общения со сверстниками, благодаря которому рождается совместное творчество.

Именно искусство играет огромную роль в совершенствовании человеческих чувств, в осмыслении явлений жизни и природы, в формировании духовно развитой личности и ее культуры. Культура является совокупностью материальных и духовных ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, способов и приемов человеческой деятельности. Общение с искусством совершенствует эстетический идеал, соотносит ценностные ориентиры разных эпох и народов.

По словам *Н.А. Опаринной*, искусство – это творческая художественная деятельность, а также система приемов и методов в какой-либо отрасли практической деятельности. Театральное искусство влияет на сложную систему чувств человека, вовлекает зрителя в действие, заставляет сопереживать, т.е. принимать героя, оправдывать или осуждать его действия, мысли.

Участие в театральном спектакле развивает у ребенка умение анализировать увиденное и услышанное, активно воспринимать творческий процесс, что крайне необходимо в воспитании и развитии эстетических чувств личности. Участвуя в театральном действии, подросток в той или иной степени соглашается или не соглашается с героем, принимая его позицию и принципы, сопоставляет происходящее с собой, собственным опытом, приходит к определенным выводам и дает мотивированную оценку не только сценическому действию, но и своим поступкам, при этом убеждаясь или сомневаясь в их правильности. Поэтому воспитание в театральном коллективе, безусловно, играет важную роль в формировании личности подростка через эстетическое восприятие театрализованного действия [5, с. 149–154].

С точки зрения содержательного наполнения воспитательного процесса под воспитанием – в широком смысле – мы понимаем передачу людям накопленного общественного опыта в целом и, следовательно, включение в него наряду с собственно воспитательными компонентами вооружение человека знаниями, умениями и навыками. Через театральное искусство участники коллектива не только познают, но и оценивают окружающую жизнь. Эти устойчивые, социально обусловленные отношения личности к материальным и духовным объектам действительности составляют то, что мы называем ценностными ориентирами.

Содержание воспитательного процесса в театральных любительских объединениях определяется общими целями и задачами эстетического воспитания. Этот процесс включает в себя формирование нравственного и духовного облика человека в целом, в конечном счете предполагает формирование эстетических чувств.

По мнению *Ю.А. Стрельцова* [5, с. 149–154], в силу целого ряда обстоятельств театральные коллективы не могут и не должны строить воспитательный процесс по принципу «парной педагогики», когда воспитатель работает один на один с воспитанником.

Коллективное дело существует на целенаправленной педагогизации окружающей среды, а сам руководитель театрального коллектива – это прежде всего организатор процесса воспитания. Он превращает социальную микросреду в воспитательный фактор и действует обычно не напрямую, а через третье лицо или группу. С этой точки зрения коллективное воспитание представляет собой организованное взаимовоспитание.

Особую роль в воспитательной работе театрального коллектива играет эстетический элемент, так как он старается выявить и подчеркнуть красоту. Это связано не только с широким использованием искусства, но и с продуманной эстетизацией всей творческой деятельности, проявляющейся в игровом оформлении занятий театрального коллектива, в системе театральных постановок и праздничных представлений, а также в особом стиле личностных взаимоотношений [4].

Освоение театрального искусства происходит через теоретическую и практическую части,

в основном преобладает практическое направление. Театральная деятельность основана на сотрудничестве, сотворчестве и содружестве педагогов, детей и их родителей. Различные формы игровой деятельности позволяют педагогу и подростку почувствовать себя в различных социальных ролях и сделать смысл вещей наиболее явным для него [8].

Игра является первой и суверенной деятельностью детей и имеет огромное значение в деле воспитания многих нравственных качеств, таких как дружба, взаимовыручка, терпение и многие другие.

Игра – это и сильнейшее средство развития у детей наблюдательности, памяти, воли, смекалки. Поэтому в организацию деятельности театрального коллектива с подростками стоит включать программу по воспитательной работе, где будут присутствовать все виды и жанры игр: подвижные, двигательные забавы и аттракционы, дидактические, музыкальные и хороводные, игры-шутки, ролевые, уличные игры на местности, народные игры и т.д. [6, с. 110–114].

Воспитание в условиях театрального коллектива обеспечивается влиянием целого ряда социальных факторов: составом коллектива, взаимовлиянием, связью каждого со своей внеколлективной средой и т.д. Вступая во взаимодействие с внутренними процессами саморазвития человека, эти факторы вызывают определенные сдвиги в сознании и поведении личности. Что касается педагогических усилий воспитателя, то они направлены на то, чтобы, во-первых, обеспечить наилучший состав и высокое качество возможных внешних воздействий; во-вторых, активизировать внутренние силы человека и нацелить их на сознательное самосовершенствование; в-третьих, помочь органичному слиянию внешних и внутренних условий формирования личности.

В театральном коллективе система воспитательных воздействий на подростка эффективна только при условии, если усилия воспитателей последовательны, систематичны и правильно распределены во времени. В общем процессе воспитания можно выделить четыре организационных этапа:

- первый этап – планирование системы воспитательных воздействий: изучение вос-

питуемых, постановка целей и задач, выбор используемых средств;

- второй этап – организация воздействий: выполнение целей и задач в соответствии с намеченным планом;
- третий этап – регулирование и корректировка воздействий: выявление того, насколько соответствует ход воспитательного процесса первоначальному плану, внесение необходимых изменений;
- четвертый этап – итоговый контроль и учет результатов: сопоставление достигнутых изменений с тем, что проектировалось вначале, уточнение нерешенных задач и определение на этой основе содержания последующей воспитательной работы [1, с. 81–86; 2, с. 1060].

Следует отметить, что исключительно важную роль в воспитании человека коллективными средствами играет целенаправленная передача ему обобщенного, идеологически осмысленного опыта. В условиях театрального коллектива этот процесс осуществляется главным образом через устную и наглядную пропаганду, через популяризацию произведений искусства. А также еще одним главным направлением воспитания в театральном любительском коллективе является организация и использование в педагогических целях культурной деятельности и культурного общения.

В театре деятельность и общение всегда оказывают на человека формирующее влияние, а воспитательная работа обеспечивает реализацию заложенных в них педагогических возможностей. Комплексное использование этих факторов позволяет наиболее полно управлять воспитанием личности. Сам же человек становится не просто объектом, но и субъектом собственного формирования.

Подростки приходят в любительские коллективы добровольно и получают те знания, которые их интересуют. Вся работа строится на основе свободного выбора. В театральных любительских коллективах подростку дается возможность заниматься любимым делом. Перед ним открываются двери в театральный мир, где он может раскрыть и использовать свои творческие способности для создания чего-то нового и прекрасного.

Для наилучшего погружения подростка в творческую деятельность, необходимо знать особенности подросткового возраста. По словам *В.П. Сергеевой* [9, с. 195–199], подростковый период длится с 12 до 17 лет. Именно в этом возрасте подросток более всего нуждается в общении, которое и является самой распространенной формой проведения досуга.

Хорошо известно, что культурно-досуговая деятельность – это определенный способ выявления общественных отношений, форма функционирования и развития общества, способ жизнедеятельности самого человека, его индивидуального самоутверждения и общения, осмысления своего бытия в прошлом, настоящем и будущем.

В настоящее время одним из популярных направлений культурно-досуговой деятельности является театральный любительский коллектив. Он дает возможность реализации таких потребностей подростков, как потребность в общении, самосовершенствовании, самовыражении и творчестве. Именно искусство играет огромную роль в формировании духовно-нравственной развитой личности, в эстетическом формировании ее культуры, в совершенствовании человеческих чувств, в осмыслении явлений жизни и природы. Освоение театрального искусства происходит через теоретическую и практическую части.

Например, театральный спектакль учит анализировать увиденное и услышанное, вырабатывает умение активно воспринимать, что крайне необходимо в процессе воспитания характера личности. Процесс воспитания в театральном любительском объединении – это широкое явление, включающее в себя влияние на личность коллективной и индивидуальной деятельности, общения и целенаправленных эстетических воздействий.

Воспитательная работа в условиях театрального любительского коллектива строится как комплексный и целенаправленный процесс. Театральная деятельность основана на сотрудничестве, сотворчестве и содружестве педагогов, подростков и их родителей.

Подростковый возраст характеризуется импульсивностью, эмоциональностью, чувствительностью, негативизмом, критическим складом ума, максимализмом и мечтательностью.

Все эти качества делают подростков социально подвижной частью общества. Этот возрастной этап часто называют «кризисным». Педагог должен учитывать силы и возможности каждого подростка.

Для продуктивной работы следует выявлять типы подростков, фиксировать их возможности и потребности, после чего объединять в группы для эффективности воспитания и развития их личности. Иначе, в условиях одинакового воспитания всех подростков, происходит нежелательное уравнивание их знаний, в то время как у разных представителей этой группы имеются различные познавательные возможности и разный уровень развития умственных сил [1, с. 81–86; 7].

Педагогу дополнительного образования – руководителю театрального любительского коллектива необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности каждого подростка. Педагог в театральном любительском объединении должен проявлять максимум такта в отношении к его участнику, не ущемлять чувство собственного достоинства, не критиковать его творчество, стараться не повышать голос на подростка в случае его агрессивного поведения. Необходимо дать подростку свободу мыслить творчески, возможность раскрыться эстетически, избавиться от комплексов, зажатости, а также создать благоприятную атмосферу для творческой работы.

Литература

1. *Бакланова Т.И., Киселева О.И., Медведь Э.И.* О проекте преемственной системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров для этнокультурной деятельности в образовательных организациях и учреждениях культуры // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 172.
2. *Бакланова Т.И., Медведь Э.И., Киселева О.И.* Основные аспекты маркетинговой подготовки педагогов-организаторов внеурочной этнокультурной деятельности школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1.
3. *Данелян В.Р., Медведь Э.И.* Формирование духовно-нравственной культуры подростков средствами театрализованной дея-

- тельности // Перспективы художественно-образовательного и социокультурного развития столичного мегаполиса. М., 2016.
4. *Киселева О.И.* Профессиональная компетентность студентов в педагогическом маркетинге // Среднее профессиональное образование. 2009. № 12.
 5. *Медведь Э.И.* Студенческая молодежь как субъект социально-культурной адаптации в условиях столичного мегаполиса // Актуальные проблемы социального развития разных групп населения в социокультурном пространстве столичного мегаполиса: сб. ст. по результатам город. межвуз. науч.-практ. конф. М.: МГПУ, 2013.
 6. *Медведь Э.И., Бакланова Т.И., Киселева О.И.* Проблемы и перспективы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2-1.
 7. *Медведь Э.И., Киселева О.И.* Музыкальное искусство в подготовке бакалавров социально-культурной деятельности к эстетическому воспитанию детей и подростков. М.: УЦ Перспектива, 2014.
 8. *Медведь Э.И., Киселева О.И.* Профессионально ориентированная подготовка бакалавров социально-культурной деятельности к организации досуга детей и молодежи: учеб. пособие. Саратов: Вузовское образование, 2015.
 9. *Сергеева В.П., Медведь Э.И., Грибкова Г.И.* Сетевое взаимодействие в образовании как функция повышения качества подготовки обучающихся // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРАЗДНИЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Н.У. Гавриленко, аспирант
Института культуры и искусств
Московского городского
педагогического университета*

Младший школьный возраст – период жизни ребенка от 6–7 до 10 лет, когда он проходит обучение в начальных классах (I–IV классы) современной школы. Для этого возраста характерно, что у ребенка в качестве ведущей формируется учебная деятельность, в которой происходит усвоение человеческого опыта, представленного в форме научных знаний. В рамках учебной деятельности возникают два основных психологических новообразования этого возраста – возможность произвольной регуляции психических процессов и построение внутреннего плана действий.

Младший школьный возраст называют вершиной детства. Ребенок сохраняет много детских качеств: легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него – значимая деятельность. В школе он приобретает не только новые знания и умения, но и определенный социальный статус. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни [2, с. 1060].

Условно говоря, в 6 или 7 лет ребенок в какой-то момент своего развития проходит через

кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Как всякий кризис, кризис семи лет не жестко связан с объективным изменением ситуации. Важно, как ребенок переживает ту систему отношений, в которую он включен, – будь то стабильные отношения или резко меняющиеся. Изменилось восприятие своего места в системе отношений – значит, меняется социальная ситуация развития и ребенок оказывается на границе нового возрастного периода [3].

Кризис трех лет был связан с осознанием себя как активного субъекта в мире предметов. Произносятся: «Я сам», ребенок стремился действовать в этом мире, изменять его. Теперь он приходит к осознанию своего места в мире общественных отношений. Он открывает для себя значение новой социальной позиции – позиции школьника, связанной с выполнением высоко ценимой взрослыми учебной работы. И пусть желание занять это новое место в жизни появилось у ребенка не в самом начале обучения, а на год позже, все равно формирование соответствующей внутренней позиции коренным образом меняет его самосознание. Как считает *Л.И. Божович*, кризис семи лет – это период рождения социального Я ребенка [4; 5, с. 149–154; 7, с. 110–114].

В период кризиса семи лет проявляется то, что *Л.С. Выготский* называет обобщением переживаний. Цепь неудач или успехов, каждый раз примерно одинаково переживаемых ребенком, приводит к формированию устойчивого аффективного комплекса. Благодаря обобщению переживаний, в 7 лет появляется логика чувств. Переживания приобретают новый смысл для ребенка, между ними устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний [11].

Завершается наметившийся в дошкольном возрасте переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. У ребенка появляются логически верные рассуждения: рассуждая, он использует операции. Школьное обучение строится таким образом, что словесно-логическое мышление получает преимущественное развитие.

Память развивается в двух направлениях – произвольности и осмысленности. Дети произвольно запоминают учебный материал, вызывающий у них интерес, преподнесенный в игровой форме, связанный с яркими наглядными по-

собиями или образами-воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, дети младшего школьного возраста способны целенаправленно, произвольно запоминать материал, им не интересный. С каждым годом все в большей мере обучение строится с опорой на произвольную память [6].

На основе учебной деятельности в младшем школьном возрасте формируются два основных психологических новообразования – произвольность психических процессов и внутренний план действий (их выполнение в уме). Решая учебную задачу, учащийся вынужден направлять и устойчиво сохранять свое внимание на таком материале, который хотя сам по себе ему и не интересен, но нужен и важен для последующей работы. Так формируется произвольное внимание, сознательно концентрируемое на нужном объекте.

В процессе учения дети овладевают также приемами произвольного запоминания и воспроизведения, благодаря которым они могут излагать материал выборочно, согласно его смысловым связям и т.п. Решение разнообразных учебных задач требует от детей осознания замысла и целей действий, определения условий и средств их выполнения, умения про себя примеривать возможность их осуществления, т.е. требует внутреннего плана действий [8, с. 31–36].

Организационные формы работы с детьми младшего школьного возраста в первую очередь должны быть направлены на развитие их познавательных интересов и способностей. Именно поэтому только дифференцированный подход в выборе тех или иных форм взаимодействия с детьми сможет обеспечить эффективность воздействия. Одна из таких форм – художественная. Включает в себя сообщения о наиболее активных событиях, которые объединены по степени важности и преподносятся образно при помощи эмоциональных средств воздействия. К данной форме можно отнести массовые представления, утренники, постановку детских спектаклей, тематические концерты, массовые игры, беседы.

Названные формы, такие как массовые игры, постановка детских спектаклей, вызывают особый интерес у детей младшего школьного возраста, в случае если пронизаны красочностью, зрелищностью и интересным сюжетом, построе-

ны во взаимодействии с аудиторией. Также существуют просветительные формы, которые включают в себя беседы, экскурсии. В процессе участия ребенок познает не только что-то новое, но и учится формировать свое эстетическое восприятие. Развивается культура речи: вырабатывается четкая дикция, ритм речи, динамика.

В педагогической практике игра для детей младшего школьного возраста имеет большое значение. Именно в этот период игра занимает роль «сказочности и таинственности», а на второй план отступает познавательная значимость игры [1; 9, с. 134–138].

Основной задачей при работе с детьми является оказание им необходимой нравственно-эстетической и психологической поддержки и ориентирование их на культурные и духовные ценности.

Эстетические и творческие способности детей младшего школьного возраста формируются в процессе художественно-эстетического воспитания. При этом направленное педагогическое воздействие, вовлечение детей в праздничную деятельность, которая должна отражать тенденции современной жизни, способствует осмыслению эстетических понятий. Также праздничная деятельность содействует развитию чувственного восприятия детей, росту уровня понимания настоящего искусства, осознанию и приданию смысла красоте действительности и творчества.

Художественно-эстетическое воспитание – одна из основных сторон социально-культурной деятельности. Цель художественно-эстетического воспитания – развитие способностей воспринимать, оценивать и утверждать прекрасное в жизни и в искусстве с позиций общечеловеческого духовного наследия.

Художественно-творческая деятельность детей младшего школьного возраста, насыщенная различными видами и формами досуга, эмоционально окрашена от удовлетворения, полученного в результате любимых занятий. Активное участие детей в создании праздников всячески содействует воспитанию духовно богатой и всесторонне развитой личности [10]. Именно поэтому необходимо уделять большое внимание художественно-эстетическому развитию детей младшего школьного возраста.

Общеизвестно, что все значимые свойства личности развиваются в процессе деятельно-

сти. Следовательно, социализация, как личностное свойство, возникает в процессе социальной деятельности и является результатом этой деятельности. Из этого следует, что формирование личности детей младшего школьного возраста осуществляется в процессе социальной деятельности.

Для раскрытия творческого потенциала детей младшего школьного возраста необходимо проводить мероприятия с использованием форм и средств праздничной деятельности. Младший школьный возраст является фундаментом развития личности. Отметим, праздники оказывают непосредственное влияние на раскрытие каждой личности, так как являются носителем как национальной, так и мировой культуры. Ведь очень важно грамотно приобщать подрастающее поколение к красоте творчества, сделать ребенка не просто сторонним наблюдателем, а непосредственным участником творческого процесса. Учитывая возрастные особенности детей, становится возможным создавать наиболее комфортную среду для организации праздничной деятельности.

Литература

1. *Бакланова Т.И., Киселева О.И., Медведь Э.И.* О проекте преемственной системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки кадров для этнокультурной деятельности в образовательных организациях и учреждениях культуры // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 172.
2. *Бакланова Т.И., Медведь Э.И., Киселева О.И.* Основные аспекты маркетинговой подготовки педагогов-организаторов внеурочной этнокультурной деятельности школьников // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1.
3. *Лебедева О.А.* Общешкольные праздники и их роль в развитии детей // Реабилитация. Образование. Развитие. СПб., 2008.
4. *Медведь Э.И.* Профессионально ориентированная подготовка студентов к эстетическому воспитанию школьников в условиях педагогического колледжа (на примере специальности 0303 «Иностранный язык»): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. М., 1998. 217 с.

5. *Медведь Э.И.* Студенческая молодежь как субъект социально-культурной адаптации в условиях столичного мегаполиса // Актуальные проблемы социального развития разных групп населения в социокультурном пространстве столичного мегаполиса: сб. ст. по результатам город. межвуз. науч.-практ. конф. М.: МГПУ, 2013.
6. *Медведь Э.И., Киселева О.И.* Музыкальное искусство в подготовке бакалавров социально-культурной деятельности к эстетическому воспитанию детей и подростков. М.: УЦ Перспектива. 2014.
7. *Медведь Э.И., Бакланова Т.И., Киселева О.И.* Проблемы и перспективы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2-1.
8. *Медведь Э.И., Киселева О.И., Бычкова Е.С.* Социокультурная реализация молодежи в многонациональном мегаполисе // Этнокультурная деятельность в современных образовательных организациях и учреждениях культуры: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / ред. кол.: Т.И. Бакланова [и др.]. М., 2017.
9. *Медведь Э.И., Сергеева В.П., Киселева О.И.* Анализ содержания понятия эстетической культуры личности и ее роли в профессиональной подготовке бакалавров социально-культурной деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 6.
10. Русская культура. 1–4 классы: программа и методические материалы / Т.И. Бакланова, Э.И. Медведь, М.Г. Кайтанджян [и др.]. Саратов: Вузовское образование, 2015.
11. Русская культура в современной школе: учеб. пособие / Т.И. Бакланова, Э.И. Медведь, Н.А. Опарина [и др.]. М.: МГПУ. 2016.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО АКТИВНЫХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ ТУРИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Д.С. Мищенко, аспирант
Института культуры и искусств
Московского городского
педагогического университета*

В последние годы произошел переход к очередной системе социально-экономических отношений, что вызвало негативные изменения в условиях жизни людей, ценностные ориентиры утратили свою значимость и социальное здоровье общества в целом ухудшилось. Данные изменения прежде всего оказали негативное влияние на подростковое поколение. Мы сталкиваемся с тем, что большинство взрослеющих

девушек и молодых людей испытывают проблемы в процессе социализации. Проявляется это в том, что подростки не ощущают ответственности перед собой, своими близкими и перед обществом, отсутствие способности к профессиональной ориентации приводит к осознанию личной неуспешности.

Формирование успешного становления личности в период социокультурных и экономиче-

ских изменений в обществе обретает фундаментальное значение. Успешное становление личности выступает одним из важнейших факторов и показателей сформированности таких личностных качеств, как мобильность, творческая активность и т.д. Успешное становление подростка мы рассматриваем как интегративное качество личности, предполагающее высокую мотивацию достижения цели, критичность мышления, ответственность и готовность к самостоятельной деятельности [1].

Негативными последствиями сложившейся в последние годы культурной ситуации в России стали разрушение традиционных норм и ценностей, распространение элементов упрощенной массовой культуры и др. Это ведет к росту криминальных проявлений среди подрастающего поколения, агрессии, неуважительному отношению к старшему поколению, асоциальному поведению в обществе [11, с. 141–146]. Зачастую девиантные отклонения среди подростков становятся результатом неправильного досугового времяпрепровождения, поэтому важно создать условия для их активной познавательной деятельности, позволяющей всесторонне развивать личностные качества и умение существовать в среде себе подобных.

Туристская деятельность, наполненная творческой инициативой, проявлением самостоятельности и позитивным взаимодействием в группе, позволяет отмечать и развивать интересы и навыки подростка в физическом, интеллектуальном и духовно-нравственном ключе [5, с. 218–224].

В наше время мы сталкиваемся с еще одной проблемой: виртуальная реальность замещает реальный мир, а люди все чаще испытывают дефицит внимания [3]. Туризм позволяет подростку оказаться в реальном мире, увидеть и ощутить то, что его окружает, а также выстроить социальные отношения со сверстниками, что крайне актуально в наше время [10, с. 58–63].

Таким образом, туристская деятельность является не только средством поддержания физической формы и формирования здорового образа жизни, но и фактором, который оказывает влияние на многие другие стороны человеческой жизни: нравственную, интеллектуальную, трудовую, социальную и т.д. [9, с. 50–55].

Исследование социально-культурной активности подростков средствами туристской деятельности позволило составить теоретическую модель данного процесса. Выделим цели и задачи формирования социально активной личности подростка посредством туристской деятельности:

- ускорение процесса самопознания;
- развитие коммуникативных навыков, осуществление сотрудничества с товарищами, проявление личной инициативы;
- развитие эстетического потенциала;
- формирование волевых качеств;
- развитие нравственных качеств;
- прохождение процесса социализации;
- формирование интереса к познавательной деятельности, развитие эрудиции.

В педагогике на сегодняшний день существует целый ряд подходов, занимающихся изучением личности подростка и ее потенциала [13, с. 116–121]. Рассмотрим методологический блок, в состав которого входят следующие подходы:

- *деятельностный подход*, предполагающий активное участие подростков в творческой деятельности, которая позволяет самореализоваться, а также развивать познавательный интерес и творческие навыки;
- *индивидуально-творческий подход*, организующий деятельность исходя из личностных качеств подростка, уровня и особенностей развития;
- *диалогический* или *полисубъектный*: суть заключается в том, что личность человека намного более сложна и не исчерпывается деятельностью; в этой связи необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами, поскольку личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т.е. интересубъектное образование [2];
- *краеведческий*, основанный на изучении родного края, а также установлении соответствий между изучаемым теоретическим материалом и окружающей средой.

Направленность и содержание педагогического процесса определяют принципы, которые разделяются на специальные и базовые.

Базовые: гуманистический, личностно ориентированный, принцип возрастной дифференциации.

К специальным принципам относятся: коллективное творчество, принцип ситуации успеха, принцип творческой активности, принцип интеграции туристских мероприятий.

На основании функционирующего туристского клуба г. Львова «В добрый путь» можно выявить основную задачу, стоящую перед педагогом-исследователем: разработка педагогической модели формирования социально-культурной активности подростков.

Задача педагога заключается в том, чтобы в процессе разработки маршрута похода, культурно-познавательной экскурсии или туристского квеста у подростка возникла внутренняя мотивация творчески относиться к любому виду деятельности.

Формирование социально-культурной активности – процесс длительный и трудоемкий, представляющий собой систематическое воздействие на внутренний мир и характер подростков с помощью различных средств организации туристской деятельности.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе детского туристского клуба «В добрый путь», работающего на станции юных техников. Для реализации цели эксперимента – формирования социально-культурной активности подростков средствами туристской

деятельности – участниками клуба разработан туристский маршрут, в который была включена экскурсия по военно-историческим объектам Львовского района, лесной квест «Потерянный ящик» (поиск клада: по мотивам художественного фильма «Кортик»), интерактивный мастер-класс по полевой кухне «Соль да перец», а также совместно с группой специалистов реставрация памятника А.П. Гайдару в одном из скверов г. Львова.

Для апробации созданного маршрута группа отправилась в поход сроком на два дня, в течение которых был выбран лидер группы (командир отряда), со временем взаимодействия в группе получили слаженный командный характер. Показатели проявления социально-культурной активности стали повышаться, чаще проявляться социально-культурные качества участников похода, положительно влияющие на развитие творческого потенциала подростков. По окончании эксперимента было отмечено, что туристская деятельность имеет положительное влияние на формирование социально-культурной активности его участников. Количество учащих, вовлеченных в групповую туристскую деятельность, значительно увеличилось.

Работа по формированию социально-культурной активности подростков средствами туристской деятельности проводилась с учетом определенных критериев и соответствующих им показателей (табл. 1).

Таблица 1

| Критерий | Показатель |
|-----------------------------------|--|
| К1. Инициативность | Умение поставить цель, наличие критериев достижения цели, выдвижение предложения для обсуждения, способность к самостоятельным активным действиям, «предприимчивость» |
| К2. Креативность | Генерирование и выдвижение уникальных идей, нестандартное мышление, самовыражение, гибкость и оригинальность, творческое воплощение идей в конкретный продукт |
| К3. Коммуникативность | Умение организовать как вербальный, так и невербальный контакт, активное включение в решение общих вопросов, умение работать в команде в различных ролях и статусах, диагностировать личные качества |
| К4. Духовно-нравственное развитие | Патриотизм, чувство долга, милосердие, отсутствие корысти |

Данный диагностический блок позволил оценить степень сформированности социально-

культурной активности подростков, для чего были использованы показатели, критерии, ин-

дикаторы. В педагогике критерием называют признак, на основании которого производится оценка. Показатель – это характеристика свойств предмета исследования, являющаяся одним из элементов критерия. Индикатор позволяет определить состояние объекта исследования, наличие у него тех или иных свойств (табл. 2).

Сформированность социально-культурной активности можно разделить на несколько уровней. Первый уровень сформированности – низкий, характеризующийся полным отсутствием проявления социально-культурной активности. Репродуктивный (средний) уровень представляет собой воспроизведение подростком

устойчивых стандартных моделей поведения. Репродуктивно-творческий (высокий) уровень характеризуется проявлением личной инициативы и творческой активности. Последний уровень проявляется в том, что подросток инициирует идею, самостоятельно формирует свою цель, проявляет гибкость в поведении и действиях, а также отличается проявлением социально-культурной активности.

Качественные индикаторы развитости социально-культурной активности выглядят следующим образом: низкий (пассивный), средний (репродуктивный), высокий (репродуктивно-творческий) (табл. 3).

Таблица 2

Критерии сформированности социально-культурной активности подростков

| Характеристика критерия | Критерий | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|
| | инициативность | креативность | коммуникативность | духовно-нравственное развитие |
| Показатель | Умение поставить цель, наличие критериев достижения цели, выдвижение предложения для обсуждения, способность к самостоятельным активным действиям, «предприимчивость» | Генерация и воплощение идей в конечный творческий продукт, оригинальность и гибкость мышления, нестандартный подход к банальным вещам, творческая активность, попытки создания чего-то нового | Умение организовать как вербальный, так и невербальный контакт, активное включение в решение общих вопросов, умение работать в команде в различных ролях и статусах, умение диагностировать личные качества | Патриотизм, чувство долга, милосердие, ответственность за себя и членов команды |
| Индикатор | Низкий – 1 балл Средний – 2 балла Высокий – 3 балла | Низкий – 1 балл Средний – 2 балла Высокий – 3 балла | Низкий – 1 балл Средний – 2 балла Высокий – 3 балла | Низкий – 1 балл Средний – 2 балла Высокий – 3 балла |
| Метод определения | Включенность в деятельность, наблюдение | Включенность в деятельность, наблюдение | Включенность в деятельность, наблюдение | Анкетирование, опрос, наблюдение |

Основной задачей клуба «В добрый путь» являлось развитие социально-культурной активности подростков средствами туристской деятельности. На начальных этапах эксперимента отме-

чались в целом идентичные показатели сформированности социально-культурной активности, но по ходу эксперимента показатели начали расти. На основании наблюдения за участни-

Таблица 3

**Индикаторы критериев и показателей сформированности
социально-культурной активности подростков**

| Критерий и показатель | Индикатор | | |
|--|---|---|--|
| | низкий | средний | высокий |
| <i>Инициативность.</i> Умение поставить цель, наличие критериев достижения цели, выдвижение предложения для обсуждения, способность к самостоятельным активным действиям, «предприимчивость». | Предполагает полную пассивность, отсутствие цели и нежелание включиться в общую деятельность | Ориентирование на общие понятия, выжидательная позиция, этап продумывания, наблюдение для последующей постановки цели | Формирование решения на осознанное самостоятельное действие, выполнение его с учетом полной ответственности |
| <i>Креативность.</i> Генерирование идей, оригинальность и гибкость мышления, нестандартный подход к решению задач | Отсутствие творческих навыков и умений, равнодушие к поставленной задаче, отсутствие знаний в любых областях | Проявление креативности в различных видах деятельности, узкий круг интересов и знаний, число предлагаемых вариантов решения поставленных задач ограничено | Высокий круг знаний и интересов, самостоятельное мышление и осознанный подход к делу, критичность ума, творческая активность |
| <i>Коммуникативность.</i> Умение организовать как вербальный, так и невербальный контакт, активное включение в решение общих вопросов, умение работать в команде в различных ролях и статусах, умение диагностировать личные качества | Отсутствие навыков работы в команде. Проявление социопатии, страх перед другими участниками группы, отсутствие интереса к общению | Проявление интереса к другим участникам группы, налаживание контакта. Проявление взаимоуважения и доверия. Начальные этапы коллективного взаимодействия | Анализ собственных действий и поведения. Оценочные суждения принимают коллективный вид |
| <i>Духовно-нравственное развитие.</i> Патриотизм, чувство долга, милосердие, отсутствие корысти, ответственность, уважение к старшим | Отсутствует мотивация к духовному развитию, нравственно-этические взгляды не сформированы | Представление о морально-этических нормах сформировано, но слабо реализуется в поведении. Копирование модели поведения более активных участников группы | Наличие устойчивого нравственного поведения, стремление положительно влиять на других участников группы, уважение к старшим, активное включение в гражданско-патриотическую деятельность |

ками клуба на констатирующем и контрольном этапе можно сделать вывод, что преобладающая часть респондентов достигла уровня высокой

социально-культурной активности и на момент окончания эксперимента она составила 43% от общего числа подростков. Средний показатель

увеличился, и фактически совсем пропал низкий (снижение с 16 до 5%). Общее количество подростков, включенных в общую деятельность, увеличилось до 95%.

Таким образом, можно сделать вывод, что цель – формирование социально-культурной активности подростков средствами туристской деятельности – достигнута, так как прослеживается положительная динамика и изменения в социально-культурной позиции подростков.

Туристская деятельность дала возможность подросткам раскрыть свой творческий потенциал и обучила командному взаимодействию, способствовала развитию коммуникативных навыков и позволила выявить инициативность, способность принимать нестандартные решения в сложных ситуациях межличностного взаимодействия.

Литература

1. *Барышников Е.Н.* Актуальные задачи воспитания в социально-культурном пространстве Санкт-Петербурга // Социальная педагогика. 2006. № 2.
2. *Вахитова Г.Х.* Полисубъектное взаимодействие в контексте дошкольного образования // Вестник ТГПУ. 2013. № 13 (141).
3. *Грибкова Г.И.* Педагогика досуга: учеб.-метод. пособие. М.: МГАКХиС, 2011.
4. *Жарков А.Д.* Технология культурно-досуговой деятельности. М.: МГУКИ, 2008.
5. *Зайцева Т.А., Грибкова Г.И.* Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности бакалавров туризма // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 4 (66).
6. *Заусалин А.Н.* Формирование художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста в клубах по месту жительства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.05. Тамбов, 2006. 24 с.
7. *Косибород О.Л., Левина И.Д.* Дополнительное образование как доминирующий фактор создания творческой личности в современной социально-экономической ситуации // Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 13 окт. 2015 г. Уфа: ООО «ОМЕГА САЙНС», 2015.
8. *Медведь Э.И., Бакланова Т.И., Киселева О.И.* Проблемы и перспективы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2-1.
9. *Мищенко Д.С.* Некоторые аспекты развития креативного туризма в досуговом пространстве московского мегаполиса // Социально-культурное взаимодействие вуза и предприятий индустрии креативного досуга в системе инновационной подготовки кадров для столичных учреждений образования и культуры: сб. науч. тр. каф. соц.-культур. деятельности Ин-та культуры и искусств Моск. гор. пед. ун-та. М., 2018.
10. *Мищенко Д.С.* Туристская деятельность как средство формирования социально-культурной активности подростков // Перспективы развития современной культурно-образовательной среды столичного мегаполиса: сб. материалов науч.-практ. конф. Ин-та культуры и искусств Моск. гор. пед. ун-та. М.: УЦ Перспектива, 2018.
11. *Панова Н.Г., Умеркаева С.Ш.* Некоторые аспекты профессиональной подготовки бакалавров социально-культурной деятельности в условиях педагогического вуза // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 2.
12. *Сергеева В.П., Медведь Э.И., Грибкова Г.И.* Сетевое взаимодействие в образовании как функция повышения качества подготовки обучающихся // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1.
13. *Шарковская Н.В.* Социально-культурная активность – понятие современной социально-культурной деятельности // Вестник МГУКИ. 2016. № 3 (71).

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*О.О. Корзун, доцент, канд. пед. наук,
Е.А. Савкина, магистрант
(Московский городской
педагогический университет)*

Актуальность статьи обусловлена многочисленными социальными изменениями, вхождением России в мировое образовательное пространство, переосмыслением целевых образовательных ориентиров, которые определили выдвижение ряда новых требований к профессиональной подготовке будущих специалистов, в том числе учителей иностранного языка (в нашем случае – английского). На смену знаниевому подходу в российском образовании пришел компетентностный подход, который предусматривает переориентацию доминирующей образовательной стратегии с преимущественной трансляции знаний и формирования навыков на овладение комплексом компетенций [4, с. 66].

Данные изменения также коснулись системы подготовки студентов бакалавриата, будущих учителей английского языка. Английский язык давно приобрел статус международного. Он является самым распространенным среди изучаемых языков в школах и вузах России. Следовательно, возникает потребность в подготовке грамотных, компетентных специалистов, способных обучать английскому языку следующие поколения, которые смогут в дальнейшем представлять свою страну на мировой арене. В связи с этим все чаще меняется перечень требований, выдвигаемый перед педагогом, так как в своей профессии современный учитель выступает в качестве *исследователя*, методиста-технолога и учителя-практика [1, с. 420–424].

Проблема подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности поднимается в настоящее время все чаще (*В.А. Терешков, 2011; Л.А. Казанцева, 2014; В.С. Елагина, Н.В. Ковалева, 2015*).

Изменения в подготовке учителя находят отражение в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), принятом 4 декабря 2015 г. (далее ФГОС ВО), который регулярно обновляется и модернизируется. Выпускник, освоивший программу бакалавриата в рамках исследовательской деятельности, должен уметь решать следующие профессиональные задачи:

- использование систематизированных теоретических и практических знаний для постановки и решения исследовательских задач в области науки и образования;
- умение применять в профессиональной деятельности методы научного исследования [2, с. 5].

Проведенный анализ действующего ФГОС ВО показал, что процесс подготовки будущих учителей английского языка требует формирования *исследовательской компетенции*, которая является неотъемлемой частью профессионально-методической подготовки учителя.

Авторы статьи на основе анализа трудов, посвященных исследовательской компетенции

(А.В. Хуторской, 2002, 2011; И.А. Федорова, 2011; Козаренко, 2014), предлагают собственное толкование данного понятия, конкретизированного под специфику деятельности учителя английского языка. Под исследовательской компетенцией авторы понимают *готовность и способность учителя осуществлять исследовательскую деятельность на родном и иностранном языках самостоятельно (или в процессе взаимодействия с научным руководителем); обладать знаниями, умениями и навыками вести научный диалог и делиться результатами исследования в устном или письменном виде с соотечественниками и зарубежными коллегами; использовать исследовательскую компетенцию как инструмент совершенствования межкультурной коммуникативной компетенции в целях собственного профессионального роста.*

Детальное изучение вопроса формирования исследовательской компетенции студентов, определение специфики исследовательской деятельности будущего учителя английского языка позволили нам представить структуру исследовательской компетенции, которая базируется на современных потребностях учителей иностранного языка. Следующие знания, умения, навыки и личностный компонент необходимы для эффективной и успешной деятельности учителя иностранного языка:

- *знания* (об информационных ресурсах, необходимых для решения исследовательских задач; о методах педагогического исследования; способах организации научной деятельности; специфике требований оформления научных трудов; об иноязычном понятийном аппарате проводимого исследования; о научном дискурсе; об особенностях оформления научной работы);
- *умения* (формулировать тему, выявлять объект, предмет, ставить цель и задачи исследования; адекватно отбирать методы, необходимые для проведения исследования; обобщать степень изученности какой-либо проблемы в научной литературе; оформлять результаты изучения научной литературы в виде монореферата и обзорного реферата; составлять аннотацию к научной статье, библиографический список; писать методическую статью; проектировать исследовательскую

деятельность школьников; проводить эксперимент/опытное обучение; ориентироваться в зарубежных источниках, извлекая полезную информацию для собственного исследования; вести научный разговор о собственной теме исследования на иностранном языке; проводить анализ УМК для общеобразовательных школ с позиции заданной проблемы; осуществлять поиск научной литературы при помощи разнообразных электронных ресурсов и библиотек; ориентироваться в научных источниках информации; работать с иностранными источниками в целях сопоставления зарубежного и отечественного опыта; использовать основные методы обработки информации);

- *навыки* (представление результатов проведенного исследования перед аудиторией в устной форме; участие в научных конференциях, круглых столах, вебинарах по проблеме исследования);
- *личностный компонент (отношение)* (творческий подход к исследованию, готовность к изучению чего-то нового; гибкость мышления и способность менять исследовательский маршрут в связи с возникающими обстоятельствами).

Изучение сущности и структуры исследовательской компетенции учителя поставило перед нами вопрос, который сформулирован следующим образом: «Как можно определить уровень сформированности исследовательской компетенции студентов – будущих учителей английского языка?».

Ответ на данный вопрос мы видим в уже разработанных и широко известных критериях оценки уровня владения языком. Всем известные Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR) предлагают подробную систему уровней владения языком, целью которой является облегчение оценки иноязычной коммуникативной компетенции изучающих иностранный язык. Данная система включает шесть крупных уровней. Однако данные уровни представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трехуровневой системе:

- А – Элементарное владение:
- А1 Уровень выживания;
 - А2 Предпороговый уровень.
- В – Самостоятельное владение:
- В1 Пороговый уровень;
 - В2 Пороговый продвинутый уровень.
- С – Свободное владение:
- С1 Уровень профессионального владения;
 - С2 Уровень владения в совершенстве.

Каждый уровень имеет детальное описание того перечня способностей, который необходим для его владения. Данная система позволяет с высокой точностью определить уровень владения языком [3].

Чтобы ответить на вопрос, как можно определить уровень исследовательской компетенции студентов, считаем возможным перенести модель уровневого владения языком в систему формирования исследовательской компетенции и представить владение ею по аналогии с данными уровнями, опирающимися на специфику тех видов деятельности, с которыми приходится сталкиваться исследователю на каждом отдельном этапе своего профессионального становления. Ввиду этого количество уровней владения исследовательской компетенцией предлагается соотнести с уровнем бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Следовательно, получается три уровня владения исследовательской компетенцией. Раскроем, как мы видим эти уровни.

Высокий (свободное владение), соотносится с уровнем аспирантуры – готовность автономно проводить собственное исследование, опираясь на имеющиеся знания специфики проведения исследований и оформления их результатов, используя умения организации исследования и его дальнейшего проведения; способность ориентироваться в современных отечественных и зарубежных информационных ресурсах; осведомленность в сфере современных трендов методики обучения иностранным языкам и способность к определению векторов собственного исследования с адаптацией к изменениям окружающего мира; готовность к представлению результатов исследования в устной и письменной форме на английском и русском языке. Возможность организации исследовательской деятельности своих подопечных и сопровождение их работы до получения результатов, что позволяет спо-

собствовать формированию исследовательской компетенции обучающихся; обладать собственной мотивацией к проведению исследования. Способность к проведению рефлексии собственной исследовательской деятельности и ее результатов.

Базовый (достаточное владение), соотносится с уровнем магистратуры – готовность совместно с научным руководителем проводить исследование заданной проблематики, совершенствуя в процессе работы знания специфики проведения исследований и оформления их результатов. Приобретать умения самостоятельной работы над исследованием; быть способным ориентироваться в современных отечественных информационных ресурсах; быть готовым к представлению результатов исследования в устной форме на английском и русском языке и в письменной форме на русском языке. Проявлять интерес к исследовательской деятельности, что способствует процессу формирования исследовательской саморефлексии.

Минимальный (элементарное владение), соотносится с уровнем бакалавриата – отсутствие исследовательской автономности, необходимость постоянного контакта с научным руководителем, который будет направлять процесс исследования и контролировать его; знакомство с самыми известными информационными ресурсами, в которых можно найти необходимый материал по проблематике исследования, а также с методами проведения педагогического исследования; развитие основных умений по отбору и систематизации информации и представление ее в письменном виде; мотивация к исследовательской деятельности выражена слабо либо пока отсутствует.

Уточним, границы по ступеням образования не являются строгими. При отдельных академических успехах по окончании бакалавриата выпускник может владеть некоторыми элементами, свойственными последующим уровням владения исследовательской компетенцией. Также необходимо заметить, что название «минимальный уровень» не несет в себе негативной коннотации. И означает, что студент сделал первый шаг на научном пути, проводя собственное исследование. Это является первой ступенью, которая подразумевает дальнейшее развитие – магистратура, аспирантура, прак-

тика преподавания английского языка в образовательных учреждениях.

К основным результатам исследования, представленным в данной статье, авторы относят:

1. Сформулированное определение понятия «исследовательская компетенция» применительно к учителю английского языка с учетом специфики его профессии.
2. Предложенную структуру исследовательской компетенции учителя английского языка, которая включает также и иноязычную составляющую.
3. Описанные три уровня владения исследовательской компетенцией, которые облегчат процесс оценивания готовности студентов к осуществлению исследовательской деятельности.

К перспективам дальнейшего изучения проблемы можно отнести разработку особой системы формирования исследовательской компетенции будущих учителей английского языка, которую можно внедрить в уже существующие исследовательские практики для будущих учителей. А также создание авторского элективного курса, нацеленного на формирование исследовательской компетенции студентов – будущих учителей английского языка, отвечающей тенденциям и требованиям современного российского образования.

Литература

1. Корзун О.О., Савкина Е.А. Роль исследовательской компетенции в структуре профессионально-методической компетентности учителей иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 6 (84). Ч. 2.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 4 дек. 2015 г. № 1426. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/7995> (дата обращения: 10.12.2018).
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; перевод выполнен на каф. стилистики англ. яз. МГЛУ под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
4. Тарева Е.Г., Казанцева Е.М. Деятельностно-компетентностный подход к созданию учебных пособий для подготовки бакалавров // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Филология. Теория языка. Языковое образование. 2011. № 2 (8).

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАЗРАБОТКЕ ПАРЦИАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*О.Н. Морозова, аспирант
Северного (Арктического)
федерального университета
им. М.В. Ломоносова
(г. Архангельск)*

В настоящее время актуальна проблема обеспечения дошкольных образовательных организаций педагогами-профессионалами, способными к эффективному решению образовательных задач. Сложность ее решения обусловлена высокими требованиями к качеству дошкольного образования в России. В условиях реформирования государственной политики и обновления нормативной базы в области дошкольного образования проблемы кадрового обеспечения и профессиональной компетентности педагогов становятся еще более актуальными. Соответственно возрастает роль подготовки воспитателей к профессиональной деятельности.

Содержание деятельности воспитателей регламентируется образовательной программой. История создания программ дошкольного образования начинается с 1934 г., содержание программы многократно менялось, но оставалось единым для всех детских садов страны.

Принципиально новый взгляд на содержание программ дошкольного образования представлен в Концепции дошкольного возраста (авторы *В.В. Давыдов, В.А. Петровский* и др., 1989). Впервые была поставлена проблема создания вариативных программ, дано начало процессу ухода от централизованного программного обеспечения, что в дальнейшем определило направления развития дошкольного образования [2].

С этого периода до настоящего времени дошкольное образование характеризуется серьезными изменениями в области программного сопровождения, ведется широкая научная разработка авторских программ, внедряются новые методики, формы образования детей, технологии. Несомненно, важным шагом является внедрение федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в котором определяется принцип обеспечения вариативности и разнообразия содержания программ, возможности формирования программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей [5].

В профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» разработка образовательных программ выделяется как необходимая компетенция педагога дошкольного образования [4], что в дальнейшем будет рассматриваться в качестве направления подготовки воспитателя.

Методические рекомендации по использованию образовательных программ в детском саду разъясняют особенности их содержания и реализации. Среди многообразия программ дошкольного образования выделяются парциальные образовательные программы. Название

парциальных программ происходит от латинского «*partialis*», что означает «частичный, составляющий часть чего-либо». Парциальные программы, в отличие от комплексных, могут быть посвящены решению конкретной проблемы развития дошкольников, определенной образовательной области или технологии, методу деятельности [3].

Проблеме разработки программ дошкольного образования посвящены труды *К.Ю. Белой, Т.И. Бабаевой, Т.Н. Дороновой, С.В. Кузьмина, А.А. Майер, Н.М. Микляевой, О.С. Скоролуповой* и др. Однако необходимо отметить, что проблема разработки парциальных образовательных программ освещена в науке недостаточно (*Т.Н. Колисниченко* [1], *А.А. Муратова, О.Г. Тавстуха* [6, с. 95–99]). Авторами отмечается востребованность парциальных программ для практики дошкольного образования, выделена проблема неготовности части специалистов самостоятельно спроектировать и реализовать парциальную программу в соответствии с современными требованиями, разработаны рекомендации для педагогов-практиков.

Разработка образовательных программ представляет собой творческий процесс, хотя существуют определенные рамки, диктующие структуру и содержание самой программы. Эти рамки определяет стандарт дошкольного образования. В соответствии со стандартом структура образовательных программ должна содержать три обязательных раздела: целевой, содержательный и организационный.

В 2016–2018 гг. на базе ГБПОУ АО «Архангельский педагогический колледж» проводилась исследовательская работа по обучению студентов (специальность «Дошкольное образование») технологии разработки парциальных программ дошкольного образования. Обучение осуществлялось в рамках МДК 05.01 «Теоретические и прикладные аспекты методической работы воспитателя детей дошкольного возраста». В программу модуля была включена тема «Теоретические и практические основы проектирования парциальных программ дошкольного образования» (30 ч). На теоретических занятиях рассматривались следующие вопросы: нормативно-правовая база разработки программ дошкольного образования; виды программ, их особенности (комплексные и пар-

циальные); структура парциальных программ; планирование, разработка и экспертиза программ.

Наибольшую ценность представляли практические занятия, носящие проектировочный характер. Студенты создавали проект парциальной программы по одному из направлений образовательной работы с детьми дошкольного возраста. Их задачей было формулирование целей, задач, определение результатов, отбор содержания, оформление документа. Итогом было занятие, посвященное защите проектов парциальных программ для детей дошкольного возраста.

Студенты приняли участие в экспертизе созданных программ. Для этого им были предложены следующие критерии: актуальность и значимость программы; применение современных образовательных технологий; определенность, ясность, четкость и реальность поставленной цели; реализация деятельностного подхода; реальность; соблюдение структуры программы; грамотность, стилистическая и орфографическая культура изложения материала; инновационная составляющая программы.

С целью выявления трудностей при разработке парциальных программ было проведено анкетирование, в котором приняли участие 95 студентов очной и заочной формы обучения. Результаты анкетирования подтверждают, что студенты определяют процесс разработки парциальных программ как сложную для них деятельность (86%). Основными трудностями, по мнению респондентов, являются формулирование целей и задач (54%), определение направления и тематики парциальной программы (48%), составление учебно-тематического плана (45%).

Еще одним результатом стало определение типичных ошибок разработанных парциальных программ. Анализ парциальных программ, представленных студентами (98 работ), позволил выделить наиболее часто встречающиеся ошибки, которые были разделены на группы.

К *первой группе* относятся ошибки формулирования целевого компонента программы: несоответствие задач поставленным целям; формулировка в программе труднодостижимой цели; ожидаемые результаты не согласованы с поставленными задачами.

Вторая группа – ошибки в содержательном разделе программы: учебно-тематический план

и содержание программы разрабатываются без учета возраста; объем содержания не соответствует санитарным нормам к организации обучения детей; учебно-тематический план программы не охватывает весь период реализации программы.

Третья группа – ошибки организационного раздела: отсутствует описание используемых материалов и средств развития, обучения и воспитания дошкольников, особенностей развивающей предметно-пространственной среды, необходимой для реализации программы.

Четвертая группа – ошибки в оформлении парциальной программы: отсутствие единого стиля оформления, ошибки в оформлении списка используемой литературы, грамматические ошибки.

Таким образом, анализ нормативной базы современного образования и научных работ позволил выявить актуальность поставленной проблемы, недостаточный уровень ее теоретической разработки. Результаты проведенного исследования показали, что процесс разработки образовательных программ вызывает трудности у студентов педагогического колледжа, в программах, созданных студентами, присутствует большое количество ошибок.

Опыт обучения студентов позволил представить направления подготовки будущих воспитателей к разработке парциальных образовательных программ дошкольного образования:

- формирование у студентов умения работать с нормативными документами в области дошкольного образования;
- выработка представлений о структуре, этапах, содержании, оформлении парциальных программ дошкольного образования;
- ознакомление с технологией целеполагания, методами разработки содержания программы, выделения условий ее реализации, экспертизы программы и т.д.;
- повышение уровня ИКТ-компетентности;
- формирование личностных качеств студентов, позволяющих эффективно разрабатывать образовательные программы

(высокий уровень мотивации, эмоциональная устойчивость, желание работать в команде, организованность).

Литература

1. Колисниченко Т.Н., Муратова А.А. Реализация персонифицированного подхода в процессе формирования у педагогов дошкольного образования навыков проектирования образовательного процесса // Вопросы дополнительного профессионального образования. 2015. № 1. URL: <http://orenipk.ru/nauka/jour/v3-2015Mur.pdf> (дата обращения: 09.10.2018).
2. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 1989. № 5.
3. Методические рекомендации по использованию примерной основной образовательной программы дошкольного образования при разработке образовательной программы дошкольного образования в образовательной организации. URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/OOP_fin_02-09-2015.pdf (дата обращения: 09.10.2018).
4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205>
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17 окт. 2013 г. № 1155. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=281205>
6. Тавстуха О.Г., Муратова А.А. Особенности проектирования парциальной образовательной программы дошкольного образования в современных условиях // Актуальные научные исследования в современном мире. 2016. № 11-4 (19).

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ

*З.И. Колычева, профессор
Тобольского педагогического
института им. Д.И. Менделеева
(филиал) Тюменского
государственного университета,
Л.Ф. Зарипова, мастер
производственного обучения
Нефтеюганского политехнического
колледжа (Тюменская обл.)*

Происходящие в России инновационные социально-экономические процессы, ориентированные на интеграцию в мировое образовательное пространство, требуют нового подхода к обучению, внедрения новейших образовательных технологий, в том числе и в профессиональное образование.

Модернизация системы профессионального образования в свою очередь объективно ставит вопрос о приведении ее в соответствие с реальными запросами ведущих отраслей промышленности, культуры, сферы услуг, армии, государственной службы и т.д. Развитие наукоемких и высокотехнологичных производств невозможно без практико-ориентированных специалистов, обладающих, помимо узкой профессиональной квалификации, многофункциональными профессиональными умениями, личностными качествами и общими компетенциями. В этих условиях именно СПО является образовательным уровнем, способным обеспечить подъем национальной экономики России [5].

Современное среднее профессиональное образование, как и вся система образования в России, характеризуется переходом от знаниевой к компетентностной парадигме, что влечет изменения всех составляющих учебного процесса [8]. Все это отражено в федеральных государственных образовательных стандартах подготовки кадров СПО, в них же определены необходимые общие и профессиональные компетенции выпускников [10].

Одно из возможных, перспективных и эффективных направлений изменения организа-

ции образовательного процесса при переходе к компетентностному подходу – переход к интерактивному обучению. Интерактивное обучение называют и технологией, и методом, и формой. Общее одно – интерактивное обучение есть специальная организация познавательной деятельности, в которой реализуется интеракция (взаимодействие) субъектов. Ведущая роль при этом отводится развивающим, поисковым и исследовательским учебным действиям. Занятия на основе интерактивного обучения строятся таким образом, что каждый обучающийся вовлекается в процесс познания, имеет возможность думать, понимать, созидать, анализировать [4].

При интерактивном обучении изменяется схема взаимосвязи между субъектами образовательного процесса, происходит постоянное активное взаимодействие педагога и обучающихся, взаимообучение, взаимодействие и взаимопонимание. Совместная деятельность обучающихся в процессе познания, освоения учебного материала способствует тому, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад. Причем происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества [3].

При использовании интерактивного обучения студент становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не дает готовых знаний, но побуждает обучаю-

щихся к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и студента: активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Анализ современной педагогической и методической литературы свидетельствует, что интерактивное обучение понимается как обучение:

- построенное на взаимодействии студента с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта;
- основанное на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях;
- построенное как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог [7].

В целом интерактивное обучение нацелено на стимулирование учебно-познавательной мотивации, развитие самостоятельности и активности, воспитание аналитического и критического мышления, формирование коммуникативных навыков, саморазвитие обучающихся [2].

Суммируя все сказанное, можно отметить следующие особенности интерактивного обучения:

- принудительная активизация мышления, когда студент вынужден быть активным независимо от своего желания;
- достаточно длительное время вовлеченности обучающихся в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (в течение всего занятия);
- самостоятельная творческая выработка решений, повышение степени мотивации и эмоциональности обучающихся;
- постоянное взаимодействие посредством прямых и обратных связей студентов и преподавателей;
- изменение роли педагога на роль менеджера, организатора учебного процесса, консультанта;
- непрерывно действующие прямые и обратные связи между обучающей системой и обучающимися;
- субъект-субъектные отношения между педагогом и обучающимися как напрямую, так и опосредованно через учебную группу, учебный тест, компьютер и т.д.;
- создание эмоционально-волевого фона (напряжения) для активной деятельности.

Интерактивное обучение предполагает иную логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через практическое применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения [5]. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

Таким образом, интерактивное обучение – это усиленное педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса через призму собственной индивидуальности, личного опыта жизнедеятельности. Это процесс интенсивной межсубъектной коммуникации преподавателя и студента (преподаватель – субъект своей профессиональной деятельности – ставит студента в позицию субъекта его образовательной деятельности).

Интерактивное педагогическое взаимодействие направлено на изменение, совершенствование модели поведения и деятельности участников педагогического процесса и характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, их коммуникации, сменой и разнообразием видов, форм и приемов деятельности, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности, состоявшегося взаимодействия. Психологами было установлено, что в условиях учебного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как устойчивость внимания, умение его распределять, наблюдательность при восприятии, способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы, цели [3].

На основании теоретических представлений, изложенных ранее, нами была разработана и внедрена в учебный процесс система интерактивного обучения по дисциплинам естественно-научного цикла в системе среднего профессионального образования. Фрагмент данной системы представлен в таблице.

Основу системы составили интерактивные методы, формы и средства, представленные в таблице.

Опытно-исследовательская работа была проведена на базе автономного учреждения «Нефтеюганский политехнический колледж». В исследовательской работе принимали участие студенты колледжа по профессии «Мастер общестроительных работ». Эффективность организации образовательного процесса на основе интерактивного обучения оценивалась уровнем развития общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, определенных ФГОС.

Для выявления уровня и динамики развития компетенций нами были использованы соответствующие диагностические методики, например:

методика *В.В. Синявского, В.А. Федорошина* «Коммуникативные и организаторские склонности», дающая возможность выявить развитие коммуникативных и организаторских склонностей (компетенция ФГОС «Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами»); методика *С.С. Гриншпун* «Мотивы выбора профессии», позволяющая выявить мотивацию выбора и освоения профессии (компетенция ФГОС «Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес»).

Приведем кратко методику проведения некоторых занятий.

Проект «Развитие экологического туризма в ХМАО – Югре». Работа над проектом проходила поэтапно. На подготовительном этапе совместно со студентами определены его цели и задачи, среди которых были следующие: доказать актуальность развития экологического туризма в ХМАО – Югре, выявить проблемы развития экологического туризма. Для педагога важным было развитие у обучающихся патриотизма, экологической культуры, любви к малой родине, а также

Таблица

Фрагмент системы интерактивного обучения по дисциплинам естественно-научного цикла

| № | Дисциплина, тема занятия | Интерактивные методы, формы, средства | Количество часов |
|----|--|---------------------------------------|------------------|
| 1. | Экология, химия, общая биология. «Развитие экологического туризма в ХМАО – Югре» | Проект | 10 |
| 2. | Экология, химия, общая биология. «Рекреационные ресурсы региона» | Портфолио работ | 2 |
| 3. | Экология. «Антропогенное влияние на окружающую среду» | «Мозговой штурм» | 2 |
| 4. | Химия, общая биология . «Углеводы» | Лекция-визуализация | 2 |
| 5. | Химия, материаловедение. «Химические материалы в профессиональной деятельности строителя» | Мастер-класс | 2 |
| 6. | Общая биология. «Основные понятия курса» | Дидактическая игра | 2 |
| 7. | Химия. «Силикаты» | Работа в малых группах | 2 |
| 8. | Химия, материаловедение. «Перспективные строительные материалы» | Мультимедиа лекция | 2 |

развитие уровня компетенций (умение работать в одной команде, пользоваться информационно-коммуникационными источниками, анализировать результаты своего труда и др.).

Первый этап. Для введения в проблему состоялся просмотр документального фильма «Югра заповедная». После просмотра фильма учебная группа была разделена на несколько мини-групп, деятельность каждой определена в результате мозгового штурма. Студенты шумно обсудили тему проекта и сделали предположение о том, что развитие экологического туризма в регионе можно рассматривать как малый бизнес в форме индивидуального предпринимательства, выделив при этом основные проблемы данного бизнеса. В соответствии с выделенными проблемами и была организована работа малых групп.

Второй этап выполнения проекта составило планирование работы в малых группах. На данном этапе студентами была изучена специальная литература, периодические печатные издания, интернет-ресурсы и др. [9]. С использованием полученной информации первая мини-группа разрабатывала «Экологический портрет края». Вторая мини-группа проводила сбор информации по выявлению проблем при организации экологического туризма в форме предпринимательской деятельности. Третья мини-группа была нацелена на сбор информации по исследованию рекреационных ресурсов округа.

На *третьем этапе* были обсуждены и уточнены планы деятельности каждой малой группы, продолжена работа по соответствующим направлениям. На этапе выполнения студенты проводили сбор и оформление полученной информации, преподаватель помогал систематизировать собранный материал, консультировал, поддерживал и вдохновлял студентов. Полученную информацию в процессе ее сбора можно соотнести к «успешно» достигнутым результатам и «разочарованиям».

Сбор, анализ, обобщение и систематизация информации по теме проекта, редактирование информации в текстовом редакторе способствовали развитию уровня общепрофессиональной компетенции «Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности».

Завершилась работа над проектом презентацией работы малых групп, обсуждением всей ин-

формации, формулированием конкретных предложений для различных структур по развитию экологического туризма в регионе. В целом студенты работали над проектом с интересом, поскольку они видели возможность практического использования результатов.

Изучение общеобразовательных предметов в подготовке рабочих должно осуществляться не только интерактивно, но и в контексте их будущей профессиональной деятельности. Примером подобного рода занятия является *мастер-класс «Химические материалы в профессиональной деятельности строителя»*.

Мастер-класс проходил в строительной лаборатории колледжа. В ходе занятия демонстрировался экологически чистый отделочный материал, состоящий из природного полимера целлюлозы, который совмещает в себе лучшие свойства обоев и декоративной штукатурки – «жидкие обои». Практическая работа выполнялась двумя участниками процесса – звеном «двойка». Продолжительность занятия – два академических часа («пара»).

Первоначально состоялась презентация данного материала. Студенты группы общестроительных работ дали краткую характеристику «жидким обоям» и показали технологию нанесения их на рабочую поверхность. В презентации студенты продемонстрировали состав «жидких обоев», отметив, что в данный материал входят целлюлоза, волокна шелка и хлопка, особые красители, фунгициды природного происхождения, акриловая дисперсия (связующее), пластификаторы и компоненты, усиливающие декоративные качества стенового покрытия, волокна шерсти, перламутр и т.д. Студентами также были охарактеризованы виды изучаемого материала, их особенности, достоинства и недостатки, представлена технология работы с «жидкими обоями» исходя из свойств составляющих их химических веществ.

Затем был показан процесс нанесения «жидких обоев» на поверхность студентами в звене «двойка»: один из участников выполнял задание подсобного рабочего (готовил материал необходимой консистенции), другой участник осуществлял работу отделочника второго разряда. Затем они поменялись местами, т.е. в процессе выполнения задания оба участника выполнили работы разной квалификации. После этого все присут-

ствовавшие на проведении мастер-класса имели возможность самостоятельно поработать с «жидкими обоями».

Для выявления профессионального развития студентов нами были описаны уровни владения компетенциями, для каждого уровня составлены поведенческие характеристики. Далее на основе диагностических методик, наблюдения, экспертной оценки, анализа продуктов деятельности студентов выявлялся уровень развития компетенций у студентов и динамика их развития в ходе педагогического эксперимента [1].

В результате внедрения разработанных методов и форм интерактивного обучения на занятиях естественно-научного цикла у студентов наблюдалось изменение уровня владения компетенциями. Покажем, как это происходило, на примере одной группы.

Динамика развития компетенции «Работать в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами» оказалась следующей: минимальный уровень владения данной компетенцией до проведения эксперимента наблюдался у восьми человек, после проведения эксперимента – у трех; средний уровень владения данной компетенцией до проведения эксперимента был зафиксирован у шести человек, после проведения эксперимента – у пяти; максимальный уровень владения данной компетенцией до проведения эксперимента выявлен не был, после проведения отмечен у семи человек.

На основании результатов диагностики можно констатировать, что после проведения эксперимента у студентов наблюдался более высокий уровень владения данной компетенцией. Отмечалась положительная динамика развития и в отношении других компетенций.

Исследование по методике *С.С. Гриншпун* показало корреляцию развития профессиональных компетенций студентов с их мотиваций: до проведения педагогического эксперимента основным познавательным мотивом у обучающихся был социальный, после проведения эксперимента – коммуникативный и профессиональный.

Таким образом, исходя из анализа полученных данных можно утверждать, что внедрение системы интерактивных методов на занятиях

естественно-научного цикла показало положительную динамику развития уровня общих и профессиональных компетенций студентов, способствовало реализации компетентного подхода, профессионально-личностному развитию обучающихся.

Литература

1. *Ефремова Н.Ф.* Проблемы оценивания компетенций студентов при реализации компетентно ориентированных ООП ВПО. URL: <http://www.fgosvpo.ru/uploadfiles/presentations/48/20120427232625.ppt>
2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. *Кольчева З.И., Суртаева Н.Н.* Технологии социального развития личности в образовательном процессе: учеб.-метод. пособие. СПб.: ИОВ РАО; Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2005.
4. *Панина Т.С.* Современные способы активизации обучения: учеб. пособие. М.: Академия, 2008.
5. *Панфилова А.П.* Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учеб. пособие. М.: Академия, 2009.
6. *Пермяков О.Е., Меньков С.В.* Диагностика формирования профессиональных компетенций. М.: ФИРО, 2016.
7. *Полат Е.С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.-метод. пособие. М.: Академия, 2010.
8. Психология труда: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Е.А.Климова. М.: Академия, 2004.
9. *Сикорская Г.П., Кушникова Г.И.* Экологическое сафари по Югорскому краю. М.: Аква-Пресс, 2004.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по профессии 270802.09 Мастер общестроительных работ. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71809054/>

ДИАГНОСТИКА ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВ

*О.Н. Подольская, зам. руководителя
Центра консалтинга и образовательного
аудита Федерального института
развития образования Российской
академии народного хозяйства и
государственной службы при
Президенте Российской Федерации,
А.М. Медведев, ст. преподаватель,
В.Г. Миненко, доцент, канд. техн. наук
(Кубанский государственный
технологический университет,
г. Краснодар)*

В настоящее время общепризнано, что образовательная среда – главный социально обусловленный фактор развития личности; следовательно, нет необходимости доказывать актуальность такой комплексной проблемы, как успешное управление образовательной средой [1–17]. Также известно, что в условиях информационного общества образовательные среды трансформируются в информационно-образовательные, что открывает принципиально новые возможности для решения всевозможных задач, стоящих перед ними [3; 5; 7–9; 13; 14; 17].

Эффективным информационным механизмом управления образовательными средами является социально-педагогический мониторинг, который немислим без методов и средств диагностики данных сред [7; 9; 17]. Современные информационные технологии (а мониторинг – комплексная информационная технология, интегрирующая остальные) позволяют на новом уровне решать метрологические задачи, как минимум благодаря методам сбора и обработки первичной мониторинговой информации; не составляет исключения и диагностика информационно-

образовательных сред. Стандартные интегративные параметры названных сред всех профилей и уровней социальной иерархии были выделены еще академиком Российской академии образования В.А. Ясвиным, однако частные критерии, характеризующие их, нуждаются в уточнении (самим В.А. Ясвиным были выделены частные критерии в основном для образовательных сред общеобразовательных учреждений [13]).

Не следует также забывать, что информатизация образования изменила облик таких социальных систем, и диагностику их интегративных параметров (модальности, широты, когерентности, социальной активности и т.д.) нельзя производить без учета современных тенденций (а информатизация – одна из важнейших тенденций развития современного образования). Достаточно сказать о всемирно признанной методике *Webometrics*, которая по четырем критериям позволяет оценить вуз именно как информационно-образовательную среду [5; 7; 9]. Кроме того, при диагностике образовательной среды нельзя игнорировать требования, предъявляемые другими международными и отечественными рейтинговыми системами.

Например, один из критериев Шанхайской методики (методика применима не только к макро-редам вузов, но и мезосредам факультетов или институтов) – количество работающих в учебном заведении лауреатов Нобелевской премии.

Разве данный показатель не отражает модальность образовательной среды, т.е. ее развивающий потенциал? Тем более что в настоящее время всерьез идет речь об акмеологических образовательных средах [4; 6; 10; 11]. А разве мыслима акмеологическая среда без субъектов образовательного процесса, имеющих высшие достижения в тех или иных видах деятельности? Или, например, параметры, характеризующие международную деятельность университета (предложены для оценки эффективности российских вузов), они явно отражают его когерентность мировому сообществу и социальную активность, т.е. интегрированность в это сообщество [9].

В соответствии с традиционными воззрениями ведущей методологической основой диагностики социальных систем, в том числе образовательных сред, является квалиметрический подход, основанный на теории латентных переменных [1; 3; 7; 9; 10; 15–17]. Но анализ современных методов диагностики (именно диагностики, которая не редуцируется до оценки!) показывает, что теории латентных переменных явно недостаточно для полноценного мониторинга информационно-образовательных сред. Приведем два интересных примера. Первый пример – диагностика веб-сайтов университетов. Безусловно, методика *Webometrics* предлагает объективно измеримые количественные показатели, отражающие присутствие информационно-образовательной среды вуза в интернет-пространстве. Вместе с тем трудно не согласиться с современными специалистами, что веб-сайты университетов необходимо подразделять на категории в зависимости от их функциональных возможностей: к низшей категории относят веб-сайты, которые лишь служат «визитной карточкой» вуза [7].

Второй пример – диагностика электронных образовательных ресурсов (без них немыслима трансформация образовательных сред в информационно-образовательные!). Несмотря на то, что современными специалистами предложены количественные критерии качества таких ресурсов (отражены в работе [9]), указанных

параметров явно недостаточно для полноценной диагностики названных ресурсов. В настоящее время не вызывает сомнений, что немаловажной составляющей электронных образовательных ресурсов являются сэмпл-библиотеки (электронные образцы выполнения учебных заданий), которые также дифференцируют по уровням (от первого до пятого) в зависимости от их функциональных возможностей [11].

Анализ научной литературы показал, что для диагностики большинства интегративных параметров образовательных сред необходимо учитывать самые различные ее аспекты и направления функционирования. Например, современными специалистами обосновано, что для диагностики различных интегративных параметров образовательных сред необходимо учитывать: параметры исследовательской деятельности научно-педагогических работников и обучающихся, параметры компетенций субъектов образовательного процесса (и педагогов, и обучающихся), параметры информатизации, международной деятельности и иные показатели [1; 3; 5; 7; 9; 10; 17].

Таким образом, анализ и современных моделей информационно-образовательных сред, и требований к ним со стороны общества и государства показал, что для объективной диагностики каждого интегративного параметра необходимо применение большого числа различных критериев, отражающих те или иные виды деятельности в образовательной среде. Авторы настоящей статьи считают необходимым отметить, что получение точной (достоверной, объективной) первичной измерительной информации – необходимое, но не достаточное условие для объективной диагностики: адекватной должна быть система критериев. Вместе с тем недостаточная разработанность методов комплексной диагностики информационно-образовательных сред препятствует развитию технологий социально-педагогического мониторинга (напомним, что мониторинг – информационный механизм управления). В рамках статьи авторы пытались ответить на вопрос: каким образом учитывать первичную мониторинговую информацию для объективной диагностики интегративных параметров образовательных сред? Поэтому целью настоящего исследования была разработка универсального метода объективной

(комплексной) диагностики интегративных параметров образовательных сред.

Достижение поставленной цели было связано с применением следующих методов исследования: анализ научно-методической литературы и передового опыта социально-педагогического мониторинга, моделирование, методы квалиметрии, многопараметрический анализ систем, методы теории множеств и отношений, методы линейной алгебры, методы математической статистики; ведущими методами служили методы теории множеств и отношений. Методологическими основами исследования стали: компетентностный подход, рассматривающий детерминацию параметров образовательной среды личностными характеристиками ее субъектов; системный подход, рассматривающий информационно-образовательную среду как сложную социотехническую систему, интегрированную в общество, характеризующуюся целями и задачами; квалиметрический подход, провозглашающий необходимость многопараметрической диагностики интегративных параметров образовательной среды.

С точки зрения авторов настоящей статьи, научной основой квалиметрической диагностики информационно-образовательных сред, помимо теории латентных переменных, должна стать математическая теория множеств. Пусть N – число интегративных параметров образовательных сред, M – число их аспектов или видов (направлений) деятельности, $Z = \{z\}_{M \times N}$ – матрица размером $M \times N$, в которой пересечение i -й строки и j -го столбца означает множество $z_{i,j}$ частных критериев, позволяющих диагностировать j -й интегративный параметр образовательной среды по i -му аспекту или виду деятельности.

Тогда множество критериев для диагностики j -го интегративного параметра образовательной среды:

$$\zeta_j = \bigcup_{i=1}^M z_{i,j}$$

(здесь: \cup – символ объединения множеств); соответственно, множество параметров, отражающих i -й аспект или вид деятельности, составит:

$$\xi_i = \bigcup_{j=1}^N z_{i,j}$$

Соответственно, комплексность и полнота диагностики j -го параметра образовательной среды:

$$\alpha_j = P(\zeta_j) \text{ и } \beta_i = \frac{\alpha_i}{M},$$

где P – символ мощности множеств.

Очевидно, что диагностику параметра нельзя считать полной, если $\beta_j < 1$. Общее множество критериев, применяемых для диагностики интегративных параметров образовательной среды, составляет:

$$z = \bigcup_{i=1}^M \bigcup_{j=1}^N z_{i,j} = \bigcup_{i=1}^M \xi_i = \bigcup_{j=1}^N \zeta_j.$$

Таким образом, модель диагностики образовательной среды должна быть двумерной.

Например, если диагностировать параметры образовательной среды по показателям исследовательской деятельности научно-педагогических работников (не студентов), то социальную активность можно отразить таким показателем, как число «истинно внешних» цитат на публикации членов научно-педагогического коллектива, эффективность – индексом Хирша научно-педагогического коллектива (без учета самоцитирований и перекрестных цитирований), широту – числом соавторов публикаций, членов научно-педагогического коллектива (из других коллективов), осознаваемость – числом обоснованных перекрестных цитирований (перекрестные цитирования внутри научного коллектива – цитирования одними членами коллектива публикаций своих коллег [9]).

Это – пример горизонтального «среза» диагностики. Пример вертикального «среза» следующий. Модальность (развивающий потенциал) образовательной среды можно оценивать по i -индексу научно-педагогического коллектива (наукометрическому показателю), по параметрам сформированности компетенций обучающихся и педагогов, по параметрам насыщенности электронными образовательными ресурсами информационно-образовательной среды и т.д.

Когнитивная модель диагностики – ориентированный граф, включающий три слоя вершин: первый слой – диагностируемые интегративные параметры, второй слой – их частные критерии, третий слой – исходные переменные, являющиеся результатом обработки первичной мониторинговой информации. Очевидно, что стрелки в графе означают связи между переменными. Также очевидно, что по мере увеличения номера

слоя закономерно возрастает число вершин (переменных) в нем. Нельзя не отметить, что переменные, входящие в третий слой, могут быть не только числами, но и иными математическими объектами, например множествами. Приведем пример. Множество истинно внешних цитат на публикации научно-педагогического коллектива – переменная, относящаяся к третьему слою; ко второму слою относятся такие показатели, связанные с вышеуказанной переменной, как число истинно внешних цитат на труды коллектива и индекс Хирша коллектива (без самоцитирований и перекрестных цитирований); третий слой – такие параметры, как социальная активность и эффективность (их соответствующие индикаторы были указаны ранее).

Множество переменных, участвующих в диагностике информационно-образовательной среды: $L = z \cup d \cup f$, где d и f – соответственно множество переменных третьего и второго слоя.

Напомним, что граф характеризуют не только вершины, но и связи; чем больше связей, тем выше системность объекта, отражаемого когнитивной моделью (в данном случае – системного набора переменных). Пусть $\delta = P(d)$ – число переменных третьего слоя. Пусть D_i – число переменных второго слоя, с которыми связана i -я переменная третьего слоя; это – значимость вспомогательной переменной (т.е. третьего слоя) для диагностики. Фундаментальность (базовую значимость) третьего слоя переменных для диагностики вычисляют на основе статистического метода каменистой осыпи: она равна D , если не менее чем D переменных третьего слоя имеют значимость не менее чем D каждая. Очевидно, что и значимость любой вспомогательной переменной, и фундаментальность третьего слоя не могут превышать величины $\phi = P(f)$, т.е. числа переменных второго слоя.

Анализ авторской модели диагностики образовательных сред, как обязательной составляющей социально-педагогического мониторинга, позволил выделить и охарактеризовать семь уровней диагностики.

Очень низкий (низший) уровень характеризуется тем, что для диагностики образовательной среды применяют небольшое число частных критериев, вследствие чего диагностика интегративных параметров (тем более, образовательной среды в целом) не может считаться ком-

плексной и объективной. На данном уровне значение диагностики сводится в основном к констатации фактов (да и сами измерения не всегда объективны), т.е. диагностика слабо влияет на управление образовательной средой; причина – слабая связь диагностики с моделированием образовательной среды (в том числе и прогнозированием) и принятием решений, т.е. с другими составляющими социально-педагогического мониторинга.

Низкий уровень отличается от низшего тем, что для некоторых интегративных параметров образовательной среды происходит комплексная диагностика, однако в целом диагностика образовательной среды не является системным процессом. По-прежнему диагностика слабо связана с другими составляющими социально-педагогического мониторинга и слабо влияет на результативность управления образовательной средой.

Средний уровень характеризуется тем, что немалую долю интегративных параметров (но не всех) диагностируют комплексно и объективно. На данном уровне о социально-педагогическом мониторинге можно говорить как о механизме получения первичной достоверной информации для объективной диагностики образовательной среды. Тем не менее по-прежнему диагностика слабо влияет на прогнозирование образовательной среды и принятие решений, не является значимым фактором вывода социотехнической системы на новый уровень (не путать уровень диагностики, как обязательной составляющей управления, с уровнем самого объекта управления, т.е. информационно-образовательной среды).

Уровень «выше среднего» устанавливают, если комплексно и объективно диагностируют подавляющее большинство (не менее 85%) интегративных параметров образовательной среды. На данном уровне диагностика становится значимым фактором мониторинга, так как связана с иными его составляющими: результаты диагностики становятся основой для принятия решений и коррекции управления. Если на предыдущем уровне мониторинг в целом имел значение для диагностики, то на данном уровне диагностика становится значимой для мониторинга как информационного механизма управления. Вместе с тем набор частных критериев для диагностики большинства интегративных па-

раметров образовательной среды не отличается широтой (точнее, не является мощным множеством), так как учитывает лишь принципиально важные (критические) критерии для диагностики интегративных параметров; а ведь о внимании к диагностике и управлению в целом свидетельствует учет не только критических, но и важных, и рекомендательных критериев.

Высокий уровень характеризуется тем, что все интегративные параметры информационно-образовательной среды диагностируют комплексно и объективно; более того, учитывают не только критические, но и важные, и рекомендательные критерии при диагностике интегративных параметров; все частные критерии адекватны и научно обоснованны, и их научной основой служат модели информационно-образовательной среды как социотехнической системы, интегрированной и в социальное, и в информационное пространство.

Иначе говоря, полностью налажены типовые (стандартные) действия по диагностике социотехнической системы. На данном уровне результаты диагностики – основа для принятия решений, коррекции управления и прогнозирования состояния образовательной среды. С точки зрения теории управления качеством, благодаря налаженной диагностике полностью реализуется такой принцип, как принятие решений на основе фактов. На данном уровне диагностика интегрирована с иными составляющими мониторинга, т.е. становится перманентной, синхронной мониторингу (управлению) в целом и иным его составляющим.

Очень высокий уровень отличается от предыдущего тем, что диагностика становится не просто налаженным, а творческим процессом, в котором возрастает роль человека. Иначе говоря, сами формы, методы и средства диагностики отличаются разнообразием, но при этом интегрированы (органически встроены) в общую систему. Например, SWOT-анализ образовательной среды и ее отдельных параметров (а также видов деятельности) интегрирован с прогнозированием и принятием решений. Напомним, что SWOT-анализ – выявление сильных и слабых сторон управляемой системы, возможностей и угроз для ее функционирования [9; 15–17].

Иначе говоря, на данном уровне наблюдается постоянное улучшение (совершенствование)

процесса диагностики с учетом ее взаимосвязи с другими составляющими мониторинга. Кроме того, на данном уровне система диагностики позволяет производить факторный анализ функционирования информационно-образовательной среды; важнейшая задача такого анализа – выявление значимых факторов качества образования [17]. Или, например, в современном мире важна такая задача: выделить детерминанты успешности исследовательской деятельности в университете (от чего зависит успешность исследовательской деятельности в вузе?).

Высший уровень характеризуется тем, что диагностика становится неким эталоном, объектом изучения (как изучают передовой опыт). Более того, на данном уровне диагностика информационно-образовательных сред открывает новые возможности для ведения научных исследований (а не только для управления). На данном уровне благодаря результатам диагностики возможно развивать модели информационно-образовательных сред как социотехнических систем. Если на предыдущих уровнях модели социотехнических систем служили научной основой диагностики, то на данном уровне диагностика способствует совершенствованию моделей информационно-образовательных сред, развитию областей научного знания, изучающих их (например, социологии науки и образования). Как видим, при переходе диагностики на новый уровень закономерно возрастает ее роль в социально-педагогическом мониторинге, значимость для управления образовательной средой.

Таким образом, применение мониторинговых технологий управления образовательными средами позволяет проводить их комплексную объективную диагностику.

Анализ и обобщение результатов настоящего исследования позволили сделать вывод, что современные математические методы могут и должны быть научной основой для диагностики интегративных параметров образовательных сред всех профилей и уровней социальной иерархии (макросред вузов, мезосред факультетов и микросред кафедр). Перспективы работы – изучение возможностей инфометрии в моделировании и диагностике информационно-образовательных сред.

Литература

1. Белогуров А.Ю., Скворцов Е.А. Проектирование образовательной среды учреждения: поиск методологических оснований // Среднее профессиональное образование. 2018. № 2.
 2. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Пустовойтов В.Н. Поликультурное воспитательное пространство вуза как среда формирования гражданственности и патриотизма // Педагогика. 2018. № 2.
 3. Григораш О.В. Современные подходы к оценке сформированности компетенций студентов технических вузов // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 10.
 4. Елькина О.Ю., Лозован Л.Я. Профессиональное становление будущего учителя в социокультурной среде университета // Педагогика. 2018. № 4.
 5. Мартынов В.Г., Голунов Н.Н., Макарова Е.Д. Открытые образовательные онлайн-курсы Губкинского университета как инновация в образовании // Педагогика. 2018. № 5.
 6. Немцова В.В., Якимович Е.П., Ключников Д.А. Акмеологическая образовательная среда вуза как фактор непрерывного саморазвития будущих учителей // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 5 (159).
 7. Сапрыкина И.Э. Влияние сайта университета на его положение в мировых рейтингах // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 8.
 8. Чернобай Е.В. Педагогическое проектирование информационной образовательной среды для учителя // Педагогика. 2016. № 7.
 9. Черных А.И., Шапошникова Т.Л., Хорошун К.В. Мониторинг качества и эффективности непрерывного профессионального образования. Краснодар: КубГТУ, 2016.
 10. Шабельник В.В. Формирование модели образовательной среды высшего учебного заведения // Известия Смоленского государственного университета. 2013. № 2 (22).
 11. Шапошникова Т.Л., Котлярова Е.А., Романова М.Л. Сэмпл-технологии дистанционного обучения в учебно-экспериментальной деятельности студентов // Среднее профессиональное образование. 2016. № 10.
 12. Шувалова Н.В. Акмеологическая образовательная среда как формирование пространства образовательного учреждения // Вестник МГУКИ. 2013. № 4 (54).
 13. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
 14. Iskrenovic-Momcilovic O. Using Computers in Teaching in Higher Education // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2018. Vol. 9, N 4.
 15. Reyes G.E., Govers M., Ruwaard D. A Mathematical and Conceptual Model Regarding Social Inclusion and Social Leverage // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2018. Vol. 9. N 3.
 16. Silalaiy K., Ratanaolarm T., Thaveesuk M. The Sustainable Leadership for Vocational Schools in Thailand: A Structural Equation Model // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2018. Vol. 9. N 3.
 17. Williams R., de Rassenfosse G., Jensen P. & Marginson S. The determinants of quality national higher education systems // Journal of Higher Education Policy and Management. 2013. Vol. 35. N 6.
-
-

ВЛИЯНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ТЕМПЕРАМЕНТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ КАК КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

*Н.И. Гусякова, профессор
Южно-Уральского государственного
гуманитарно-педагогического
университета (г. Челябинск),
доктор психол. наук,
Н.В. Окунева, преподаватель
Челябинского педагогического
колледжа № 1*

В настоящее время одна из важных задач развития Российской Федерации – гуманизация общества, в результате которой требуется изучение нового типа взаимоотношений между людьми, отношений, построенных на гуманистической основе, на уважении к индивидуальности. Отсюда следует связь с проблемой темперамента как важнейшего свойства личности, проявляющегося в определенной возбудимости, эмоциональной впечатлительности и динамике протекания психологической деятельности.

Если темперамент определяется как закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей человека, которые характеризуют различные стороны динамики деятельности психических процессов, то эмпатия является отражением свойств темперамента [10]. Эмпатия – это сильное и глубокое чувство, близкое к страданию, когда один человек настолько сильно проникается чувствами другого, что как бы на время отождествляется с ним [2; 3].

Происхождение эмпатии во многом остается загадкой. А. Адлер полагал, что она объясняется существованием врожденного чувства общности [5; 7]. По его мнению, это космическое чувство, отражающее связь людей со всем мирозданием, которое воплощено в каждом из нас; это неотъемлемая черта принадлежности к человеческому роду. К. Юнг же видел в эмпатии механизм

экстраверсии, приспособления и защиты: «Так как сущность эмпатии состоит в проекции субъективных содержаний, то предшествующий ему бессознательный акт должен иметь противоположный характер, а именно погашение действительности объекта. Этот объект до известной степени опустошается, лишается самостоятельности и тем самым приспособляется к восприятию субъективных содержаний эмпатирующего» [8; 9, с. 213–214]. А такой авторитетный знаток этой проблемы, как Д. Гоулман, связывает эмпатию с «эмоциональным интеллектом», хотя исходная многоплановость ее истоков также не вызывает у него сомнений [11, с. 125–127].

Также проблема развития эмпатии рассматривалась в трудах Б.М. Тепловой, В.В. Медушевского, В.И. Петрушиной и др. Изучение развития эмпатии во взаимосвязи со свойствами темперамента студентов остается малоизученной, что и послужило причиной исследования.

Исследование проводилось на базе естественно-технологического факультета Челябинского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие студенты старших курсов. Это позволило нам сравнить результаты испытуемых среди старших курсов, проследить динамику конфигураций. Общий объем подборки составил 35 человек, возрастной состав – от 21 до 23 лет.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики:

1. Тест *Г. Айзенка* по определению темперамента и уровней экстраверсии, эмоциональной устойчивости [6, с. 156–158].
2. Методика изучения структуры темперамента *В.М. Русалова*. Методика предназначена для диагностики эргичности, социальной эргичности, пластичности, социальной пластичности, темпа (скорости), эмоциональности, социальной эмоциональности испытуемых [6, с. 156–158].
3. Методика «Диагностика уровня эмпатии» *И.М. Юсупова*. Исследование эмпатии как индивидуально-психологического свойства личности [1, с. 24–27].
4. Опросник для диагностики способности к эмпатии (*А. Мехрабиан, Н. Эпштейн*) [1, с. 24–27]. Тест-опросник способности к эмпатии предназначен для определения уровня эмпатических тенденций.

Результаты исследований показали, что выбранные методики способствуют достижению поставленной цели психологического исследования: выявления специфики влияния особенностей темперамента на формирование эмпатии как качества личности.

Изучив и проанализировав полученные результаты по методике *Г. Айзенка*, мы пришли к заключению, что большую часть выборки составляют респонденты, у которых преобладает холерический тип темперамента (35%), на втором месте – сангвиники (29%), флегматики – 20% и менее всего представлен меланхолический тип (18%). Для наглядности полученные данные мы представили на рисунке 1.

В соответствии с целью нашего исследования мы воспользовались упомянутой ранее методикой *В.М. Русалова*, которая предназначена для выявления свойств темперамента.

Для наглядности данные, полученные по методике *В.М. Русалова*, отображены на рисунке 2.



Рис. 1. Результаты исследования темперамента у студентов по методике *Г. Айзенка*

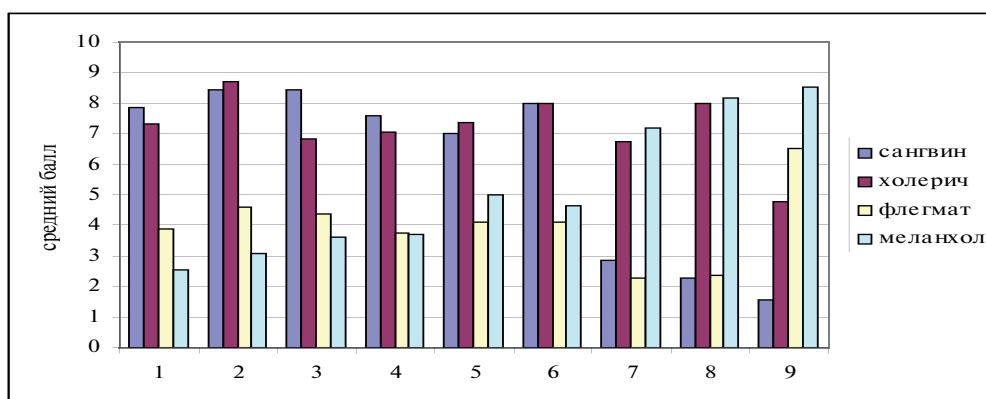


Рис. 2. Особенности проявления свойств темперамента у студентов с разным типом темперамента (по результатам методики *В.М. Русалова*) (средние значения)

Примечание: 1 – предметная эргичность; 2 – социальная эргичность; 3 – пластичность; 4 – социальная пластичность; 5 – темп; 6 – социальный темп; 7 – эмоциональность; 8 – социальная эмоциональность; 9 – контроль

Результаты исследования по данной методике свидетельствуют о том, что у студентов с разным типом темперамента в разной степени выражены такие свойства, как эргичность, пластичность, эмоциональность, темп и контроль.

Предметная эмоциональность. Максимальную предметную эмоциональность обнаружили у людей с меланхолическим (7,17) и холерическим (6,73) типами темперамента. Низкая предметная эмоциональная чувствительность диагностирована у студентов с сангвиническим (2,87) и флегматическим (2,24) типами темперамента. Это значит, что студент безразличен к расхождению между задуманным, ожидаемым, планируемым и реальным результатом.

Социальная эмоциональность отражает чувствительность к нюансам изменений в коммуникативной сфере, особенно к неудачам в общении.

Максимальную социальную эмоциональность обнаружили у студентов с меланхолическим (8,17) и холерическим типом темперамента (8). Это свидетельствует о том, что в привычной ситуации общение не вызывает эмоционального напряжения, сопровождается преимущественно положительными переживаниями.

Низкая социальная эмоциональная чувствительность свойственна студентам с сангвиническим (2,28) и флегматическим (2,36) типами темперамента. Студент безразличен к неудачам в общении. Испытывает ощущение спокойствия и уверенности в себе в процессе социального взаимодействия.

Контроль отражает ориентацию на социально приемлемые способы поведения.

Наивысший уровень контроля обнаружен у студентов с меланхолическим типом темперамента (8,55). Это позволяет сделать вывод о том, что студенты предпочитают закрытость, ориентацию на социально одобряемые формы поведения.

Средний уровень контроля свойственен студентам с холерическим (4,78) и флегматическим (6,6) типом темперамента. Это означает умеренное проявление откровенности в оценке собственного поведения, избирательную ориентацию на социально одобряемые нормы общения и поведения.

Низкий уровень контроля, открытость, откровенность в оценке собственного поведения диагностированы у студентов с сангвиническим типом темперамента (1,57).

Таким образом, данные, полученные по методикам Г. Айзенка и В.М. Русалова, свидетельствуют о поведении и стилистике деятельности выборки студентов с учетом их темперамента.

В результате анализа данных, полученных по методике И.М. Юсупова, было установлено следующее: очень высокий уровень эмпатии имеют 5 человек из 35, что составляет 14% от числа испытуемых. Высокий уровень отмечается у 34% студентов (12 человек). Средний уровень эмпатии имеют 46% испытуемых (16 человек). Низкий уровень эмпатии отмечен лишь у 2 студентов – 6%, очень низкий уровень не выявлен. Эти данные наглядно представлены на рисунке 3.

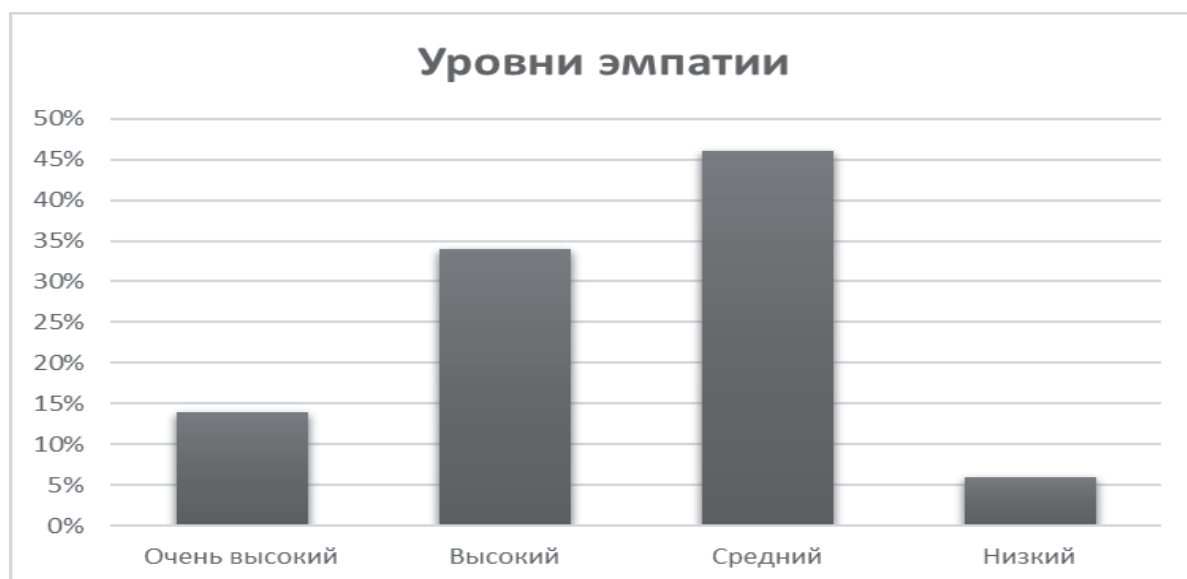


Рис. 3. Результаты исследования эмпатии по методике И.М. Юсупова

Из рисунка 3 следует, что у большинства студентов отмечается высокий и средний уровень развития эмпатии.

Мы подсчитали средний балл эмпатии по каждой из шкал методики.

Результаты распределились следующим образом: больше всего баллов набрала шкала эмпатии с родителями. Чуть меньше баллов – шкала эмпатии с малознакомыми и знакомыми людьми. Меньше всего баллов – по шкале «эм-

патия с героями художественных произведений» (табл.).

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у большинства испытуемых проявляется средний и низкий уровень развития эмпатии. При этом большая степень выраженности эмпатии проявляется по отношению к родителям.

Обратимся к количественному анализу данных, полученных по методике А. Мехрабиана и Н. Эпштейна (рис. 4).

Таблица

Результаты исследования эмпатийного потенциала личности по тесту И.М. Юсупова

| Вид эмпатии | Категория студентов старших курсов, % (чел.) |
|---|--|
| 1. С родителями | 23 (8) |
| 2. С животными | 14 (5) |
| 3. Со стариками | 17 (6) |
| 4. С детьми | 17 (6) |
| 5. С героями художественных произведений | 9 (3) |
| 6. С незнакомыми или малознакомыми людьми | 20 (7) |

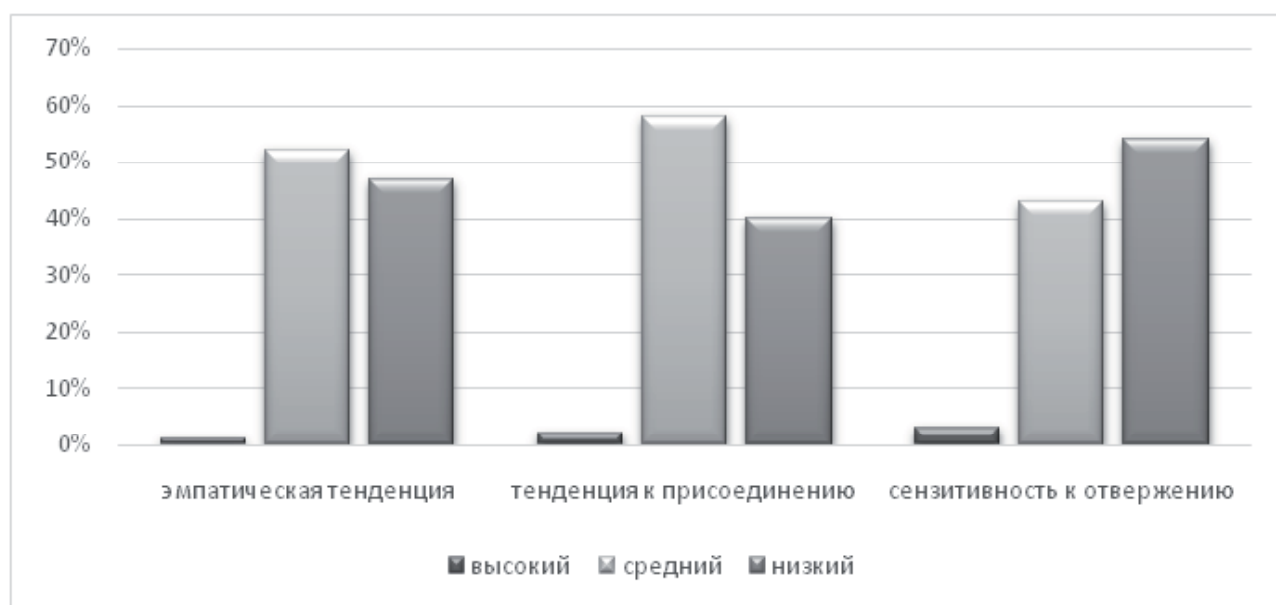


Рис. 4. Результаты исследования эмпатии, по А. Мехрабиану и Н. Эпштейну

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у студентов достаточно неплохо выражена тенденция сензитивности к отвержению.

В соответствии с полученными данными можно заключить, что студенты отрицательно относятся к критике в свой адрес, они не восприимчивы к советам, на наш взгляд, это в

какой-то мере обусловлено возрастными особенностями.

Таким образом, исследование эмпатии по опроснику А. Мехрабиана и Н. Эпштейна среди студентов позволило сделать вывод о том, что по всем трем шкалам у студентов средний уровень развития показателей, следовательно, у них средняя степень развитости эмпатии. Испытуемые соперереживают своим сверстникам, пытаются понять чувства и мотивы друг друга, но у них снижена восприимчивость критики в свой адрес. Все это обусловлено, по нашему мнению, возрастными особенностями. Испытуемые отражают только проявление чувств, но не пытаются определить их причину и содержание.

Итак, нами рассмотрены и охарактеризованы данные, свидетельствующие об особенностях темперамента испытуемых и об эмпатии как интегративном свойстве их личности. В целом, в результатах данного исследования прослеживается тенденция влияния темперамента на развитие эмпатии студента. Степень тесноты связи между темпераментом и эмпатией мы определяли посредством корреляционного анализа. Далее мы рассмотрим результаты статистической проверки взаимосвязи темперамента и эмпатии.

В целях установления взаимосвязи темперамента с эмпатией мы проводили расчеты коэффициента корреляции по методике *Спирмена* (r_s) [4, с. 22–23].

Известно, что метод ранговой корреляции *Спирмена* позволяет определить тесноту и направление корреляционной связи между следующими рядами переменных: между меланхолическим типом темперамента и эмпатией:

$$\begin{aligned} r_s &= 1 - (6 \times \sum d^2) / (N(N^2 - 1)) = \\ &= 1 - (6 \times 4227) / (35(35^2 - 1)) = \\ &= 1 - 25362 / 42840 = 0,4 \end{aligned}$$

Таким образом, $r_s = 0,4$.

Между холерическим типом темперамента и эмпатией $r_s = 0,1$. Между флегматическим типом темперамента $r_s = 0,3$. Между сангвиническим типом темперамента и эмпатией коэффициент корреляции $r_s = 0,31$.

Приведенные цифры свидетельствуют о том, что степень взаимосвязи между темпераментом и эмпатией достаточно выраженная. Корреляция положительная и прямо пропорциональная.

Таким образом, мы можем говорить о том, что полученный коэффициент корреляции между

меланхолическим типом темперамента и эмпатией статистически значим, т.е. существует связь между ними, и эта связь достоверна. В меньшей степени выражена связь между сангвиническим и флегматическим типами темперамента и эмпатией. Между флегматическим типом темперамента и эмпатией коэффициент корреляции (r_s) составил 0,3 при $p(0,05)$, между сангвиническим типом темперамента и эмпатией $r_s = 0,31$, т.е. можно говорить о позитивной тенденции. И почти отсутствует связь между холерическим темпераментом и эмпатией ($r_s = 0,1$).

Подытоживая, следует подчеркнуть, что на основании проведенного исследования можно сказать о том, что не только личностные качества играют роль при определении направленности и стиля поведения, но и тип темперамента, который заложен в каждом из нас. Из чего следует, что студенты с меланхолическим темпераментом эмоционально не устойчивы в отличие от сангвиников, они не способны сохранить оптимальные показатели деятельности при длительном влиянии эмоциональных факторов. Также это зависит и от адекватности самооценки. Поэтому студенты с меланхолическим типом темперамента в профессиональной деятельности способны в большей степени к взаимопомощи и сочувствию к другим студентам.

Литература

1. Александров И.О., Максимова Н.Е. Основы теории психологического исследования (экспериментальная психология). М., 2008.
2. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2.
3. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. Психология индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ, 2007.
4. Головина Г.М., Крылов В.Ю., Савченко Т.Н. Математические методы в современной психологии: статус, разработка, применение. М.: Ин-т психологии РАН, 2005.
5. Макаренко В.В. Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 2007.
6. Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 2004.
7. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высш. шк., 2004.

8. Радугина А.А. Психология и педагогика. М.: Центр, 2009.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009.
10. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. 1985. № 1.
11. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 4-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д: Феникс, 2001.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ НА РАЗВИТИЕ СТРЕССА У ПИЛОТОВ В ДИНАМИКЕ ИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*А.М. Собченко, доцент
Университета гражданской авиации
(г. Санкт-Петербург), канд. психол. наук*

Существенно влияют на профессиональные качества пилотов особые условия их деятельности при тренажерной подготовке. Они характеризуют поток и отображения свойств личности. В исследованных документах и других материалах, касающихся профессиональной деятельности пилотов при тренажерной подготовке, выделяют три группы факторов: требующие адаптации к условиям обучения; имеющие прямое влияние на пилотов; ограничивающие пилотов в человеческих потребностях.

В ходе пилотажного исследования был использован комплексный подход, который дал возможность исследовать уровень психологических особенностей пилотов, определить изменения психологических переменных, которые происходят в результате прямого влияния условий, характеристик и особенностей деятельности специалистов-исследователей [2; 3; 7; 11].

Подбор исследуемых групп пилотов осуществлялся в тренажерном центре Университета гражданской авиации г. Санкт-Петербурга. Под наблюдением находились 152 человека одного уровня профессиональной подготовки. Процедура исследования заключалась в том, что испытуемых диагностировали дважды: перед отправлением на тренажер для выполнения задания полета и

сразу после выполнения задания полета при тренажерной подготовке. В дальнейшем были сформированы контрольная и экспериментальная группы, которые прошли обучение по программе тренинга, после чего группы подлежали повторному обследованию комплексом методик.

При исследовании свойств личности нами использован концептуальный аппарат к ее описанию Г. Оллпорта, эмпирическое воплощение которого в жизнь частично реализовал в своем опроснике черт Р. Кеттелл.

По результатам диагностики выявлены особенности проявления личностных черт исследуемых, которые отображены в таблице 1 (с. 56).

Остановимся на более детальном анализе выявленных факторов. После тренажерной подготовки у специалистов выявлены характерные паттерны психометрического профиля эмоционально-волевых качеств личности, которые показывают достоверно более выраженную слабость Я или эмоциональную неустойчивость (фактор С – $3,79 \pm 0,31$ после, а до работы – $7,13 \pm 0,14$, $p \leq 0,05$). Данный фактор характеризует способность управлять эмоциями и настроением, что не свойственно специалистам по возвращении из мест выполнения специфических задач. По возвращении исследуемых

Таблица 1

Результаты исследования с помощью методики Р. Кеттелла

| Фактор | Показатель группы | |
|--------|------------------------------------|---------------------------------------|
| | до выполнения задания на тренажере | после выполнения задания на тренажере |
| A | 6,65 ± 0,31 | 4,49 ± 0,25* |
| B | 6,39 ± 0,15 | 6,45 ± 0,21 |
| C | 7,13 ± 0,14 | 3,79 ± 0,31* |
| E | 5,12 ± 0,17 | 4,21 ± 0,34* |
| F | 5,84 ± 0,16 | 5,01 ± 0,32 |
| G | 5,53 ± 0,18 | 3,61 ± 0,23* |
| H | 6,31 ± 0,16 | 4,29 ± 0,36* |
| I | 5,46 ± 0,19 | 6,01 ± 0,24 |
| L | 5,79 ± 0,15 | 5,91 ± 0,28 |
| M | 4,41 ± 0,14 | 4,19 ± 0,21 |
| N | 5,31 ± 0,19 | 5,22 ± 0,33 |
| O | 4,87 ± 0,16 | 7,29 ± 0,31* |
| Q1 | 4,81 ± 0,19 | 4,98 ± 0,23 |
| Q2 | 5,81 ± 0,17 | 7,23 ± 0,19* |
| Q3 | 7,03 ± 0,22 | 5,12 ± 0,26* |
| Q4 | 5,03 ± 0,23 | 8,29 ± 0,17* |

Примечание: *достоверность отличия между показателями при $p \leq 0,05$

дуемые отличались повышенной импульсивностью и низким самоконтролем поведения (фактор Q3 – $7,03 \pm 0,22$ – до и после – $5,12 \pm 0,26$, $p \leq 0,05$). Конечно, степень выполнения социальных требований зависит от уже указанных факторов C, G, но в отличие от них низкий показатель фактора Q3 свидетельствует о меньшей произвольности, представления поведения.

Полученные данные указывают на недостаточность самоконтроля, слабость развития волевых качеств и внутренней организованности, проявляются эти качества в недисциплинированности, зависимости от обстоятельств, внутренней конфликтности. После месячного цикла деятельности наблюдаются высокие показатели фрустрированности или напряжения (фактор Q4). Энергетическое напряжение личности проявляется нерациональным беспокойством, раз-

дражительностью, нетерпимостью. Состояние фрустрации, в котором находятся такие специалисты, является результатом избытка побуждений, не находящего разрядки.

Вместе с тем имеют место и эмоционально-волевые нарушения, присущие пилотам после месячного цикла деятельности. Фактор H характеризует смелость – нерешительность. Этот фактор, по данным конституционно-генетического отражения чувствительности, реактивности вегетативной нервной системы к угрозе, является одним из показателей уровня стрессоустойчивости. Низкие показатели после месячного цикла работы, по сравнению с данными до работы, свидетельствуют о проявлении нерешительности, робости, стремления к отделению, к работе в одиночестве, сдержанности, высокой чувствительности к опасности.

С помощью фактора Е можно диагностировать такое свойство личности, как доминантность – конформность. По нашим данным, результаты почти не меняются. Это свидетельствует о преобладании в поведении независимости, самостоятельности в суждениях и решениях даже при условии группового давления. Интровертированность этого типа связана со слабой потребностью в групповом взаимодействии.

Психодиагностические результаты после выполнения месячной работы также достоверно отличаются от исходных данных по фактору F ($5,84 \pm 0,16$ – до и после – $5,01 \pm 0,32$, $p \leq 0,05$), что указывает на большую среднегрупповую выраженность сдержанности, озабоченности и интровертированности. Пилотам свойственны молчаливость, замедленность, пессимистичность, склонность усложнять реальность.

Сравнивая две корреляционные матрицы, можно отметить, что после месячной работы выявлены более сильные корреляционные (линейные) связи. Так, если до работы выявлено всего 14 связей с коэффициентом корреляции больше, чем 0,3, то после таких связей насчитывается 34. Связей со значениями 0,5 и выше до начала выполнения задач в сложных условиях – 1, а после выполнения задач – 8. Таким образом, вся система связей после месячного цикла работы предстает более жестко организованной.

Полученный ранжированный ряд путем расчета процентов сильных корреляционных связей свидетельствует об информативности личностных свойств (факторов), которые имеют следующий вид: напряжение – расслабление (Q4 – 37,5), самоконтроль – импульсивность (Q3 – 36,7), эмоциональная устойчивость – неустойчивость (С – 34,6), смелость – нерешительность (Н – 32,7), обеспокоенность – безопасность (F – 28,4), ответственность – безответственность (G – 25,4), самостоятельность – зависимость от группы (Q2 – 23), гипертимия – гипотимия (O – 21), открытость – замкнутость (A – 18,6), доминантность – подчиненность (E – 16), подозрительность – доверчивость (L – 12,6), мышление абстрактное – конкретное (B – 8,9), радикализм – консерватизм (Q1 – 8,4), простота – дипломатичность (N – 6,6), мечтательность – практичность (M – 6,4), суровость – мягкость (I – 5,2). Таким образом, можно констатировать, что наблюда-

ются следующие связи между элементами личности после выполнения задач:

- 1) преобладают нарушения в эмоционально-волевой и в коммуникативной сферах личности;
- 2) увеличивается жесткость системы связей в целом так, что изменение одной характеристики детерминирует большинство других характеристик;
- 3) нарушается сбалансированность системы личности и связанными оказываются свойства, сочетание которых препятствует адаптивному поведению;
- 4) ранжированный ряд выявляет степень информативности личностных факторов.

Одной из следующих задач на данном этапе исследования было выяснение наличия и существования посттравматических стрессовых расстройств, а также степени их выраженности у обследуемых лиц. Положительная корреляция наблюдается между наличием посттравматического стрессового расстройства и субшкалы A1, которая отражает наличие травмирующего события: 85% пилотов, имеющих выраженные симптомы данного вида расстройств, не отрицают наличие травмы. Необходимо отметить, что для данной категории обследуемых была характерна реакция вторжения, т.е. возникновения самопроизвольных воспоминаний. Продолжительность их различна: от нескольких минут до нескольких часов. В результате человек испытывает стресс, и как следствие этого – депрессию, что приводит к отчаянию. Хотя показатели депрессии по результатам применения *опросника травматических состояний* были не так велики: они составили 17% от опрошенных после тренажерной подготовки и 8% в группе до начала деятельности. При этом признаки пониженного настроения во время индивидуального собеседования обнаружены у значительно большего числа работников из первой группы, их количество составило около 30%.

По результатам применения *опросника травматических состояний*, а также на основании данных индивидуальных бесед у прибывших после тренажерной подготовки пилотов были обнаружены симптомы гиперактивации, выражающиеся в повышенном уровне возбудимости, усилении агрессивности, раздражительности,

появлении психосоматических нарушений в виде заболеваний желудочно-кишечного тракта (гастриты, дуодениты, язвы), головных и спинных болей, различных дерматитов.

У обследованных пилотов обнаружена большая группа различных нарушений сна: трудности засыпания, нарушения глубины сна, постоянные пробуждения. До тренажерной подготовки такие нарушения наблюдались в группах от 18 до 20% пилотов. Однако после возвращения с тренажерной подготовки их число выросло до 46%. Этот симптом является самым распространенным в категории навязчивых переживаний травматического события, как отмечают исследователи, изучавшие их у других специалистов, деятельность которых проходила в особых условиях.

Нужно отметить, что и для обычных условий деятельности пилотов количество нарушений сна достаточно велико. Так, около 35% пилотов признают, что часто во сне видят эпизоды своей работы, это вызвано сильной эмоциональной насыщенностью и психологической напряженно-

стью определенных эпизодов профессиональной деятельности. В исследуемых группах чаще всего подобное явление встречается у молодых пилотов. Пилоты, испытывающие трудности со сном, отмечают, что при повторении кошмаров возникает чувство страха перед каждым засыпанием, затем появляется бессонница.

Многие исследуемые отмечали глубокие личностные изменения после тренажерной подготовки. Восприятие времени для них разделилось на события до начала задания и после него. Причем эти изменения происходят в двух противоположных направлениях и зависят от индивидуально-личностных и адаптационных особенностей человека. Более 46% пилотов по возвращении после тренажерной подготовки имели повышенную раздражительность и обидчивость, выражающиеся в готовности ответить агрессией на мелкий поступок. Количественные данные о распространенности среди пилотов отдельных проявлений стрессовых состояний представлены в таблице 2.

Таблица 2

Частота разных симптомов посттравматических стрессовых расстройств

| Наблюдаемый симптом по DSM-4 | До выполнения полетного задания | После выполнения полетного задания (работа в нестандартных ситуациях) |
|---|---------------------------------|---|
| Избегание | | |
| 1. Усилие по избеганию переживаний. | 12,4 | 35,6* |
| 2. Трудности припоминания. | 1,7 | 15 |
| 3. Потеря интереса, неспособность радоваться, любить. | 9,6 | 42,2* |
| 4. Ощущение отчужденности. | 4,3 | 23* |
| 5. Отсутствие жизненной перспективы | 13,2 | 65,2 |
| Навязчивые переживания | | |
| 1. Навязчивые воспоминания. | 3,1 | 24,0* |
| 2. Кошмарные сновидения. | 3,4 | 8,11* |
| 3. Переживание при напоминании. | 6,1 | 44,5* |
| 4. Оживление прошлого | 0 | 12,6* |
| Повышенная возбудимость | | |
| 1. Нарушение сна. | 3,1 | 15,1* |
| 2. Раздражительность. | 8,3 | 25,5* |
| 3. Затруднение с сосредоточением внимания. | 14,2 | 31,7 |
| 4. Повышенный уровень бдительности. | 20,2 | 50,8 |
| 5. Гипертрофированная реакция испуга. | 2,7 | 13,5 |
| 6. Физиологичная реактивность. | 29,3 | 74,4 |

Примечание: * соответствие отличия при $p \leq 0,05$

Обработка данных исследований показала, что психика терпит изменения у всех, кто принимал участие в тренажерной подготовке (до месяца) или попал в экстремальные ситуации, хотя изменения эти напрямую связаны с уровнем конструктивности или деструктивности поведения пилотов, которые длительное время находятся в опасной ситуации.

Так, для пилотов с конструктивной стрессовой трансформацией личности характерно усиление осознания ценности жизни, как своей, так и чужой. Представители этой группы пилотов склонны к переосмыслению своего прошлого. Они жалеют, что ранее зря тратили время, плохо относились к близким людям. Они используют навыки, полученные в особых условиях труда, в профессиональной деятельности, не перенося их на ситуации повседневной жизни. У них не наблюдается выраженных посттравматических симптомов, а если и были признаки острых стрессовых расстройств, то они сами справляются с ними.

При наличии деструктивной стрессовой трансформации личности пилоты испытывают большие трудности в период реадaptации к обычным условиям труда и быта после пребывания в зоне чрезвычайных обстоятельств. Они плохо представляют себя в условиях обычной жизни, многие из них испытывают желание вновь оказаться в экстремальных условиях деятельно-

сти. У них резко возрастает уровень агрессивных враждебных реакций, раздражительности, формируются устойчивые негативные стереотипы. Эта группа обследуемых часто испытывает трудности в установлении социальных контактов.

Около 22% опрошенных отметили трудности подобного рода. У этих пилотов наблюдается симптом избегания, который проявляется в стремлении уйти от ситуации, провоцирует тяжелые воспоминания от размышлений и переживаний о травматических событиях. Они отказывались отвечать на вопросы, очень болезненно реагировали на сюжеты новостей в средствах массовой информации, посвященные чрезвычайным событиям. Причем опыт работы на тренажере не оказывает влияния на такой тип поведения, он полностью зависит от адаптационных способностей личности. Анализ посттравматической стрессовой реакции после пребывания в нештатных ситуациях полета позволяет выявить их различия с результатами производственной практики в авиакомпаниях (рис. 1).

По шкалам аггравации и диссимуляции у пилотов исследуемых групп показатели не изменились. Меньше указанные различия сказались по шкале дистресс и дезадаптация: различия составляют 2–3%. Наиболее существенные изменения произошли по шкалам события травмы, реакции «вторжения» и «избегания», где различия между показателями составили до 15%.

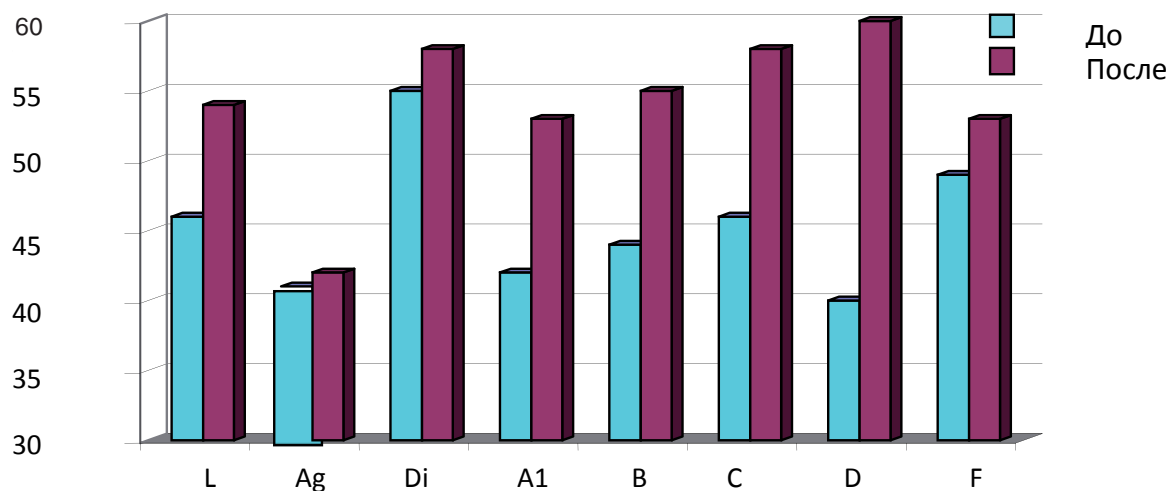


Рис. 1. Показатели посттравматических стрессовых реакций пилотов

Примечание: L – ложь; Ag – аггравация, Di – диссимуляция, A1 – события травмы, B – реакция «вторжения», C – реакция «избегания», D – гиперактивация, F – дистресс и дезадаптация

Все это свидетельствует об имеющихся типичных негативных изменениях в реакциях у пилотов, побывавших в зоне аварии. Таким образом, изменения, обнаруженные в психике пилотов после возвращения с тренажерной подготовки, позволяют утверждать, что у них наблюдаются проявления посттравматического стрессового синдрома.

Полученные данные по изучению проявления посттравматических стрессовых расстройств у пилотов, побывавших в зоне аварии, могут свидетельствовать об информативности и надежности опросника травматических состояний, выбранного в качестве психодиагностического инструмента. Однако этот опросник только констатирует факт наличия и степени проявления определенных симптомов посттравматических стрессовых расстройств и не дает возможности детально изучить особенности их проявлений, которые выражаются прежде всего в усилении агрессивности по отношению к окружающему миру.

В комплексном исследовании негативных психических состояний, возникающих в результате профессиональной деятельности пилотов, применялся опросник *Басса-Дарки*, предназначенный для изучения агрессивных реакций человека. Количественные данные по уровню физической и вербальной агрессии отражают склонность обследуемых к активным, прямым формам агрессивного поведения, а показатели

косвенной агрессии, раздражительности и подозрительности – до опосредованных, косвенных форм.

Обследованная категория пилотов больше склонна к прямым формам агрессивного поведения, а после возвращения с тренажерной подготовки повышается склонность как к прямым, так и к опосредованным формам агрессии, при этом резко увеличивается индекс враждебности, состоящий из суммы показателей обиды, подозрительности и негативности. На рисунке 2 представлена гистограмма, которая иллюстрирует различия в уровнях агрессивности у пилотов исследуемых групп. Как видно из рисунка, у пилотов наиболее высокие показатели физической агрессии, негативности и вербальной агрессии. Хотя количественное выражение этих показателей после пребывания в нештатных ситуациях полета, безусловно, выше.

Данные, полученные с помощью опросника «Общее здоровье», свидетельствуют о том, что 76% пилотов после тренажерной подготовки чувствуют себя переутомленными, нервными и напряженными. Более 30% опрошенных отметили неудовлетворенность своей деятельностью. Около 60% пилотов испытывали потребность в необходимости восстанавливать силы больше, чем обычно. Основные показатели и уровень общего здоровья пилотов после возвращения с тренажерной подготовки представлены в таблице 3.

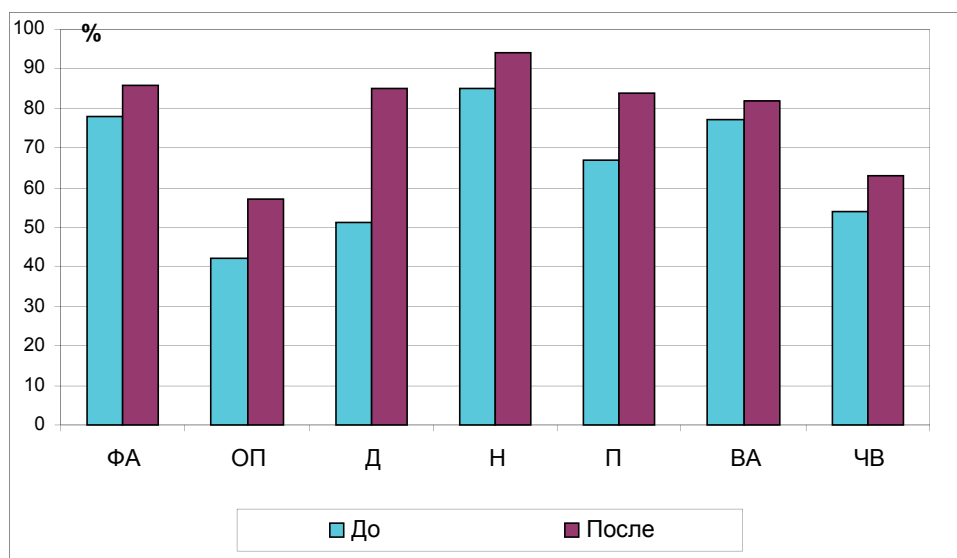


Рис. 2. Проявление агрессивных тенденций у пилотов

Примечание: ФА – физическая агрессия, ОП – опосредованная агрессия; Д – депрессия, Н – негативность, П – подозрение; ВА – вербальная агрессия, ЧВ – чувство вины

Таблица 3

Обобщенные данные, полученные с помощью методики «Общее здоровье»

| Название шкалы | Среднее значение | |
|------------------------------|------------------|-------|
| | до | после |
| Сом. (соматические симптомы) | 9,3 | 15,1* |
| Тр (тревога и бессоница) | 8,1 | 19,6* |
| Соц. (социальные дисфункции) | 11,4 | 13,2 |
| Д (депрессия) | 7,5 | 18,4* |
| Общий уровень здоровья | 36,3 | 66,3 |

Примечание: * достоверные отличия при $p \leq 0,05$

Таким образом, полученные данные представляют возможность не только увидеть у пилотов, вернувшихся с тренажерной подготовки, симптомы посттравматических расстройств, но и засвидетельствовать их существенные количественные проявления в период, удаленный от участия в ней.

Литература

1. Бондаренко О.Ф. Психологическая помощь личности. Харьков: ФОЛИО, 1996.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике СПб.: Питер Ком, 1999.
3. Бурлачук Л.Ф. Основы психотерапии. Киев: Ника-Центр, 1999.
4. Корольчук М.С. Психологическое обеспечение психического и физического здоровья: учеб. пособие. Киев: Фирма «ИНКОС», 2002.
5. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Социально-психологическое обеспечение деятельности в обычных и экстремальных условиях: учеб. пособие. Киев: Ельга: Ника-Центр, 2006.
6. Ложкин Г.В. Психологическое сопровождение военнослужащих в деятельности при экстремальных условиях. Киев: МОУ, 2003.
7. Макаревич А.П. Психологическая подготовка личности к поведению в сложных ситуациях: монография. Киев: НАОУ, 2001.
8. Моляко В.А. Особенности проявления паники в условиях экологического бедствия (на примере Чернобыльской атомной катастрофы) // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 2.
9. Стасюк В.В. Система социально-психологического обеспечения функционирования воинских подразделений в условиях вооруженных конфликтов: монография. Киев: НАОУ, 2005.
10. Тарабрина В.Н., Лазебная Е.О. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 2.
11. Тимченко О.В. Синдром посттравматических стрессовых нарушений: концептуализация, диагностика, коррекция и прогнозирование. Харьков: Изд-во Ун-та внутр. дел, 2000.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КЕРАМИКИ

*Е.Ю. Усенкова, доцент, канд. пед. наук,
А.В. Игнатьева, доцент, канд. пед. наук,
К.А. Кузнецова, магистрант
(Институт культуры и искусств
Московского городского
педагогического университета)*

Развитие творческой активности в наши дни является одной из наиболее острых проблем современной школы. Процесс обучения в школе включает усвоение многомерной системы знаний, способствующей развитию познавательных процессов, мышления, памяти, внимания и других, становлению учебных и интеллектуальных навыков, необходимых для развития личности ребенка. Но часто знания, умения и навыки рассматриваются педагогами как конечный результат, и на более высокой ступени у обучающихся возникают проблемы освоения новых знаний и применения их на практике.

Основная причина этих проблем, по мнению ученых, заключается в пробелах предшествующего этапа обучения: неактивной познавательной деятельности, недостаточно сформированной способности учащихся к саморазвитию, неподготовленности к постановке и решению более сложных задач, неумению принятия, обоснования найденного решения и выражения собственной мысли.

В активизации учебно-познавательной деятельности и полноценном развитии личности ребенка не второстепенную роль играет творчество. Вопросы влияния творческой деятельности на подрастающее поколение являлись темой многочисленных исследований педагогов и психологов XIX–XX вв., и в наши дни они продолжают оставаться актуальными. Исследования в

области творческой деятельности принадлежат ученым Дж. Гилфорду, А. Маслоу, Г. Оллпорту, Я.А. Пономареву, К. Тейлор. Проблема творчества, творческой одаренности и активности широко представлена в работах Д.Б. Богоявленской, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, Л.А. Рудкевич, Е.Ф. Рыбалко и многих других.

Особые творческие способности являются результатом деятельности личности, обладающей определенными чертами и мотивацией. Исследования российских и зарубежных ученых доказывают, что активная форма учебно-творческой деятельности связана с успешностью, и одним из мощных рычагов ее активизации является создание условий, обеспечивающих ощущение радости на пути продвижения от незнания к знанию, от неумения к умению – «ежедневных маленьких побед» – и осознания смысла своих усилий. Выдающийся российский педагог-новатор В.А. Сухомлинский в своих трудах отмечал, что напрасный безрезультатный труд становится бессмысленным и отупляющим, а при наличии успеха – появляется желание учиться; интерес к учению появляется тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха [3].

Российский психолог и философ Д.Б. Богоявленская в своих трудах определила зависимость творческих достижений от интереса и уровня квалификации испытуемых. Автор

утверждает, что наличие ярко выраженного интереса к определенному виду деятельности обуславливает положительное эмоциональное отношение к ней, а положительный эмоциональный настрой тонизирует деятельность [1, с. 166–172]. Канадский ученый Г. Селье, проводивший эксперименты с группами людей, занимающихся различными видами деятельности, считал, что каждый человек нуждается в признании и не может вынести постоянного порицания, которое больше всех других стрессоров делает труд изнурительным и вредным. Успех, даже в случае тяжелого труда, способствует повышению тонуса и производительности [2].

Педагогическая практика подтверждает мнение ученых, что успех вызывает у обычно пассивных детей значительное повышение активности, а неуспех – снижение активности даже у относительно активных детей [7, с. 50]. Формирование активности обучающихся определяется также комплексом методов и форм осуществления учебной деятельности. В наши дни управление образовательной системой невозможно без личностно ориентированного, интегрированного подхода к обучению, применения интерактивных технологий обучения, методов, стимулирующих активизацию мыслительной и образовательной деятельности посредством постановки проблемно-поисковых задач, контроля результатов самостоятельной работы и др. [6, с. 298–301].

Исходя из этого, основная задача педагога заключается в создании благоприятных условий обучения: классы и мастерские, оснащенные современным оборудованием, поддержание постоянного интереса к деятельности в обстановке творческой активности, комплекс форм и методов обучения, способствующих стремлению школьников к овладению новыми знаниями и умениями. Таким образом, успех педагогической деятельности находится в прямой зависимости от педагогических технологий, выбранных учителем [4, с. 107–111].

Для проведения исследований в области формирования творческой активности младших школьников была разработана экспериментальная образовательная программа «Художественная керамика» (в качестве факультативных занятий во внеурочные часы). Базовый курс обучения составил 72 часа. Задачи образовательной программы:

- 1) изучение истории и развития искусства художественной керамики в России;
- 2) изучение современных лепных запекаемых материалов и технологии работы с глиняными массами;
- 3) овладение приемами формообразования и художественного оформления глиняных изделий;
- 4) выполнение практических творческих заданий разной степени сложности;
- 5) формирование навыков художественно-эстетического восприятия предметов окружающего мира.

Программа содержит ознакомительный курс по изучению истории художественной керамики России. Для быстрой и качественной передачи знаний истории керамики были выбраны уроки-визуализации, сопровождающиеся показом небольших презентаций в программе Microsoft Office PowerPoint. Они позволили лучше усвоить и запомнить материал, представляя его в структурированном виде, «запечатлевая» сюжеты в системе визуально-пространственной памяти учащихся [3].

Наглядные образы значительно облегчили работу учителя, позволяя сократить цепи рассуждений, помогая синтезировать схематичные образы большей «емкости», тем самым уплотняя значительный иллюстративный материал. Визуализация позволила решить ряд педагогических задач: интенсификацию обучения, активизацию познавательной деятельности, образного и зрительного восприятия, формирование визуального мышления и визуальной культуры, формирование мышления учеников за счет систематизации и выделения главного [2].

Темы уроков-визуализаций:

1. История керамических художественных промыслов России (скопинская, гжельская, ростовская, николаевская керамика).
2. История российской народной игрушки из глины (дымковская, филимоновская, каргопольская игрушки).
3. Современные керамические изделия мастеров России и зарубежья.

Темы практических творческих занятий:

1. Изучение приемов лепки: конструктивный и пластический способ; лепка из жгута и пласта глины, рельефная лепка.

2. Изучение технологических принципов обжига и приемов окрашивания и глазурирования керамических изделий.
3. Выполнение творческих заданий на темы: «Овощи и фрукты», «Цветы и деревья», «Сказочные герои», «Игрушки из глины», «Моя семья».
4. Подготовка выставки детских работ.

Для проведения творческих занятий были выбраны групповые формы организации уроков с использованием активных методов обучения. Это развивающие, исследовательские и творческие методы обучения, игровые технологии, формирующие творческую активность и самостоятельность. Метод учебной дискуссии, используемый при обсуждении творческих идей и уже созданных работ, увеличил объем новой информации и закрепил знания учеников. Они получили хорошую практику формулирования собственной точки зрения и осмысления системы аргументации, превращая полученную информацию в знания, а знания в убеждения и взгляды. Дискуссии учили ребят владеть устной речью, слышать и понимать друг друга, вести спор корректно и аргументированно, формулировать свои мысли на профессиональном языке [5, с. 317–323].

Создание творческого продукта своими руками – особая ступень в развитии личности ребенка. Художественное творчество школьников, являясь продуктом внутренних переживаний и отражением души и фантазии, а также процесс созидания дал возможность детям воспринимать мир по законам красоты и ощущать себя личностью.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Природа творческих способностей // Вестник РГНФ. 1997. № 1.
2. Пищулин Н.П., Романова Е.С. Научное творчество – личность и деятельность. М.: МГПУ, 2004.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Киев: Рад. школа, 1985.
4. Усенкова Е.Ю. Методы активизации учебной деятельности студентов творческих вузов // Дизайн. Пространство. Архитектура: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (22 дек. 2015); под общ. ред. д-ра физ-мат. наук, проф. Р.Н. Бахтизина. Уфа: УГНТУ, 2016.
5. Усенкова Е.Ю. Методы обучения студентов искусству создания авторской куклы // Современные тенденции развития культуры, искусства, образования: коллектив. моногр. М.: Перо, 2017.
6. Усенкова Е.Ю. Повышение творческой активности студентов в ходе практических занятий по макетированию костюма // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 5 (26).
7. Усенкова Е.Ю. Формирование профессиональной компетентности студентов художественных факультетов педагогических вузов средствами макетирования костюма: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.08. М.: МГПУ, 2009.

Итоги Форума ProFuture'19

17–20 февраля в Москве прошел I Всероссийский форум для руководителей государственных и частных колледжей ProFuture'19 – еще один амбициозный проект от Atlas Communications.

Четыре дня руководители колледжей из Астрахани, Барнаула, Екатеринбурга, Иркутска, Казани, Махачкалы, Москвы, Санкт-Петербурга, Ставрополя, Томска, Якутска и других городов России вместе с ведущими экспертами обсуждали стратегические вопросы современного СПО.

Успешными примерами эффективного управления и живыми идеями оптимизации образовательной организации поделились Михаил Сумбатян, директор IT HUB; Игорь Артемьев, директор МГОК; Константин Афонин, директор 26КАДР; Роман Козлов, декан колледжа рекламы и коммуникаций МКиК, а также ведущие эксперты Академии Ворлдскиллс Россия.

Руководители колледжей приняли участие в серии экспертных выступлений на тему «Стратегическое мышление в процессе трансформации колледжа» и «Организация дополнительного образования»; поговорили о правовых основах платного дополнительного образования в колледже и технологии лицензирования. На тренинге «Управление развитием колледжа на основе рефлексивного мониторинга» разработали прототип дорожной карты развития колледжа на год. На мастер-классе «Технологии эффективного управления» сформировали умение постановки задач сотруднику так, чтобы исключить непонимание и неясность, отработали стратегию мотивации. А также узнали об эффективных и современных подходах в маркетинге образовательных программ.

«Изюминкой» программы стали экскурсии в успешные колледжи Москвы. Руководители колледжей честно ответили на все вопросы участников форума. Посетив IT HUB, увидели, как происходит цифровизация образовательного процесса, выстраивание индивидуальной траектории развития и погружение студентов с первых дней обучения в бизнес-среду. А базовая кафедра «Технополис. Кадровый резерв» (МГОК) показала, как готовят специалистов среднего звена в соответствии с интересами предприятий.

Большой блок программы был подготовлен сотрудниками Академии Ворлдскиллс Россия,

которые презентовали участникам перспективные направления деятельности. «Наши наставники могут готовить настоящих профессионалов на уровне мировых стандартов. Готовить всех как чемпионов – наш базовый принцип», – отметила Ирина Гранкина, заместитель директора Академии.

Большое внимание на Форуме было посвящено вопросу взаимодействия колледжей и бизнеса. Квалифицированные кадры готовят под запрос рынка труда. Чтобы понимать эти запросы, нужно выстраивать коммуникацию между системой профессионального образования и бизнесом. Классическая схема, которая предполагает взаимодействие колледжа и бизнеса, работает только при условии постоянного повышения квалификации преподавателей, формирования профессиональных сообществ. На сегодняшний день силами Академии Ворлдскиллс обучено более 11 тыс. мастеров по 50 компетенциям для всех регионов России.

Современный рынок труда (особенно в контексте набирающей обороты пенсионной реформы) актуализирует востребованность коротких программ профессиональной подготовки. «Такой запрос сегодня сформирован работодателями – быстро готовить кадры по наиболее востребованным специальностям. В получении дополнительных навыков в максимально сжатые сроки заинтересованы все: студенты, работающие специалисты, люди предпенсионного возраста, – сообщила Ирина Гранкина. – Короткие программы профессиональной подготовки с применением стандартов WorldSkills – новый и очень перспективный рынок для образовательных организаций».

Внедрение программы профессионального обучения по стандартам WorldSkills продолжительностью не более 6 месяцев по самым востребованным профессиям – один из пунктов плана федерального проекта «Молодые профессионалы». Всего к 2024 году должно появиться 100 Центров опережающей профессиональной подготовки.

Аннотации

Блинов Владимир Игоревич, Есенина Екатерина Юрьевна, Сергеев Игорь Станиславович

Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы)

В статье представлены ключевые тезисы дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения, характеризующие источники, принципы цифровой дидактики, средства обучения и оценивания. Необходима взаимная трансформация элементов образовательного процесса и цифровых технологий по отношению друг к другу, обеспечение взаимодействия между педагогическим сообществом и разработчиками цифровых продуктов. В этом случае становится достижима педагогическая цель цифрового учебного процесса профессионального образования и обучения – полное усвоение приемов и способов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное образование и обучение, дидактика, цифровые технологии, цифровая экономика, цифровое поколение.

Blinov Vladimir Igorevich, Esenina Ekaterina Yuryevna, Sergeyev Igor Stanislavovich (Center for Vocational Education and Qualification Systems of the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration)

Digital Didactics of Vocational Education and Training (Key Points)

The article presents the key theses of the didactic concept of digital vocational education and training, characterizing sources, principles of digital didactics, teaching and evaluation tools. There is a need for mutual transformation of the elements of the educational process and digital technologies in relation to each other, ensuring interaction between the pedagogical community and the developers of digital products. In this case, the pedagogical goal of the digital educational process of vocational education and training, which is full mastery of the

methods and techniques of professional activity, becomes totally achievable.

Keywords: vocational education and training, didactics, digital technologies, digital economy, digital generation.

E-mail: blinov-vi@ranepa.ru

esenina-ey@ranepa.ru

sergeev-is@ranepa.ru

Гавриленко Нелли Улукбековна

Психолого-педагогические особенности детей младшего школьного возраста в организации праздничной деятельности

В статье рассматривается роль психолого-педагогических особенностей детей младшего школьного возраста при участии в праздничной деятельности. Раскрываются основные характеристики психолого-педагогических особенностей, что является актуальной проблемой в эстетическом воспитании и развитии детей.

Ключевые слова: младший школьный возраст, психологическое развитие, педагогический процесс, психологический процесс, познавательный процесс, эстетическое развитие.

Gavrilenko Nelli Ulukbekovna (Institute of Culture and Arts of Moscow City Pedagogical University)

Psychological and Pedagogical Features of Primary School Aged Children in the Organization of Festive Activities

The article considers the role of psychological and pedagogical features of primary school aged children in participation in festive activities. The main characteristics of psychological and pedagogical features are revealed, which is a pressing issue in the aesthetic education and development of children.

Keywords: primary school age, psychological development, pedagogical process, psychological process, cognitive process, aesthetic development.

E-mail: maxmudova.nelli@mail.ru

Гуслякова Нина Ивановна, Окунева Надежда Викторовна

Влияние особенностей темперамента на формирование эмпатии как качества личности

В данной статье рассматривается взаимосвязь уровня эмпатии и темперамента у студентов вуза. Представлены теоретические аспекты по проблематике феномена эмпатии. Рассмотрены формы проявления эмпатии, ее свойства, характерные особенности и особенности темперамента студентов. Также в статье представлены результаты практического исследования, проведенного с целью выявления особенностей различных уровней эмпатии и свойств темперамента. Далее эмпирические данные были подвергнуты количественному и качественному анализу с помощью корреляционного анализа. Экспериментально доказана взаимосвязь эмпатии со свойствами темперамента.

Ключевые слова: эмпатия, темперамент, холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик.

Guslyakova Nina Ivanovna (South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk), Okuneva Nadezhda Victorovna (Chelyabinsk Pedagogical College No. 1)

Influence of Certain Features of Temperament on the Formation of Empathy as a Personal Quality

This article considers the connection between university students' level of empathy and temperament. Theoretical aspects of the empathy phenomenon are presented. The forms of manifesting empathy, its properties, characteristic features and temperament features of students are considered. The article also presents the results of a practical study conducted in order to identify the features of different levels of empathy and temperament properties. Further, the empirical data were subjected to quantitative and qualitative analysis using correlation analysis. The interrelation between empathy and temperament features is experimentally proved.

Keywords: empathy, temperament, choleric person, sanguine person, phlegmatic person, melancholic person.

E-mail: nadya.okuneva.93@mail.ru

Дольгирева Елена Владимировна
Режиссура социально-культурной деятельности в профессионально-педагогическом образовании

Анализ исторических «протообразцов» показывает, что социально-культурная деятельность должна базироваться на опыте искусства режиссуры как технологии преобразования информационно-логической информации в эмоционально-образную. Автор конкретизирует название специальности по направлению подготовки «социально-культурная деятельность» как режиссура социально-культурной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, социально-культурная деятельность, педагогическая (прикладная) культурология, протообразцы социально-культурной деятельности, художественная педагогика, прикладная режиссура, режиссура социально-культурной деятельности.

Dolgireva Elena Vladimirovna (Moscow City Pedagogical University)

Directing Social and Cultural Activities in Vocational Pedagogical Education

The analysis of historical 'proto-samples' shows that socio-cultural activities should be based on the experiences of art, and also transform info-logical information into emotional and imaginative one. The author specifies the name of the profession (specialization) providing training in 'socio-cultural activities' as directing socio-cultural activities.

Keywords: vocational pedagogical education, socio-cultural activities, pedagogical (applied) cultural studies, proto-samples of socio-cultural activities, art pedagogy, applied directing, directing socio-cultural activities.

E-mail: info@mgpu.ru

Колычева Зоя Ивановна, Зарипова Лариса Фаукатовна

Интерактивное обучение в профессионально-личностном развитии студентов

Статья посвящена проблеме развития профессиональных компетенций студентов при изучении дисциплин естественно-научного цикла в

средних профессиональных образовательных учреждениях. Постулируется, что эффективной реализацией компетентностного подхода способствует организация обучения на интерактивной основе. Показаны особенности интерактивного обучения, приведены результаты собственного исследования на примере естественно-научных дисциплин.

Ключевые слова: интерактивное обучение, технологии интерактивного обучения, компетентностный подход, профессиональные компетенции, уровни развития компетенций, естественно-научные дисциплины.

Kolycheva Zoya Ivanovna (Mendeleev Tobolsk Pedagogical Institute (Branch) of Tyumen State University), Zaripova Larisa Faukatovna (Nefteyugansk Polytechnic College, Tyumen Oblast)

Interactive Learning in Students' Professional and Personal Development

The article is devoted to the problem of the development of students' professional competencies in the study of the disciplines of the natural science cycle in secondary vocational educational institutions. It is postulated that the effective implementation of the competency-based approach contributes to the organization of learning on an interactive basis. The features of interactive learning are shown, the results of own research are given using the example of natural science disciplines.

Keywords: interactive training, technologies of interactive learning, competency-based approach, professional competencies, levels of developing competencies, natural-science disciplines.

E-mail: zkolycheva@yandex.ru
zaripova.lara61@mail.ru

Корзун Оксана Олеговна, Савкина Екатерина Александровна

Формирование исследовательской компетенции студентов – будущих учителей английского языка

Данная статья рассматривает специфику исследовательской компетенции будущих учителей английского языка, предлагая определение понятия «исследовательская компетенция» и ее структуру. Авторы демонстрируют воз-

можность представления владения исследовательской компетенцией по уровням. Статья будет актуальна для преподавателей вузов, занимающихся подготовкой будущих учителей английского языка, так как затрагивает основные аспекты профессионально-методической подготовки.

Ключевые слова: исследовательская компетенция, структура исследовательской компетенции, уровни владения исследовательской компетенцией, подготовка учителей английского языка.

Korzun Oksana Olegovna, Savkina Ekaterina Alexandrovna (Moscow City Pedagogical University)

Future English Teachers' Research Competence Formation

This article examines the specificity of future English teachers' research competence, offering a definition of the concept of 'research competence' and its structure. The authors demonstrate the ability to represent proficiency in the research competence by level. The article will be relevant for university teachers involved in future English teachers' training, as it affects the main aspects of vocational training.

Keywords: research competence, research competence structure, levels of proficiency in the research competence, English teachers' training.

E-mail: korzun_oksana@mail.ru
katyasavkina@yandex.ru

Медведь Элеонора Ильинична, Киселева Ольга Игоревна, Белоусов Тарас Дмитриевич

Культурно-досуговая деятельность подростков в условиях театрального любительского коллектива

В статье анализируется роль театрального коллектива в духовно-нравственном воспитании подростков, роль искусства в развитии эстетических чувств. Культура представлена как совокупность материальных и духовных ценностей, жизненных представлений, образцов поведения, норм, способов и приемов человеческой деятельности. Воспитательный процесс в театральном коллективе рассматривается авторами в виде передачи его участникам накопленного общественного опыта в целом и, следовательно,

включение в него, наряду с собственно воспитательными компонентами, знаний, умений и навыков.

Ключевые слова: любительский коллектив, эстетическое воспитание, эстетическая культура, эстетическое сознание, эстетическая потребность, социально-культурная деятельность, культурно-досуговая деятельность, ценностные ориентации.

Medved Eleonora Ilyinichna, Kiselyova Olga Igorevna, Belousov Taras Dmitriyevich (Institute of Culture and Arts of Moscow City Pedagogical University)

Adolescents' Cultural and Leisure Activities in a Theatrical Amateur Group

The article analyzes the role of the theater group in adolescents' spiritual and moral education, the role of art in the development of aesthetic feelings. Culture is represented as a set of material and spiritual values, life concepts, patterns of behavior, norms, methods and techniques of human activity. The educational process in the theater group is considered by the authors in the form of transferring to the participants the accumulated social experience as a whole and, consequently, the inclusion of knowledge and skills, along with the actual educational components, into it.

Keywords: amateur group, aesthetic education, aesthetic culture, aesthetic consciousness, aesthetic need, social and cultural activity, cultural and leisure activity, value orientations.

E-mail: med-elya@yandex.ru

Мищенко Денис Сергеевич

Особенности формирования социально активных качеств подростков в процессе туристской деятельности

В статье рассматриваются социально-педагогические условия формирования социально активных качеств подростков в процессе туристской деятельности на примере туристско-краеведческого клуба. Разработаны критерии и показатели сформированности социально-культурной активности детей.

Ключевые слова: социально-культурная активность, социально-активные качества, подростки, туристская деятельность.

Mishchenko Denis Sergeyeovich (Institute of Culture and Arts of Moscow City Pedagogical University)

Features of the Formation of Adolescents' Socially Active Qualities in the Process of Tourist Activities

The article discusses the socio-pedagogical conditions of the formation of adolescents' socially active qualities in the process of tourist activities on the example of the tourist-local history club. The criteria and indicators of the formation of children's socio-cultural activities are developed.

Keywords: socio-cultural activities, socially active qualities, adolescents, tourist activities.

E-mail: d_i_e_z@inbox.ru

Морозова Ольга Николаевна

Подготовка будущих воспитателей к разработке парциальных программ дошкольного образования

Статья посвящена проблеме формирования у будущих педагогов-воспитателей готовности к разработке парциальных образовательных программ. Автором рассмотрены требования образовательных стандартов к компетентности педагогов в области разработки программ. В статье представлен практический опыт по формированию у студентов педагогического колледжа готовности к разработке парциальных программ, выделены направления подготовки.

Ключевые слова: дошкольное образование, парциальные программы дошкольного образования, разработка образовательных программ.

Morozova Olga Nikolayevna (Lomonosov Northern (Arctic) Federal University, Arkhangelsk)
Future Educators' Training for Developing Preschool Education Partial Programs

The article is devoted to the problem of the formation of future teacher educators' readiness for developing partial educational programs. The author considers the requirements of educational standards for teachers' competence in the field of curricula development. The article presents practical experience in forming pedagogical college students' readiness for the development of partial programs; the areas of training are highlighted.

Keywords: preschool education, partial preschool education programs, development of educational programs.

E-mail: Olgamorozz2016@yandex.ru

Подольская Ольга Николаевна, Медведев Александр Михайлович, Миненко Вячеслав Геннадьевич

Диагностика информационно-образовательной среды на основе теории множеств

Статья посвящена вопросам объективной многопараметрической диагностики современных информационно-образовательных сред. Известно, что стандартные интегративные параметры образовательных сред всех профилей и уровней социальной иерархии были выделены еще академиком РАО В.А. Ясвиним, однако частные критерии, характеризующие их, нуждаются в уточнении. Авторами статьи обосновано, что в современных условиях (условиях информационного общества) обеспечить системность диагностики всех интегративных параметров образовательной среды возможно на основе математической теории множеств и отношений, так как первичная мониторинговая информация является единой для оценки всех показателей.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, диагностика, параметры, теория множеств.

Podolskaya Olga Nikolayevna (Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration), Medvedev Alexander Mikhaylovich, Minenko Vyacheslav Gennadyevich (Kuban State Technological University, Krasnodar)

Diagnostics of Information Educational Environment Based on Set Theory

The article is devoted to the issues of objective multi-parameter diagnostics of modern information educational environments. It is known that the standard integrative parameters of educational environments of all profiles and levels of the social hierarchy were singled out by the academician of Russian Academy of Sciences Yasvin. However, the private criteria that characterize them need to be clarified. The authors of the article substantiated that in modern conditions

(conditions of the information society) it is possible to provide a systematic diagnosis of all integrative parameters of the educational environment based on the mathematical theory of sets and relations, since the primary monitoring information is uniform for the assessment of all indicators.

Keywords: information educational environment, diagnostics, parameters, set theory.

E-mail: onp-firo@yandex.ru

Собченко Александр Михайлович
Психологическое изучение влияния экстремальных условий на развитие стресса у пилотов в динамике их деятельности

В статье рассматриваются вопросы психологической диагностики и коррекции индивидуально-личностных особенностей у пилотов по результатам выполнения профессиональной деятельности в экстремальных условиях. Исследованием установлено, что влияние психологического стресса на психику пилотов имеет отсроченную природу и может проявляться после выполнения деятельности в виде постстрессовой симптоматики разной природы.

Ключевые слова: индивидуально-психологические свойства, психологический стресс, посттравматические расстройства, реадaptация, психологическое обеспечение профессиональной деятельности.

Sobchenko Alexander Mikhaylovich (State University of Civil Aviation, St. Petersburg)
Psychological Study of the Influence of Extreme Conditions on the Development of Stress Among Pilots in the Dynamics of Their Activities

The article deals with the issues of psychological diagnosis and correction of pilots' individual and personal characteristics based on the results of their professional activities in extreme conditions. The study found that the influence of psychological stress on the psyche of pilots has a delayed nature and may manifest itself after performing activities in the form of post-stress symptoms of a different nature.

Keywords: individual psychological characteristics, psychological stress, post-traumatic stress disorder, readaptation, psychological support of professional activities.

E-mail: Sobchenko1963@mail.ru

Старченко Сергей Александрович

Практико-ориентированные аспекты развития педагогического образования в колледже

Данная статья раскрывает новые аспекты практико-ориентированной подготовки будущих учителей и воспитателей в педагогическом колледже. Выявлены потребности в педагогических кадрах конкретных специальностей, подчеркивается необходимость специализированной подготовки учителей и воспитателей. Предлагаются пути усиления практико-ориентированной подготовки студентов в условиях повышения уровня целостности теоретического и практического образования в колледже. Рассмотрены идеи реализации практико-ориентированной подготовки в условиях дидактического синтеза содержания теоретического и практического образования. Интегративное взаимодействие теоретического и практического образования повышает практическую готовность студентов, дает новое качество образования в педагогическом колледже.

Ключевые слова: среднее профессиональное педагогическое образование, преемственные связи теоретического и практического образования, практико-ориентированная подготовка, дидактический синтез теоретической и практической подготовки.

Starchenko Sergey Alexandrovich (Troitsk Pedagogical College, Chelyabinsk Oblast)

Practice-Oriented Aspects of the Development of Pedagogical Education in College

This article reveals new aspects of future teachers and educators' practice-oriented training in the teacher training college. The needs for pedagogical personnel of specific specialties are identified, the need for teachers and educators' specialized training is emphasized. The ways of strengthening students' practice-oriented training in the conditions of the increasing level of integrality of theoretical and practical education in college are proposed. The ideas of implementing practice-oriented training in the conditions of didactic synthesis of the content of theoretical and practical education are considered. The integrative interaction of theoretical and practical education increases students' practical readiness, gives a new quality of education in the teacher training college.

Keywords: secondary vocational pedagogical education, successive links of theoretical and practical education, practice-oriented training, didactic synthesis of theoretical and practical training.

E-mail: sa.star59@mail.ru

Усенкова Елена Юрьевна, Игнатъева Алла Владимировна, Кузнецова Кристина Алексеевна

Развитие творческой активности учащихся средствами художественной керамики

Целью публикации является привлечение внимания педагогов к проблемам образования и воспитания подрастающего поколения. Статья содержит выводы и научно-практические рекомендации ученых по вопросам активизации творческой деятельности, а также некоторые педагогические технологии обучения младших школьников дисциплинам творческого направления.

Ключевые слова: творческая деятельность, активные методы обучения, дополнительное образование, развитие личности, художественная керамика.

Usenkova Elena Yuryevna, Ignatyeva Alla Vladimirovna, Kuznetsova Kristina Alekseyevna (Institute of Culture and Art of Moscow City Pedagogical University)

The Development of Students' Creative Activity by Means of Art Pottery

The purpose of the article is to attract teachers' attention to the problems of education and upbringing of the younger generation. The article contains conclusions and scientific and practical recommendations on activating students' creative activities, as well as some pedagogical technologies of teaching creative disciplines to younger students.

Keywords: creative activity, active teaching methods, additional education, personal development, art pottery.

E-mail: usenkova_elena@mail.ru

all-ignateva@mail.ru

redor.redof@mail.ru

Редактор Т.М. Соловьева
Корректор И.Л. Ануфриева
Компьютерная верстка С.В. Оленевой

Адрес редакции: 105318, Москва,
Измайловское ш., 24, корп. 1.
Автономная некоммерческая организация
«Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»
Тел.: 8 (495) 972-37-07, +7 (901) 546-37-07.
Тел./факс: 8 (499) 369-62-74.

Подписано в печать 25.02.2019.
Тираж 3000 экз.
Формат 60 x 90 1/8. Объем 9,0 печ. л. Уч.-изд. л. 8,37.

Общество с ограниченной ответственностью "АЛМАКС".
107061, г. Москва, ул. 2-я Пугачевская, д. 6, комната 1.

Заказ ____