

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФИЛИАЛ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
В Г. ЗНАМЕНСКЕ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА**

**ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ
ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ,
ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ В
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
УЧРЕЖДЕНИЯХ**



Сборник статей

**VIII Всероссийской
научно-практической конференции**

28 ДЕКАБРЯ 2021 ГОДА

г. Знаменск

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АСТРАХАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФИЛИАЛ АСТРАХАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
В Г. ЗНАМЕНСКЕ АСТРАХАНСКОЙ ОБЛАСТИ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И ТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРЕВОДА

**ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ,
ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**Материалы
VIII Всероссийской научно-практической конференции**

г. Знаменск, 28 декабря 2021

УДК 80
ББК 81.03
О 812

Редакционная коллегия:

Козырьков Роман Владимирович (гл. редактор),
Рыкова Белла Вячеславовна (зам. гл. редактора),
Багринцева Ольга Борисовна,
Подосинникова Ольга Павловна.

Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях [Текст] : сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции (28 декабря 2021 г.) сост. О.П. Подосинникова – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2021. – с. 213

ISSN 2311-407X

В сборник вошли материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях», посвященной изучению наиболее актуальных и значимых проблем современной науки.

Предназначен для педагогов, студентов и аспирантов, лингвистов, а также для всех, кого интересуют проблемы современной науки.

© Астраханский государственный университет,
Издательский дом «Астраханский университет»

СОДЕРЖАНИЕ

Абдуллаев К.А., Анисимов В.А.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ.....8

Абдуллаева Н.И.

ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ..... 14

Абдуллаева М.Ш., Хаитихова Ш.Ш.

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН..... 18

Баркунова К.А.

МЕТОДИКИ И ТЕХНИКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ.....24

Билалов М.К., Джамалов А.А., Нуцалханов А.А.

СИСТЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....28

Борисенко Ю.А.

НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ.....35

Бориско С.Н.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ».....38

Быхалова Н.В.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ПРИ РАБОТЕ С НЕУСПЕВАЮЩИМИ УЧАЩИМИСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА..... 43

Воронцова Т.В., Певинь Н.Н.

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ..... 49

Гаджиев Р.Д., Эскендерова Х.А., Абдулкадиров М.М.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ УРАВНЕНИЯ).....54

Ганиева М.Р., Ханбалаева Ш.Р., Магомедов А.М.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА АДАПТАЦИЮ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....60

Гребенюк Е.Н.

САМОРАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	71
<i>Зиновьева Д.С., Воронцова Т.В.</i>	
МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ МОТИВАЦИИ УСПЕХА У ПОДРОСТКОВ.....	75
<i>Григорьева К.С., Филонов О.В.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ.....	80
<i>Громова Н.В.</i>	
ЦИФРОВИЗАЦИЯ: ЛИЧНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ.....	88
<i>Донская А.А., Чурзина М.Л.</i>	
ОРИГИНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЗИЦИОННОГО ПРИНЦИПА ЧТЕНИЯ.....	91
<i>Дулькина Л.В.</i>	
ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ.....	95
<i>Игнатьев А.О.</i>	
НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВНГ РФ.....	100
<i>Затынайко М.А.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА.....	106
<i>Каперская И.С.</i>	
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	110
<i>Касьянов О.Н.</i>	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ НАВЫКОВ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ.	113
<i>Керимханова М.В.</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	119
<i>Коренякина Т.Н., Никифорова И.Н.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ, В ПРЕОДОЛЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ.....	124

Коровай В.И., Моисеев А.Р.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ..... 129

Коровай В.И.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 135

Куйшбаева В.В., Соколова С.В.

РОЛЬ РУЧНОГО ТРУДА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ..... 140

Малинина В.Е.

ПРОБЛЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 143

Моисеев А.Р., Митрахович В.А.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА..... 148

Мугдусиев Г.Г., Савинов А.И.

РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО АВТОРИТЕТА ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ ЧАСТЕЙ И ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ КАК ГЛАВНЫХ ОРГАНИЗАТОРОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОИНСКОМ СОЦИУМЕ..... 154

Никифорова И.Н.

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 162

Петраев А.В., Яцукова И.Л., Умеренко И.В.

ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ДЕМОГРАФИЯ» В АСТРАХАНСКОМ ФИЛИАЛЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА И ГОССЛУЖБЫ..... 166

Пирушкина Ю.А.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ..... 171

Подосинникова О.П.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА..... 174

Пуненков А.Е.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННЫХ ИНСТИТУТАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ..... 178

Россадюк В.С., Курилов А.В., Захарычева А.М., Захарычев И.В.

ОСОБЕННОСТИ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ.....	182
<i>Рыкова Б.В.</i>	
КЛАССИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕННОСТИ И ПОРОКИ.....	190
<i>Савинов А.И., Мугдусиев Г.Г.</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА УБЕЖДЕНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ ПО КОНТРАКТУ	195
<i>Салманова Д.А., Алехин И.А., Красильникова Н.П.</i>	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	200
<i>Салманова Д.А., Чистякова Е.В., Красильникова Н.П.</i>	
АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ПРОЕКТНО-ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ЗАПРОСА НА ГУМАНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	204
<i>Салманова Д.А., Яковлев И.В., Бурдина О.И.</i>	
ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	207
<i>Соколова Е.А.</i>	
ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ.....	212
<i>Старкова Э.Р.</i>	
ТИМУР КИБИРОВ: ИРОНИСТ ИЛИ ЛИРИК?.....	217
<i>Старкова Э.Р.</i>	
ТИПОЛОГИЯ ГЕРОЕВ В РОМАНЕ Р.Д. ГОНСАЛЕСА ГАЛЬЕГО «БЕЛОЕ НА ЧЕРНОМ».....	223
<i>Таможникова Я.А.</i>	
МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ.....	228
<i>Танатаров В.В., Султанбеков Т.И.</i>	
СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ.....	233
<i>Тупицына К.О., Бондаренко К.И.</i>	

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ.....	239
<i>Филонов О.В., Григорьева К.С.</i>	
ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	241
<i>Шайхудинова З.И., Митрахович В.А.</i>	
МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННО-МОРСКИХ ВУЗОВ ПРИМЕНЯТЬ ЗНАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ.....	246
<i>Шуленина В.Д.</i>	
ЛИРИКА СЭДЫ ВЕРМИШЕВОЙ: НОСТАЛЬГИЯ ПО УТРАЧЕННОМУ	252

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У КУРСАНТОВ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Абдуллаев К.А.,

адъюнкт 2 курса очного обучения

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной
гвардии Российской Федерации;

Анисимов В.А.

курсант 7 роты факультета военно-политической работы

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной
гвардии Российской Федерации

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования у курсантов военных вузов педагогических компетенций, на основе гуманитаризации позволяющих осуществлять профессиональную деятельность.

Ключевые слова: педагогические компетенции, гуманитаризация, обучение, педагогика, воспитание.

Формирование педагогических компетенций у курсантов войск национальной гвардии на данный момент является одним из наиболее актуальных направлений подготовки курсантов в связи с тем, что по выпуску молодые офицеры становятся на должности командиров взводов, непосредственно отвечающих за боевую подготовку, а следовательно, и обучение личного состава. Профессиональная подготовка курсантов как будущих офицеров базируется на практике в ходе несения службы в различных видах нарядов, занятий по военно-профессиональным дисциплинам. В ходе профессиональной подготовки курсантов осуществляется и процесс профессиональной адаптации, где они поэтапно осваивают свою будущую военно-профессиональную деятельность в войсках национальной гвардии Российской Федерации. [1]

Рассмотрению проблемы формирования компетенции будущего педагога посвящено значительное количество научных работ. Однако, интерес к этой проблеме с годами не ослабевает, что свидетельствует об особой значимости и актуальности ее решения на современном этапе модернизации и развития системы образования в России.

В настоящей статье эти различия становятся существенными, так как предметом рассмотрения являются именно психолого-педагогические условия, способствующие формированию педагогической компетентности у курсантов вузов войск национальной гвардии Российской Федерации, а не компетентность самого офицера, имеющего

педагогический опыт работы и владеющего определенным уровнем педагогического мастерства.

В педагогике определение «компетенция» – это интегрированный результат владения содержанием образовательного процесса, выражаемым в готовности учащихся применять знания, навыки и умения. Также умение применять способы деятельности в разных жизненных ситуациях с целью решения теоретических и практических задач. [2]

Система формирования педагогической компетентности курсантов вузов войск национальной гвардии России выступает важным элементом в общей профессиональной подготовке офицеров войск национальной гвардии и должна носить пролонгированный, гибкий и дифференцированный характер.

В системе обучения курсантов формирование педагогических компетенций проходит три стадии: получение необходимых знаний, привитие педагогических навыков и оттачивание педагогических умений. То есть имеется комплексный подход по формированию компетентного педагога.

По своей сущности педагогическая компетентность курсантов вузов войск национальной гвардии России является общественно обусловленным социальным явлением, обеспечивающим подготовку офицеров с четко обозначенными структурными элементами:

1. основным субъектом педагогического процесса профессиональной подготовки – преподавателем,
2. объект-субъектом формирования педагогической компетентности – курсантами вузов войск национальной гвардии
3. содержательно-процедурными компонентами – цели формирования педагогической компетентности, ее содержание, организационными формами и результативностью.

[3]

Эффективное использование потенциала учебно-воспитательного процесса в совершенствовании формирования педагогической компетентности курсантов вузов войск национальной гвардии предполагает:

- 1) четкую постановку учебно-воспитательных целей формирования педагогической компетентности;
- 2) качественный отбор и логическое построение содержания формирования педагогической компетентности;
- 3) реализацию данного содержания через наиболее эффективные технологии обучения и воспитания;

- 4) комплексное использование различных педагогических приемов, методов и средств для эффективности формирования педагогической компетентности курсантов вузов войск национальной гвардии;
- 5) наличие высокого уровня квалификации руководящего, профессорско-преподавательского, командного состава подразделений вузов войск национальной гвардии. [4]

При реализации обозначенных ориентиров формирования педагогической компетентности курсантов вузов войск национальной гвардии целесообразно рассматривать следующие направления:

- 1) необходимость оптимизации и гуманизации в деятельности постоянного и переменного состава, которые предусматривают педагогически направленное общение (взаимодействие) постоянного и переменного состава. Благодаря подобному направленному общению офицеры подразделений будут не просто воспитывать свой личный состав, но и передавать свой опыт, методы и принципы воспитания, используемые в их деятельности. Курсанты на себе ощущают влияние тех или иных методов воспитания, а в последствии применяют и оттачивают их в ходе проведения войсковых практик. При этом немаловажную роль играет процесс гуманизации, обращения к человеческому началу и использование индивидуально-личностного подхода к каждому военнослужащему.
- 2) создание здоровой морально-психологической атмосферы и обстановки творчества в учебных коллективах; непрерывная педагогическая практика обучающихся. Это условие является необходимым, потому что воспитательный процесс – это всегда процесс творческий, требующий определенного уровня изобретательности от самого воспитателя. Невозможно подбирать подход к человеку используя только заранее подготовленные стратегии поведения. Только непрерывная практика позволяет курсантам оттачивать свое педагогическое мастерство и как следствие приобретать педагогические компетенции.
- 3) развитие у курсантского состава профессионально-педагогического мастерства и культуры;
- 4) поддержание организованности и дисциплины;
- 5) обеспечение обучающими (педагогами) гуманитаризации учебных дисциплин и деятельности, так как любой воспитатель должен быть сам воспитан в системе человековедения;
- 6) организация уставного внутреннего распорядка, службы войск;
- 7) создание оптимального материально-бытового снабжения переменного состава;

- 8) качественный отбор и конструирование содержания формирования педагогической компетентности (разработка и уточнение требований (характеристик) к личности и деятельности выпускника образовательного заведения войск национальной гвардии на основе типовых профессионально-педагогических задач практики войск национальной гвардии и приведение содержания учебных предметов в соответствие с данными требованиями;
- 9) приведение в соответствие содержания подготовки содержанию профессионально-педагогической деятельности выпускников в войсках национальной гвардии, а также своевременная корректировка содержания подготовки совместно с кафедрами;
- 10) представление теории и практики профессионально-педагогической деятельности в качестве предмета специального овладения;
- 11) охват профессионально-педагогической подготовкой в войсках национальной гвардии всех сторон жизни и деятельности курсантов через организацию учебной, служебной, общественной, культурно-досуговой, спортивной и других видов деятельности;
- 12) четкая организация формирования педагогической компетентности курсантов вузов войск национальной гвардии, в том числе: разработка и всестороннее обеспечение технологии формирования педагогической компетентности;
- 13) установление межкафедральных и межпредметных связей;
- 14) осуществление непрерывной педагогической практики обучающихся;
- 15) планирование, организация и контроль за ходом подготовки курсантов;
- 16) полный анализ промежуточных и конечных результатов формирования педагогической компетентности курсантов, суть которых заключается в сопоставлении достигнутого с планируемым;
- 17) коррекции целей и задач, деятельности постоянного и переменного состава, содержания подготовки;
- 18) внесении изменений в целевые установки, в содержание учебных предметов, методы и формы учебной работы;
- 19) изучении результатов и соотнесение их с целевыми установками на подготовку; внесении корректив в дальнейшую деятельность.

Обобщение научных позиций показывает, что большинство исследователей в проблеме гуманитаризации образования выделяют две взаимосвязанные стороны.

С одной стороны – это гуманизация учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, которая означает «очеловечивание» всей системы отношений переменного и постоянного состава, усиление личностного подхода к обучаемым и обучающим, создание необходимых условий для их разностороннего развития. [5]

С другой стороны – собственно гуманитаризация, предполагающая наполнение новым содержанием гуманитарных и социально-экономических учебных дисциплин, усиление гуманитарной составляющей всех других предметов изучения, создание в учебном заведении благоприятной среды для гуманного развития обучающихся. [6]

Исходя из этих позиций, можно сделать вывод: гуманитаризация педагогической компетентности в вузах войск национальной гвардии имеет прямое и непосредственное отношение к её совершенствованию. Гуманитаризация может рассматриваться как процесс, способствующий реализации сущностного смысла формирования педагогической компетентности – формированию и развитию личности офицера войск национальной гвардии с богатым духовным миром, необходимыми профессионально-педагогическими качествами на основе овладения обучающимися психолого-педагогическими и человековедческими знаниями, привычками гуманного поведения и деятельности.

Следовательно, усиление гуманитарного начала в вузах войск национальной гвардии является одним из приоритетов формирования педагогической компетентности обучающихся, особенно там, где она находится на низком уровне. Гуманитаризация расширяет возможности для разностороннего развития и саморазвития личности курсанта, формирования у него гуманного подхода к человеку в целом и в профессионально-педагогической деятельности в частности.

Повышению роли формирования педагогической компетентности курсантов в ходе учебно-воспитательного процесса в вузах войск национальной гвардии способствуют: разработка новых учебных дисциплин, факультативов, специальных курсов и семинаров по выбору обучающихся, кружков, внедрение различных форм учебной и внеучебной работы. Это усиливает личностную направленность содержания педагогической компетентности и ведет к дальнейшему её совершенствованию.

Следовательно, методы и приемы формирования педагогической компетентности в вузах войск национальной гвардии должны иметь несколько назначений:

- активизирующие познавательную деятельность курсантов: контент-анализ (анкет, материалов средств массовой информации и др.), использование тестов и проективных методик психодиагностики, социометрический и референтный анализ (формальных и неформальных групп);
- развивающие аналитическое мышление: анализ конкретных ситуаций, фрагментов кино- и видеофильмов, алгоритмизация;
- развивающие нестандартное генерирующее мышление: моделирование ситуаций, практических действий, эксперимент, познавательные ролевые игры, дискуссии;

- развивающие самоконтроль: работа с контрольно-обучающими программами на ПК, опытно-практический самоконтроль (выполнение упражнений, практических заданий), письменные работы, методы устного контроля и самоконтроля, индивидуальный, фронтальный опрос.

В числе важных направлений формирования педагогической компетентности курсантов в вузах войск национальной гвардии особое место занимают технологии обучения и воспитания. Именно они представляют собой интенсивно развивающуюся область современной дидактики, а также теории и практики воспитания.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие педагогических компетенций у курсантов войск национальной гвардии производится при помощи педагогических технологий представляющих собой совокупность психолого-педагогических установок, определяющих подбор организационных и процедурных компонентов в виде форм, методов, приемов и средств обучения, воспитания и контроля, которые обеспечивают возможность достижения эффективного результата в усвоении курсантами содержания образования, предусмотренного учебными программами, развития их личностных, нравственных и профессиональных черт характера, а также формирования у них профессионально-деловых качеств, необходимых офицерам войск национальной гвардии.

Библиографический список

1. Пуненков А. Е. Понятие социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки будущих офицеров в военных образовательных организациях высшего образования / А. Е. Пуненков // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2021. – № 3(16). – С. 32-34.
2. Шарухин А. П. Военная педагогика. Учебник/ Питер, СПб.: 2019 г.
3. Военная педагогика : учебник для вузов / И. А. Алехин [и др.] ; под общей редакцией И. А. Алехина. — Москва : Издательство Юрайт, 2018. — 414 с.
4. Военная педагогика: учебник для военных вузов / А. П. Шарухин – СПб: Издательство Питер, 2017. — 573 с.
5. Шипякова А. А. Гуманизация педагогического взаимодействия в военном вузе/ Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, 2006 г. – 195 с.
6. Щукина Н. В. Развитие субъектной позиции будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза/ Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, 2006 г. – 176 с.

ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Абдуллаева Н.И.,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии и
гуманитарных дисциплин филиала
АГУ в г. Знаменске Астраханской области

Аннотация. В статье рассматривается организация внеурочной деятельности школьников, анализируется какие технологии могут быть использованы при организации внеурочной деятельности школьников, выделяются особенности использования каждой из технологий.

Ключевые слова: внеурочная деятельность школьников, проектная деятельность, игровые технологии, информационные и коммуникационные технологии, дифференцированный подход.

Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности и на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Для организации внеурочной деятельности школьников могут быть использованы следующие технологии.

1. Проектная деятельность.

Цель работы над проектами – развитие личности и творческого потенциала учащихся.

Дети совершенно свободно могут выбирать, в каком из проектов, предложенных учителем, они будут участвовать. Для обеспечения свободы и расширения поля выбора рекомендуется предлагать разные по своим характеристикам проекты (длительные и краткосрочные, индивидуальные, групповые и коллективные и т.д.). Кроме того, если известно, что кто-то из детей умеет делать что-то конкретное, можно привязать этот проект к теме и предоставить ребенку возможность проявить себя в том, что он хорошо умеет делать.

При распределении ролей в проектах, помимо собственного пожелания детей, рекомендуется руководствоваться известными учителю способностями учащихся и их психологическими особенностями.

Каждый проект должен быть доведен до успешного завершения и оставить у ребенка ощущение гордости за полученный результат [1;2;3].

2. Дифференциация по интересам.

Дифференциация предполагает обязательный учет индивидуально-типологических особенностей учащихся, форму их группирования и различное построение воспитательного

процесса в выделенных группах. Таким образом, дифференциация представляет собой, прежде всего, «различение», «разделение». Критерий этого разделения в данном случае - интересы учащихся.

Выделяют несколько видов дифференциации в учебно-воспитательном процессе: уровневая и по интересам. Для организации внеурочной работы требуется дифференциация по интересам.

Учебный план школы предоставляет ребенку довольно широкий комплект образовательных дисциплин, имеющий общекультурное значение и обеспечивающий всестороннее и гармоничное развитие. В то же время этот комплект дает ребенку возможность выбора, поиска и проявления своей индивидуальности. Каждый предмет позволяет выявить задатки и способности ребенка (в виде интереса, склонности), т.е. осуществить одну из социально-педагогических проб личности. Поэтому совершенно естественно предоставить ребенку необходимые условия для оптимального развития выявленных задатков и способностей. Это реализуется с помощью различных видов дифференциации по интересам (углубления, уклоны, профили, факультативы, клубная деятельность). Дифференциация по интересам по своему влиянию на результаты обучения и воспитания не менее значима, чем дифференциация по уровню развития.

При построении системы дифференциации следует выбирать такие ее виды, которые:

- реальны в рамках имеющихся дидактических возможностей (диагностический инструментарий, учебно-методическая база);
- диктуются насущной необходимостью ситуации (результатами диагностики, требованиями родителей, социальным заказом);
- обещают наибольшую эффективность и результативность воспитания и социализации;
- не приводят к отрицательным последствиям, упущениям, недоработкам в формировании личности ребенка;
- обеспечены кадрами соответствующей квалификации.

Таким образом, внеучебная деятельность обеспечивает индивидуальную траекторию воспитания и социализации ребенка, который самостоятельно определяется с видами деятельности для занятий во внеурочное время. Этому может помочь использование анкет и опросников различных видов, бесед, рассказов и сочинений детей [1;2;3].

3. Информационные и коммуникационные технологии.

Информационно-коммуникативные технологии представляют собой процесс подготовки и передачи информации школьнику, средством осуществления которых является компьютер.

При проектировании средств ИКТ для информатизации досуга внеурочной работы школьников особое внимание следует уделить индивидуализации деятельности обучаемого, предусмотрев в средстве ИКТ разнообразие в техническом, содержательном и методическом воплощении возможностей для удовлетворения разнообразных индивидуальных потребностей школьников.

В состав таких средств ИКТ рекомендуется включать задания, побуждающие к основным этапам практического обучения, задания, требующие деятельностного ответа, задания, основанные на развивающейся практике. Сценарий работы средства ИКТ должен предусматривать возможность индивидуального выбора темпа и траектории деятельности школьников [1;2;3].

4. Игровые технологии.

Актуальность игры в настоящее время повышается из-за перенасыщенности современного мира информацией. Задачей школы становится развитие самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Одной из форм обучения, развивающей подобные умения, является дидактическая игра, способствующая практическому использованию знаний, полученных на уроке и во внеурочное время. Игра – это естественная для ребенка и гуманная форма обучения. Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. В нее включаются последовательно игры и упражнения, формирующие умение выделять основные, характерные признаки предметов, сравнивать, сопоставлять их; группы игр на обобщение предметов по определенным признакам; группы игр, в процессе которых у младших школьников развивается умение отличать реальные явления от нереальных; группы игр, воспитывающих умение владеть собой, быстроту реакции на слово, фонематический слух, смекалку и др. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, осваивать ряд учебных элементов. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов - забота каждого учителя начальной школы.

Большинство игр отличает следующие черты:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);
- творческий, в значительной мере импровизационный, активный характер этой деятельности («поле творчества»);
- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция («эмоциональное напряжение»);

- наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

Педагогические игры – достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом [1;2;3].

Таковы, на наш взгляд, основные технологии, которые необходимо использовать в реализации внеурочной деятельности в школе.

Библиографический список

1. Григорьев Д. В., Степанов П. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. – М., 2010.
2. Степанов Е. Н. Методические советы по организации внеурочной деятельности учащихся. – М., 2015.
3. Поляков Д. В. Технологии воспитания: Учебно-методическое пособие. – М., 2003.

**АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ
ШКОЛЬНИКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ
ДАГЕСТАН**

Абдуллаева М.Ш.

аспирант кафедры педагогики ДГПУ,

г. Махачкала;

Хаштихова Ш.Ш.,

аспирант кафедры педагогики ДГПУ,

г. Махачкала.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы воспитания нравственных качеств школьников общеобразовательных учреждений Республики Дагестан. Новое понимание образованности, нравственности, профессионального мастерства и самореализации юных граждан приводит к необходимости усиления воспитательной направленности учебных дисциплин.

Ключевые слова: формирование нравственных ценностей, воспитание толерантной личности, нравственный потенциал культурной среды региона.

Республика Дагестан уже в течение довольно длительного времени создает собственную региональную систему воспитания, обусловленную его традициями, народно-национальным колоритом, культурным менталитетом, высокой степенью полиэтничности. На сегодняшний день республика обладает значительными исходными ресурсами для обновления и дальнейшего развития системы воспитания детей и молодежи, наработанными в предыдущие годы:

- высокое общественное внимание к проблемам воспитания;
- государственная поддержка кадров сферы воспитания;
- сохранена и развивается сфера дополнительного образования детей: в 352 учреждениях дополнительного образования детей занимаются около 210000 детей или 67% от общего числа школьников республики; учреждения дополнительного образования детей достойно выполняют свою роль в воспитании и социализации личности детей, весьма успешно представляют Республику Дагестан в общероссийском и международном масштабах;
- разработан Комплекс мер по модернизации организационно- управленческих и финансово-экономических механизмов в системе дополнительного образования в Республике Дагестан;

внедрены проекты «Доступное дополнительное образование», «Дополнительное образование детей», «Культура - детям Дагестана», «Моя малая родина: природа, культура, этнос», «Футбол в школу», «Президентские состязания»; внедрены в школьную программу курсы: «Шахматы» и «Начальное научно-техническое творчество» для учащихся в 1-4 классов; «Многонациональная Россия - многонациональный Дагестан» для учащихся 10-11 классов.

-активно действуют и оказывают значительный вклад в формирование нравственно - эстетического и гражданско-патриотического воспитания учащихся детские общественные организации (охват детскими, молодежными общественными организациями составляет 84,7% всех учащихся республики);

-разработаны и реализуются республиканские, межведомственные. районные (городские) программы воспитательной направленности;

-сохранена и развивается система организации летнего отдыха, оздоровления и занятости подростков;

-развита система работы по выявлению и поддержке одарённых детей;

-одним из приоритетных направлений в системе общего образования является обучение детей с особыми образовательными потребностями;

-опыт воспитания личности формируется в учреждениях нового типа. Гимназии, лицеи вносят большой вклад в формирование у учащихся навыков нравственного существования, привитие и развитие навыков адекватной самооценки, интеллектуальных навыков, в выборе сферы профессиональной деятельности, наиболее полно реализующей склонности и способности ученика [7].

При всех выше отмеченных положительных тенденциях развивающейся системы воспитания в Республике Дагестан необходимо указать, что она нуждается в качественном преобразовании и более высокой эффективности воспитательных влияний на нравственное совершенствование молодого поколения. В чем же видятся главные направления такого преобразования и неиспользованные резервы, учитывающие специфику нашего региона?

Развитие государственной идеологии приоритетного внимания к защите детства и семьи в республике как основы обеспечения устойчивости социальных процессов и её дальнейшего процветания. Это требует постоянной государственной поддержки со стороны властных органов в регионе разнообразных воспитательных проектов, создания единого национально-регионального воспитательного пространства, широкой пропаганды идеи причастности всего сообщества республики к делу воспитания подрастающего поколения. При этом следует выделить важнейшие направления воспитания, которые, безусловно, не

только способствуют «выживанию» общества в сложных демографических условиях, но и укрепляют его нравственные устои и ценности:

- усиление воспитания девушек как будущих матерей и «хранительниц семейного очага», способных передавать из поколения в поколение нравственные ценности своего народа, что способствовало бы преодолению активно распространяющихся «феминистских» настроений, привлекательности образа «бизнес-леди» снижающих ценности образа женщины как продолжательницы человеческого рода;

- воспитание подлинной мужественности у юношей, неприятия норм превознесения культа физической силы, свободной от нравственных императивов, граничащего с кодексом криминального поведения; стремления к самореализации и к высоким достижениям как в труде, так и в создании полноценной семьи и выполнении роли отца; ответственного отношения к выполнению воинского долга по защите своего Отечества [1].

Эти важные аспекты воспитания социально-ориентированной личности требуют их реализации, начиная с самого раннего возраста. Достаточно вспомнить слова великого татарского просветителя К. Насыри, который в свое время справедливо утверждал: «Знания, полученные в детстве, подобно орнаменту, выбитому на камне. Прут легче гнется, покуда он тонок» [2].

Особую тревогу вызывает распространение в республике наркомании среди учащейся молодежи. Высокий уровень социальной патологии в детской и молодежной среде является мощным дестабилизирующим фактором длительного действия, угрожает социальной безопасности. По-прежнему острой остается проблема правонарушений среди несовершеннолетних. Отсюда одним из актуальных направлений нравственного воспитания следует назвать реализацию комплекса эффективных профилактических мер, препятствующих разрастанию социально-негативных явлений в среде учащейся молодежи.[3].

Приведенные выше факты заставляют выделить красной строкой значительное ослабление воспитательной роли семьи как основного места развития нравственных начал ребенка. Разрастающееся в России, в том числе Дагестане, явление безнадзорности детей, а то и социального сиротства, рост числа неполных семей выступают одной из главных причин нравственной дестабилизации общества.

Объективная реальность заставляет более пристальное внимание уделять формированию нравственных ценностей и развитию культуры межнациональных отношений, поэтому мы говорим о необходимости воспитания толерантной личности, как главного демократического принципа, соблюдение которого обеспечивает мирное

поступательное устойчивое развитие полиэтничной, мультикультурной Республики Дагестан.

Новое понимание образованности, нравственности, профессионального мастерства и самореализации юных граждан приводит к необходимости усиления воспитательной направленности учебных дисциплин. Каждый урок должен нести в себе в первую очередь мощный воспитательный потенциал. Главной ценностью урока должно стать творческое и раскрепощающее взаимодействие, духовное общение педагога с воспитанником, внесение в образовательный процесс культурных образцов высокой нравственности.

Нравственность неразрывно связана с социальной ответственностью, ее утверждение не может осуществляться без нравственных средств. Достойная человека нравственная позиция не может быть избирательной, ограниченной одной или даже несколькими сферами; она должна проявляться всегда, везде и неукоснительно. Так, нельзя быть совестливым и порядочным человеком с развитым чувством справедливости, высокой гражданственностью, не будучи в то же время подлинным патриотом. Человек, не уважающий национальную культуру, язык, традиции своего народа, безразличный к его прошлому, настоящему и будущему, так же бездуховен и ущербен, как и ярый националист. Таким образом, чтобы судить об уровне и состоянии нравственности того или иного человека, общества, группы, коллектива, необходимо иметь в виду всю совокупность составляющих, из которых складывается их поведенческая позиция. Это отношение к труду, распределению результатов труда, реакция на попрание социальной справедливости, национальных чувств и личного достоинства человека, потребительского, бесхозяйственного отношения к природе, богатствам родной земли, это и отношение к истории страны, к явлениям культуры прошлого и настоящего, забота о памятниках старины; это беспокойство о детях, родителях, престарелых, отношение к традициям и обычаям народа и многое другое, ибо правда о прошлом - предпосылки правды и о сегодняшнем, и о завтрашнем. Нравственно воспитанный человек - это прежде всего труженик, у которого сформирована постоянная потребность заниматься трудовой деятельностью, видеть ее плоды, искать пути ее совершенствования и расти в этой деятельности вместе с коллективом тружеников [6].

Таким образом, эффективное решение проблем воспитания возможно при системном подходе к процессу воспитания, который предполагает интеграцию отечественного, зарубежного опыта, опору на народные традиции и педагогику, многовековую культуру народа. К.Д. Ушинский отмечал, что «Воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным», что «воспитание, созданное самим народом и основанное на

народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях...» [5].

С учетом высокой актуальности задач создания эффективной системы нравственного воспитания детей и молодежи предстоит с гораздо большей требовательностью отнестись к подготовке специалистов по воспитательной работе (учителей, психологов, педагогов дополнительного образования, воспитателей в системе правоохранительных органов и др.). Особая миссия лежит в этом отношении на педагогических учебных заведениях, призванных усилить внимание подготовке будущего учителя-воспитателя, обладающего гуманистическим мировоззрением и способного быть носителем ценностей народной педагогики и культуры толерантности, весьма актуальных в поликультурной образовательной среде Дагестана.

Для решения сложных задач нравственного воспитания детей и молодежи в русле решения обозначенных проблем в условиях Республики Дагестан представляется актуальным усилить внимание научно-педагогических сил на проведении исследований в этой сфере и разработке методических пособий и рекомендаций в помощь воспитателям, которые отражали бы специфические реалии и возможности нравственного потенциала культурной среды региона.

Библиографический список

1. *Веденеева, Г. И.* Духовно-нравственное воспитание учащихся в процессе познания родного края : Монография / Г. И. Веденеева. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 392 с.
2. *Каюм Насыри.* Книга о воспитании / Составление В. С. Шакировой
3. *Конах С.А.* Особенности работы образовательных организаций по профилактике экстремизма и терроризма в молодежной среде // *Modern science. М., 2018.* – №05.
4. *Салманова, Д. А.* Проблемы нравственно-правового воспитания младших школьников / Д. А. Салманова, М. К. Билалов, Р. Д. Гаджиев // Гуманизация инновационного образования в современных условиях: перспективы и достижения : материалы 10-ой межрегиональной научно-практической конференции с международным участием : к 125-ти летию Л.С. Выготского, Махачкала, 17 ноября 2021 года. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2021. – С. 91-99.
5. *Ушинский К.Д.:* наука и искусство воспитания/Сост. С. Ф. Егоров.- М., 1994 г. 9

6. Чекина, Е. В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние: монография / Е. В. Чекина// — Гродно: ГрГУ, 2008. –119 с.
7. http://www.dagminobr.ru/documenty/informacionnie_pisma

МЕТОДИКИ И ТЕХНИКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-ИНВАЛИДАМИ

Баркунова К.А.,
студент 4 курса, «Психология и социальная педагогика»,
филиал АГУ в г. Знаменске
Астраханской области
Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии
и гуманитарных дисциплин филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы инвалидности, что аргументируется убедительными данными международной статистики, согласно которой число инвалидов во всех странах велико и чётко прослеживается тенденция к его увеличению, а также рассматриваются причины возникновения инвалидности у детей, проблемы детей-инвалидов. Анализируются технологии и методики социальной работы с детьми-инвалидами, направленные на установление социальной проблемы, выявление причины и поиск способов её решения.

Ключевые слова: дети-инвалиды, технологии, методики, социальная диагностика, реабилитация, адаптация, здоровьесбережение.

Уровень цивилизованности общества во многом оценивается его отношением к детям с умственными и физическими недостатками, т.е. к детям-инвалидам. Для успешной коррекции нарушений в развитии ребёнка, воспитания, обучения, его социально-трудовой адаптации и интеграции в общество относится к числу важнейших задач. Семья, в которой есть дети-инвалиды особый объект внимания. Получив информацию о такой семье, составив план оказания ей помощи, разрабатываются рекомендации родителям, как следует ухаживать за таким ребёнком. План реабилитации составляется совместно с детским врачом на каждого ребёнка-инвалида. Чаще всего с ребёнком работают психолог, невропатолог, психоневролог, логопед, массажист, дефектолог и инструктор по лечебной физкультуре. Исследователи отмечают, что 10% подростков страдают какими-либо заболеваниями, 5% имеют психические отклонения. Важно, чтобы больной ребёнок не раздражал остальных членов семьи. Оранжевое отношение к такому ребёнку приводит к формированию иждивенца, опасна и другая крайность, когда родителей или окружающих раздражает болезнь ребёнка,

что также усугубляет его состояние. Долг родителей - успокоить ребёнка, облегчить его переживания, создать в семье атмосферу оптимизма. В этом семье может помочь только социальный педагог.

В настоящее время в каждом образовательном учреждении реализуется модель инклюзивной практики обучения, при которой дети с особыми образовательными потребностями включаются в общеобразовательный процесс, но не стихийно, а при создании в образовательной организации специальной программы сопровождения. Для ребёнка с ограниченными возможностями здоровья детский коллектив является самым мощным ресурсом развития. Невозможно научить общаться со сверстниками, изолировав от них. От того, как станут относиться к ребёнку другие дети, во многом будут зависеть его мотивация к учёбе и душевное состояние. Совместное обучение детей с разным уровнем возможностей позитивно и эффективно по следующим причинам: ребята учатся взаимодействовать друг с другом и получают опыт взаимоотношений с разными сверстниками.

Цель работы социального педагога в процессе инклюзивного образования заключается в обеспечении равных возможностей в реализации права на образование детей с ограниченными возможностями. Технология работы социального педагога в данном направлении осуществляется по следующим направлениям:

1. Оказание индивидуальной помощи ребёнку.
2. Работа с классным коллективом.
3. Работа социального педагога с семьёй ребёнка с ОВЗ.

Технологии, применяемые при работе с детьми с ОВЗ:

1. Технология разноуровневого обучения.
2. Коррекционно-развивающие технологии.
3. Технология проблемного обучения.
4. Проектная деятельность.
5. Информационно-коммуникационные технологии.
6. Технологии, берегающие здоровье.
7. Игровые технологии.

От совместной работы родителей и педагогов выигрывают все стороны педагогического процесса:

1. Родители принимают активное участие в жизни детей, педагоги, взаимодействуя с родителями, узнают больше о ребёнке, дети, чувствуя помощь и поддержку, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей, ощущают себя комфортнее, спокойнее, увереннее.
2. Они лучше учатся, имеют гораздо меньше конфликтов со сверстниками и взрослыми.

Взаимодействие социального педагога с различными субъектами оказания помощи детям с ОВЗ и различными представителями общественных организаций. Осуществляя деятельность в данном направлении, социальный педагог оказывает помощь в составлении планов социально-педагогической реабилитации, взаимодействуя с различными специалистами, в решении проблем данной категории детей. Большую работу социальный педагог ведёт в направлении профориентации. Для этого очень важно знать интересы ребёнка, его склонности, ресурсные возможности. Исходя из этого, он помогает ребёнку сделать выбор в профессиональном самоопределении.

В конечном счёте, основная работа социального педагога с обучающимися с особыми образовательными потребностями направлена на социальную адаптацию ребёнка, его дальнейшее приспособление к жизни. Необходимо, используя все познавательные возможности детей, развить у них жизненно необходимые навыки, чтобы, став взрослыми, они могли самостоятельно себя обслуживать, выполнять необходимую работу, жить в семье и в трудовом коллективе.

Наиболее приемлемыми методами в практической работе педагога с обучающимися, имеющими ОВЗ, считают:

1. Объяснительно-иллюстративный.
2. Репродуктивный.
3. Частично поисковый.
4. Коммуникативный.
5. Информационно-коммуникационный.
6. Методы контроля.
7. Самоконтроля и взаимоконтроля.

На данный момент существует множество традиционных и нетрадиционных методик, позволяющих решать комплекс задач и проблем, стоящих перед учителем, к которому пришёл на обучение ребёнок с ОВЗ. Совокупность методов обучения – это путь познания окружающей действительности, который предлагается детям. Путь, который определяет характер умственного развития, реализует возможности усвоения знаний, формирует черты личности учащегося. В школе и на индивидуальных занятиях учителя работают с детьми с ОВЗ на протяжении всех этапов урока. И на каждом этапе урока могут быть использованы те или иные методы и приёмы.

Учитывая особенности детей с нарушением интеллекта, учитель для достижения целей и задач пользуется следующими методами:

1. Методы, используемые для сообщения новых знаний – это методы объяснения, рассказа, демонстрации.

2. Методы, используемые при приобретении новых знаний, умений и навыков.
3. Беседа, наблюдения, работа с книгой, игра, упражнения, лабораторно-практические работы, самостоятельная работа – использование методов данной группы позволяет активизировать познавательную деятельность школьников, повысить их самостоятельность.
4. Методы работы с техническими средствами обучения: мультимедийные презентации, просмотр видео уроков и прочее.

Особенность и новизна подходов должна быть заключена в реабилитации детей-инвалидов в том, что система реабилитационных мероприятий направлена на всю семью. Учитывая, что социально-реабилитационная работа только с ребёнком мало эффективна, а традиционные подходы в работе с родителями не меняют внутреннего мира семьи, разрабатываются новые методики семейно-групповой коррекционно-оздоровительной работы, интегрирующей различные приёмы игровой, творческой, коллективной психокоррекции, психогимнастики, логоритмики, арт-терапии, имаготерапии.

Получение детьми-инвалидами образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности. В связи с этим обеспечение реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики не только в области образования, но и в области демографического и социально-экономического развития Российской Федерации.

Библиографический список

1. Мошняга В. Т. Технологии социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями / Технологии социальной работы (Под. Общ. ред. И. И. Холостовой), –М., Инфра-М, 2003.
2. Воспитание слабовидящего ребёнка в семье: Пособие для родителей. – М., Владос, 2003.
3. Дорога – это то, как ты идёшь по ней... Социально-реабилитационная работа с семьёй нетипичного ребёнка: Учебное пособие/Под ред. В. Н. Ярской, Е. Р. Смирновой, – Саратов: Изд-во Поволж. фил. Рос. уч. центра, 1996.
4. Инвалиды: язык и этикет. – М.: РООИ “Перспектива”, 2000.
5. Исцеление. Альманах. Вып. 2 (Для врачей, педагогов и родителей детей с неврологической инвалидностью). – М., 1995.
6. Основы социальной работы. Отв. ред. П. Д. Павленок. М.:2001г.

СИСТЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Билалов М. К.

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики ДГПУ,

Джамалов А.А.,

магистрант 2-го года обучения по направлению
подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль
«Поликультурное образование» ФБГОУ ВО Дагестанский
Государственный Педагогический Университет, г. Махачкала;

Нуцалханов А. А.,

магистрант 2-го года обучения по направлению
подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль
«Поликультурное образование» ФБГОУ ВО Дагестанский
Государственный Педагогический Университет, г. Махачкала.

Аннотация: Образование является жизненно важной сферой социально-экономического развития. В сфере образования задействованы значительные ресурсы общества, материальное обеспечение образовательной сферы имеет отношение к многим отраслям экономики страны, являющихся потребителями ее продукции. Поликультурное образование - один из факторов для развития общества, уменьшения и, возможно, нейтрализации негативных факторов окружающей среды в экологическом, техногенном, экономическом порядке. Поликультурное образование в современном обществе является и экономической системой, выражающей взаимосвязь и взаимодействие с образованием и связанными с ней сферами деятельности. Таким образом, система поликультурного образования в государстве является сектором экономики его страны со всеми ее особенностями.

Ключевые слова: образование, поликультурное образование, система поликультурного образования, дошкольное, среднее, высшая школа, начальная школа, магистратура, бакалавриат.

По Закону РФ «Об образовании» Российское образовательное учреждение является непрерывной системой последовательного уровня, в каждом котором работают государственные, внегосударственные и муниципальные учебные учреждения различного типа и вида:

— дошкольные;

- общеобразовательные;
- учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- профессиональные (начальные, средние специальные, высшие и т.п.);
- учреждения дополнительного образования;
- другие учреждения, предоставляющие образовательные услуги. [4, с.1]

Государственное или муниципальное образование осуществляет свою деятельность в соответствии с типовыми положениями, утвержденными правительством РФ, в соответствии с соответствующими типами и видами образовательных учреждений. По типовым положениям разработаны учебные уставы. Четко выстроенная структура поликультурного образования, позволяет ставить стратегические цели современными общеобразовательными учреждениями. Проблема эффективного целеполагания в педагогическом процессе на сегодняшний день актуальна и освещена как в научно-теоретических исследованиях, так и в практике [1].

Таким образом, образовательная система объединяет дошкольное, общее среднее, среднее специальное, вузовское, послевузовское, дополнительное образование, образовательные учреждения которой могут быть платными и бесплатными, коммерческими и некоммерческими. Все перечисленные уровни образования предполагают поликультурность.

Дошкольное образование в качестве первой ступени образования, в которой заложены основы социального характера, а также главный институт семейной поддержки за последние десять лет прошел трудный путь к внесению в новую реальность.

Наиболее распространенным дошкольным учреждением в России является детский сад. Главным преимуществом детского сада является наличие сообщества детского сада, благодаря чему создаётся пространство для социальных опытов детей. Только в детском сообществе ребенок осознает себя по сравнению с другими людьми, дает способы общаться и общаться, соответствующие различным условиям, преодолеют его эгоцентрическую направленность на себя и восприятие окружающего лишь с собственной стороны.

Сейчас изменилась сама система воспитания дошкольников. Помимо поликультурности и усложнения программ подготовки дошкольников, сегодня имеет место и дистанционное образование (воспитание) вызванное карантином в связи COVID-19, где от воспитателей требуется уникальный набор навыков, совершенно

отличный от того, что требуется в системе очного образования. Для онлайн - обучения необходимы высокий уровень мотивации, а также навыки управления временем и организации самостоятельной работы [3]. Кроме того, введены дифференциации дошкольных учреждений по категориям и видам. В существовавший ранее один вид - «детский сад» добавлены новые: детский сад, приоритетное осуществление интеллектуального, художественного, физического, физического воспитания воспитанников; детский сад, предназначенный для детей, имеющих отклонения физического и психического развития; детский сад, предназначенный для детей, имеющих отклонения в психическом и физическом развитии.

Система детского воспитания была обновлена и содержательно. Сейчас детские сады работают не по одному, как и раньше, но по целому перечню новых программ, образовательных технологий, которые создаются коллективами, индивидуальными авторами, которые способствуют развитию творческой инициативы и творческого творчества учителей.

В то же время программы часто оказывают прямо противоположные принципиальные подходы к развитию и воспитанию детей: в одной преобладает образование и мало уделяется внимания самостоятельной деятельности и воспитанию детей, в других случаях отрицается обучение, а все задачи дидактики решаются лишь в игре и разрушают саму игру, как главную деятельность этого возраста, и не является результативным в плане образования детей.

Важным элементом образования выступает школьное образование, благодаря которому у ребёнка формируются базовые знания и навыки. Обучение в государственных средних школах (в том числе школах с углублённым изучением предметов) официально является бесплатным. Государственные средние школы, включая школы с углублёнными предметами, предоставляют обучение бесплатно. Сейчас полный курс подготовки в российских школах занимает 11 лет. Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 марта 2001 г. № 224 определены нормативные сроки освоения общеобразовательных программ по ступеням общего образования:

- степень (начальное общее образование) - 4 года;
- степень (основное общее образование) - 5-6 лет;
- степень (среднее (полное) общее образование) - 2 года.

В соответствии с Конституцией Российской Федерации получения начального и основного общего образования является обязательным для всех. [2, ст. 43]. Школьный курс включает в себя три этапа:

- начальная школа;
- основная школа;
- старшие классы.

Начальное образование. Ученики, которым исполняется семь лет в год приема (то есть в календарный год, а не в учебный год), принимаются в 1-й класс. На момент поступления в первый класс ученику обычно от 6 до 8 лет.

Начальная школа занимает 4 года - с 1-го по 4-й класс. Основная цель начальной школы - дать минимальный уровень знаний и навыков, который требуется для жизни, для каждой профессии: достаточные навыки чтения и письма, базовые математических знания и базовая начальная подготовка. Кроме того, проводятся занятия общеразвивающей направленности: музыку, физкультуру, порой хореографии и искусство, есть предмет «окружающий мир», где ученики просто рассказывают о том, что они смогут встретить в своей жизни.

За классом начальной школы закреплен один преподаватель, который принимает участие в классе и занимается почти всеми предметами, кроме музыки и физической культуры. Класс обладает одним собственным помещением, в котором проводятся все занятия, кроме того, что требует специального помещения или оборудования. Количество занятий обычно меньше четырех в день.

Основная школа. В течение 5 лет с 5 по 9 классов школьники ходят в основную школу. Основной курс школы дает основные знания по основным дисциплинам науки. В начальной школе уроки проходят в классной системе с одним предметом: каждый курс ведет учитель - специалист, которому отведен отдельный класс, - и класс меняет кабинеты на протяжении всего учебного дня.

Общее количество дисциплин, изучаемых в начальной школе, составляет около двух десятков. Среди них: алгебра, геометрия, физика, неорганическая химия, биология (в разных классах - разные разделы), русский язык, литература, история, география, иностранный язык, музыка, трудовое обучение, физкультура. Нагрузка на учебу в среднем составляет 6 уроков в сутки.

Заканчивая основную школу, учащиеся сдают испытания: алгебры, русского языка и других двух по выбору, под «сдачей», как результат понимается, что отметка не ниже «удовлетворительная». По итогам обучения выдается документ «Аттестат основного общеобразовательного образования», подтверждающий факт подготовки

и содержит оценки всех изучаемых дисциплин. После окончания основной школы некоторые ученики остаются в школе, переходят в среднюю школу, а другие - в колледж.

Старшие классы. Основное предназначение старшего класса – подготовка к вузу. В России это последние 2 года образования, то есть 10 и 11 классы.

Учебный курс включает в себя предметы, изучавшиеся ранее в основной школе, а также небольшое количество новых дисциплин. Сейчас делается еще одна попытка перейти в старшие классы на профильную подготовку, когда ученик выбирает направления более глубокого изучения предмета по собственным склонностям. Набор вариантов обучения, которые предлагает школа, может быть различен. Кроме общеобразовательных предметов вводится начальная военная подготовка НВП, считающаяся подготовкой учащихся к военной службе. Этот предмет, как правило, ведут военные отставные, его можно отвести на отдельный день учебной недели. Нагрузка на занятия старших классов составляет до 7 уроков в сутки.

По окончании обучения, учащиеся сдают ЕГЭ. Ученикам нужно сдавать математику, русский. Участие в ЕГЭ по другим предметам добровольное, а ученики обычно выбирают предметы, необходимые для поступления в выбранный университет. Успешно завершивший последний курс обучения получит аттестат среднего образования - документ, подтверждающий степень получения знаний в объеме государственных стандартов. Аттестат содержит итоговую оценку всех изучаемых предметов.

Среднее профессиональное образование (СПО) - средний уровень профессионального образования. В советское время среднее профессиональное образование можно было получить в техникумах, а также училищах (например, медицинское училище).

Большинство учебных заведений в постсоветский период были переименованы в колледжи. Дальнейшее образование теперь доступно в техникумах и колледжах. Концептуальные различия определены в нормативной позиции образовательного учреждения среднего профессионального образования.

Устанавливаются такие виды среднего специального образования:

а) техникум - является средним специальным образовательным учреждением, реализующим основные программы среднего специального образования базовой подготовки;

б) колледж - среднее специальное учебное заведение, реализующее основные программы профессиональной подготовки среднего образования базового уровня и программы профессиональной подготовки углубленного уровня.

Иными словами, в техникуме и колледже обучение по специальности, по которой среднее образование можно получить за 3 года (в некоторых специальностях – за 2 года). В колледже также обязательно имеется обучение по программе углубленного обучения (4 года).

Высшая школа в России - наиболее динамично развивающееся звено системы непрерывного образования. Она характеризуется следующими видами образовательных учреждений: университеты - центры фундаментальных научно-исследовательских исследований, проводят подготовку кадров по различным профилям, академии, институты, консерватории, высшие профессиональные школы. Реформирование Высшей школы основывается на внедрении многоуровневой подготовки кадров, которая осуществляется в соответствии с содержанием и сроками обучения в преемственных общеобразовательных программах.

По окончании обучения по каждой ступени выпускник получил диплом, дает право на профессиональную деятельность или перейти на следующий этап обучения. Такая реформа в высшем образовании позволяет удовлетворить требования страны к специалистам различного уровня.

Существует три уровня высшего образования:

— первый уровень: незаконченное высшее образование продолжительностью 2 года;

— второй уровень: базовое обучение (бакалавриат) продолжительностью 4 года;

— третий уровень - ситуация более сложная: к нему отнесена предыдущая модель - «дипломированный специалист» со сроком обучения 5 лет и новая - «магистр» со сроком обучения 6 лет.

Что касается проблем образования страны, то они в целом сводятся к следующему:

— качественное образовательное образование в школах, детских садах, колледжах и университетах для воспитанников малообеспеченной семьи, отдаленных регионах России стало достаточно проблемным и в большинстве своем зависит не только от возможностей детей и юношества, но и от материальных условий семьи (репетиторство, платные курсы, оплату обучения), а для поступающих в вузы - и от места проживания;

- низкая заработная плата педагогов;
- недостаточное финансирование образовательных учреждений высшей, средней и начальной профессиональной подготовки.

Как результат из вышеперечисленного, заметно стало снижение качества обучения на основных уровнях:

- общее среднее - устаревшая структура, перегруженность школьных программ;
- начальное и среднее профессиональное - разрыв учебно-производственных связей с базовыми предприятиями;
- высшее - особенности создания негосударственных вузов, введение «платного образования», открытие многочисленных филиалов государственных вузов не всегда качественно функционирующих.

Платное образование оказалось в значительной степени неэффективным в связи с такими факторами как:

- большая часть денежных средств от платных высших учебных заведений направляется не на поддержку государственных университетов, а на негосударственные вузы, не всегда оказывающие высокий уровень образования;
- отсутствие четких разграничений между платными и бесплатными образовательными услугами дошкольного и школьного образования;
- большая часть денег от репетиторов уходит в бюджеты университетов и тормозит процессы подготовки к вступительным экзаменам.

Таким образом, в обществе возникли объективные потребности в образовании и компетентности людей, возросла потребность в образовании, а демократия социальной жизни делала ее доступнее для различных категорий людей, включая национальные меньшинства, женщины, инвалиды, работающая молодёжь. А российская образовательная система построена таким образом, чтобы в любом случае у каждого гражданина страны была возможность обучения. Ведь, имея определенные знания, каждый может выбрать себе то учебное учреждение или направление, которые действительно интересуют его.

Библиографический список

1. *Исламбекова И.С., Салманова Д.А.* Целеполагание в проектировании педагогического процесса вуза // МНКО. 2017. №2 (63). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselepolaganie-v-proektirovanii-pedagogicheskogo-protsessha-vuza> (дата обращения: 09.01.2022).

2. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. Доступ из справ. — правовой системы «КонсультантПлюс»;

3. *Салманова Д.А., Биалов М.К., Гаджиев Р.Д.* Проблемы адаптации студентов к учебной деятельности при дистанционном обучении // Вопросы педагогики. М.,2021.-№ 7.с. 265-271.

4. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 01.09.2021) [Электронный ресурс]. Доступ из справ. — правовой системы «КонсультантПлюс».

НАЦИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ

Борисенко Ю.А.,

ГМУ им. Ф.Ф. Ушакова, аспирантка, 3-й курс

г. Новороссийск

Аннотация. В данной статье автор раскрывает определение понятия «национальное самосознание». Также он рассматривает феномен национального самосознания учащейся молодежи. Раскрывает ее сущность и особенности.

Ключевые слова: воспитание, самосознание, феномен, национальное самосознание, учащиеся, молодежь, национальное самосознание, воспитательная работа, преподаватели.

В настоящее время вопрос формирования национального самосознания у учащейся молодежи стоит достаточно остро, поскольку в современных реалиях необходимо, чтобы каждый гражданин нашей страны обладал чувством патриотизма, имел национальные ценности для того, чтобы быть достойным представителем своей страны.

Стоит отметить, что формирование национального сознания у молодежи происходит в основном в образовательных организациях, поскольку больше всего времени молодые люди проводят именно там. В настоящий момент на федеральном уровне в ФЗ №273 «Об образовании в РФ», отмечено, что воспитание подрастающего поколения должно быть направлено на формирование национального самосознания, патриотизма, гражданского долга и т.д. Таким образом, мы можем говорить о том, что формирование национального сознания это важнейшая воспитательная и образовательная задача образовательной организации. Особенно она актуальна в различных переломных моментах.

В данном действии немаловажную роль играет педагог, так как он помогает учащимся осознавать свою принадлежность к определенной нации, к определенной культуре, помогает усваивать ее ценности. В своей деятельности педагог может использовать различные учебные курсы, а также социокультурную среду, которая окружает учащихся [1, с.84].

Сущность национального самосознания учащейся молодежи заключается в том, что она в сознании ими идеалов, культурных традиций, норм, положения своей нации, своего народа в мировом социуме. Также данное самосознание выступает как некое социальное чувство, в котором есть и любовь к своему народу, и гордость за историю, и желание создавать будущее. Однако стоит обратить внимание на то, как морально и духовно не каждый человек может развиваться, а соответственно и у него может не сформироваться самосознание. Это связано с изменениями в экономической, политической сфере.

Преступления, разрушения нравственных ориентиров, усиление бездуховности влияют на учащуюся молодежь не самым лучшим образом, именно поэтому идея национального самосознания на данный момент востребована и актуальна.

Особенностью данного феномена выступает то, что в процессе формирования национального самосознания можно задействовать следующие компоненты [3]:

- Когнитивный;
- Эмоциональный;
- Личностный;
- Деятельностный;
- Ценностно-ориентационные компоненты.

Мы отметили, что в основном формирование национального самосознания происходит в образовательных организациях, а это в свою очередь, требует наличия разработанных сущностных основ и положений, позволяющих логически и последовательно строить стратегию и тактику учебно-воспитательной деятельности, обеспечивающей наличие у учащейся молодежи высокого уровня сформированности национального самосознания, реализуемого в последующей жизни и профессиональной деятельности на благо Отечества [2, с. 65].

Еще одной особенностью является непосредственно наличие педагогической программы формирования данного самосознания, которая должна включать в себя освоение национального историко-культурного наследия и воспитание на национальных традициях.

Таким образом, можно говорить о том, что формирование национального самосознания у учащейся молодежи достаточно важное и необходимое действие. Актуально оно в связи с тем, что в настоящее время традиционные моральные ценности подвержены натиску переоценок. Формирование такого самосознания позволит вырастить и воспитать настоящих граждан своей родины, и обеспечить будущее страны, потому что отношение к Родине, к своему народу и его традициям, к родной природе, родному краю, языку, культуре и обычаям своего народа – ценность для любого народа, любой нации.

Библиографический список

1. Алексеев М. Ю. Особенности национального поведения / М. Ю. Алексеев, К. А. Крылов. – М.: Арт-Центр, 2001. – 112 с.
2. Гранин Ю. Д. Этносы, национальное государство и формирование российской нации: Опыт философско-методологического исследования / Ю. Д. Гранин. – М.: ИФ РАН, 2007. – 168 с.

3. Черноскутов В. Е. Актуальные проблемы формирования национального самосознания студенческой молодежи в процессе обучения в вузе/ В. Е. Черноскутов. – Профессиональное образование в современном мире, 2020.

**ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА
В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ
«ЦИФРОВАЯ ЭКОНОМИКА РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**

Бориско. С.Н.,
кандидат технических наук, доцент,
заведующий учебно-научной лабораторией «Проектные методы в обучении»,
заведующий кафедрой математики и информатики
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области

Аннотация. Рассматриваются основные направления проектной деятельности вуза в условиях реализации национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации».

Ключевые слова: инновации, образовательный процесс, подготовка кадров, проектная деятельность, сквозные цифровые технологии, формирование компетенций, цифровизация.

Конкурентоспособность на рынке труда зависит от активности человека, гибкости его мышления, способности к совершенствованию своих знаний и опыта. Создание условий для формирования у граждан способности и готовности к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, профессиональной мобильности, стремлению генерировать и внедрять инновации; способности к творчеству и предпринимательству, критическому мышлению; способности к самостоятельной работе; готовности работать в команде и конкурентной среде, является одним из приоритетных направлений государственной инновационной политики Российской Федерации в сфере образования.

После введения в образовательный процесс федеральных образовательных стандартов (ФГОС ВО) нового поколения перед учреждениями высшего образования возник ряд проблем по выполнению их требований, среди которых можно выделить проблему выбора технологий и методов обучения, дающих возможность формировать у студентов общекультурных (универсальных), обще-профессиональных и профессиональных компетенций. Умение успешно адаптироваться к постоянно меняющемуся миру является основой социальной успешности – такие компетенции могут быть сформированы у выпускников, если в вузе функционирует инновационная инфраструктура, ориентированная на реализацию проектной деятельности.

Новизна ситуации заключается в том, что система высшего образования должно подстроиться под требования Национальной программы «Цифровая экономика Российской

Федерации» [1], которая предусматривает направления по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности. Для этого она определяет следующий перечень развития основных сквозных цифровых технологий:

- нейротехнологии и искусственный интеллект;
- технологии виртуальной и дополненной реальностей;
- квантовые технологии;
- новые производственные технологии;
- системы распределенного реестра;
- технологии беспроводной связи;
- большие данные;
- промышленный интернет и робототехника;
- технологии виртуальной и дополненной реальностей.

Сквозные технологии – это ключевые научно-технические направления, которые оказывают наиболее существенное влияние на развитие новых рынков. Эти технологии должны изучаться применительно ко многим учебным дисциплинам, изучаемым в вузе.

Проблема заключается в том, что вузы пока не полностью готовы к выполнению этих задач. Для того, чтобы готовить выпускников с необходимыми компетенциями, необходимо сначала подготовить профессорско-преподавательский состав (ППС) вузов, способный сформировать эти компетенции. В работах [2, 3] анализируются проблемы подготовки научных кадров на базе филиала АГУ в г. Знаменске Астраханской области для межвидового полигона.

Опыт работы учебно-научной лаборатории «Проектные методы в обучении» и использования проектных методов обучения преподавателями кафедры математики и информатики [4, 5, 6] студентов по направлению подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии», где они самостоятельно выполняют не только курсовые работы и проекты, предусмотренные учебным планом, но и участвуют в конкурсных проектах, организованных потенциальными работодателями. Например, Закрытое акционерное общество «Технологический парк космонавтики «ЛИНКОС» (г. Москва) проводит конкурс молодежных научно-технических проектов среди студентов и выпускников вузов Южного федерального округа. Студенты филиала АГУ в г. Знаменск АО представлены в этом конкурсе шестью проектами. Кроме того, потенциальные работодатели готовы поддержать студентов по принципу ВКР как стартап.

«Практика показывает, что вместе учиться не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее», – так писала Евгения Семёновна Полат, крупный советский и

русский педагог. Метод проектов [7] – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая завершается реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным определенным образом.

Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении студентам возможности самостоятельного приобретения знаний и умений в процессе решения поставленной проблемы, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Суть этого метода – стимулировать интерес студентов к определенным проблемам, решение которых предполагает владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность предполагает практическое применение имеющихся и приобретенных знаний.

В соответствии с «Руководство по организации проектного обучения в Астраханском государственном университете» [8] проектное обучение (ПО) является одной из составляющих учебного процесса студентов особенно для очной формы обучения и рассматривается как система учебно-практических заданий по проектированию и созданию изделий, продуктов, услуг и пр., включенных в учебный план. Цель ПО заключается в привлечении студентов к применению и развитию их знаний и навыков в рабочих режимах, напоминающих профессиональную практику.

Выполняя проекты, студенты осваивают алгоритм инновационной творческой деятельности, учатся самостоятельно находить и анализировать информацию, получать и применять знания по различным отраслям, восполнять пробелы, приобретать опыт решения творческих задач, практикуют личностные и межличностные навыки сотрудничества и обмена информацией. Таким образом, у студентов формируются: системное, творческое и критическое мышление, потребность работы и общения в коллективе, лидерство, письменные, электронные, графические и межличностные коммуникации и пр.

Проектное обучение ориентировано на решение студентами какой-либо проблемы, предусматривающей интеграцию знаний, умений из различных областей науки, техники и технологий. Результатом проектной работы студентов является материальный или интеллектуальный продукт (предмет, товар, услуга, технология и пр.), созданный на базе теоретических и практических знаний.

Участие студентов в конкурсах позволяет активизировать включение творческой молодежи в более широкое научное и проектное сообщество, а также обеспечить становление лидерских качеств, командного духа и проектного подхода.

Таким образом, как показывает опыт филиала АГУ в г. Знаменске Астраханской области, такие варианты реализации проектной деятельности в вузе обеспечивают высокое качество обучения студентов, формируют принципы взаимоотношений в учебно-научном коллективе студентов. Студенты приобретают важные инновационные компетенции:

- мотивацию к учебной и научной деятельности;
- готовность решать проблемы;
- умение самостоятельно ставить цели и организовывать действия, направленные на достижение этих целей;
- способность нести ответственность за свои действия и их последствия;
- способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;
- способность применять естественнонаучные и общетехнические знания, методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования в профессиональной деятельности;
- способность понимать принципы работы современных информационных технологий и программных средств, в том числе отечественного производства, и использовать их при решении задач профессиональной деятельности;
- способность к самообразованию;
- способность к рефлексии.

Библиографический список

1. https://www.tadviser.ru/index.php/Статья:Национальная_программа_Цифровая_экономика_Российской_Федерации.
2. *Бориско С. Н., Козырьков Р. В.* Проблемы вовлечения студентов в проектную деятельность. / Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Астраханский государственный университет. Астрахань, 2018. С. 117-123.
3. *Бориско С. Н.* Проблемы подготовки кадров. Научно-метрические показатели. Рекомендации по публикациям. / Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Астраханский государственный университет. Астрахань, 2021. С. 29-40.
4. *Бориско С. Н., Абдуллаева Н. И.* Место проектной деятельности в системе высшего образования / Основные вопросы педагогики, психологии, лингвистики и методики преподавания в образовательных учреждениях [Текст]: сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции (26 декабря 2020 г.) сост. О. П. Подосинникова – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2020. – С. 9-13.
5. *Бориско С. Н.* Проектные методы обучения в подготовке бакалавров по инженерным направлениям / Проблемы повышения эффективности научной работы в

оборонно-промышленном комплексе России. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Астраханский государственный университет. Астрахань, 2021. С. 21-33.

6. *Бориско С. Н., Абдуллаева Н. И.* Теоретические основы организации учебных занятий в проектно-ориентированных методах обучения / Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Астраханский государственный университет. Астрахань, 2021. С. 329-334.

7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2000.

8. Руководство по организации проектного обучения в Астраханском государственном университете <http://asu.edu.ru/images/File/АТТ00028.pdf>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ПРИ РАБОТЕ С НЕУСПЕВАЮЩИМИ УЧАЩИМИСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Быхалова Н.В.,

**студент 5 курса, «Психология и социальная педагогика»
филиал АГУ в г. Знаменске Астраханской области**

Гребенюк Е.Н.

**кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии
и гуманитарных дисциплин филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области**

Аннотация. В статье анализируется один из наиболее важных вопросов школьной практики – неуспеваемость учащихся подросткового возраста. Определяются психологические, социально-педагогические особенности, выявляются типы и виды неуспевающих школьников. Акцентируются формы и методы психологической коррекции для преодоления подростками школьной неуспеваемости.

Ключевые слова: неуспевающие учащиеся, подростковый возраст, психологическая коррекция, формы, методы преодоления неуспеваемости.

Проблема неуспеваемости в течение многих десятилетий была одной из наиболее острых в отечественной системе образования. Ее решение в условиях общеобразовательной школы предполагает широкое применение передового опыта и внедрения результатов научных исследований в школьную практику. Для успешного решения проблемы неуспеваемости требуются новые теоретические знания о существе самого явления, о признаках и формах его проявления в современной школе. Необходимо, также учитывать данные, полученные и другими смежными науками – дефектологией, психологией и другими.

Вопросам исследования коррекции при работе с неуспевающими учащимися подросткового возраста посвящено достаточное количество психолого-педагогических исследований. Однако единого мнения по теме психологической коррекции неуспеваемости школьников не существует до настоящего времени. Отсутствие системного, комплексного взгляда на проблему неуспеваемости затрудняет эффективное преодоление неуспеваемости в современной школе.

На протяжении разных исторических эпох выдвигались теории и предположения о различных типах неуспевающих учащихся, причинах низкого качества обучения. Этому были посвящены работы Я.А. Коменского, П.П. Блонского и других известных ученых отечественной и зарубежной педагогики, – М.А. Данилова, Т.А. Власовой, Н.А. Менчинской, А.А. Бударного, М.С. Певзнер, Л.С. Славиной, А.Р. Лурия, Ю.К. Бабанского и других.

Неуспеваемость – сложное и многогранное явление школьной действительности, требующее разносторонних подходов при ее изучении. Она трактуется как несоответствие подготовки учащихся обязательным требованиям школы в усвоении знаний, развитии умений и навыков, формировании опыта и воспитанности познавательных отношений.

При исследовании состава неуспеваемости необходимо использование двух терминов: «отставание в обучении» и «неуспеваемость».

Отставание в обучении – невыполнение требований учителя, которые в дальнейшем переходят в неуспеваемость.

Неуспеваемость – отставание в учении, при котором за отведенное время учащийся не овладевает на удовлетворительном уровне знаниями. В психолого-педагогической литературе понятие неуспеваемости трактуется по-разному: Блонский П.П. утверждал, что неуспеваемость – ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям школы [1]. Гребенюк Е.Н. определяет неуспеваемость как отставание в учении, при котором ученик не овладевает на удовлетворительном уровне за отведенное время знаниями, предусмотренными программой [2].

Неуспеваемость и отставание взаимосвязаны. В неуспеваемости как продукте синтезированы отдельные отставания, это итог процесса отставания. Многообразные отставания, если они не преодолены, разрастаются, переплетаются друг с другом, образуют, в конечном счете, неуспеваемость [3].

Также для раскрытия понятия неуспеваемости необходимо использование видов неуспеваемости. А.М. Гельмонт выделяет три вида неуспеваемости, зависящих от количества учебных предметов и устойчивости отставания [4]:

1 вид: общее глубокое отставание по многим или по всем предметам длительное время;

2 вид: частичная, но относительно стойкая неуспеваемость по одному – трем наиболее сложным предметам;

3 вид: эпизодическая неуспеваемость то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая.

Все три вида неуспеваемости относятся к фиксированной неуспеваемости, когда ученики регулярно «приходят к концу четверти с грузом неудовлетворительных оценок».

Выявление типов неуспевающих школьников также является важной задачей, поскольку от этого зависит разработка путей преодоления неуспеваемости. В основу типологии неуспевающих школьников многие авторы кладут изученные ими причины неуспеваемости. Так поступает, в частности, Е.Н. Гребенюк [2]: типы неуспевающих выделяются ею по доминирующей причине: одну группу неуспевающих составляют те учащиеся, у которых отсутствуют действенные мотивы учения; другую – дети со слабыми способностями к учению, третью – с неправильно сформировавшимися навыками учебного труда и не умеющие трудиться.

Психологическая коррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения подростка с помощью специальных средств психологического воздействия. При коррекционной работе крайне важно учитывать подростковый возраст. Эльконин Д.Б. называет подростковым возрастом период 11-17 лет, основываясь на критерии смен ведущих форм деятельности. Он разделял подростковый возраст на два периода: младший (12—14 лет) и старший (ранняя юность; 15—17 лет) [5]. В этот период подросток переживает серьезные изменения:

- физиологические, определяющиеся незавершённостью созревания организма, то есть физического развития, которое выражается в неспособности или ограниченной способности занимать самостоятельные позиции в общественном разделении труда;
- психологические, обуславливающие неустойчивость, несформированность психических функций организма ребёнка;
- социальные, означающие неполную интегрированность в общественные отношения, что проявляется в социальной неуверенности, несамостоятельности [6].

Психологи разделяют подростковый период на две фазы: негативную и позитивную. Негативная фаза – это отмирание старой системы ценностей и интересов, активное неприятие происходящих внутри перемен. Подросток чувствует, что происходят изменения, но психологически к ним еще не готов, отсюда его постоянное беспокойство и недовольство, раздражительность, апатия. В позитивной фазе подросток готов осознать и принять происходящие перемены. У него появляются новые друзья, интересы, он способен к коммуникациям на новом качественном уровне, возникает чувство зрелости, эмоции становятся более устойчивыми. Именно в период позитивной фазы у подростка появляются устойчивые увлечения, ярко проявляются творческие таланты. Если в 10-12 лет подростки выбирают друзей по территориальному принципу (вместе учатся, рядом живут), то в

старшем подростковом возрасте круг знакомых формируется на базе общих интересов и увлечений.

С социально-педагогической точки зрения, подростковый возраст – это критический период развития, связанный с кардинальными изменениями во всех сферах развития подростка: сознания, деятельности, отношений; характеризуется быстрым ростом и формированием организма, что влияет на психофизиологические особенности ученика [7].

Психологи рассматривают проблемы школьной неуспеваемости в нескольких аспектах: как школьник учится и как при этом осуществляется его развитие. Психологические причины неуспеваемости подростков специалисты объединяют в три группы:

- недостаточно развитая познавательная деятельность учащихся;
- недостаточно развитая мотивационная сфера;
- психофизиологические особенности.

Показаниями для начала психокоррекционной работы у подростков могут быть: затрудненная адаптация к школе или другому микросоциуму; снижение эмоционального тонуса; переживания эмоционального отвержения, чувство одиночества, наличие конфликтов в межличностных отношениях; нежелание посещать школу; плохая успеваемость, особенно если изначально она была хорошей, а затем снизилась; конфликты со сверстниками, родителями, учителями и другие.

При выборе форм, методов, приёмов психологической коррекции с подростками необходимо принимать во внимание следующие положения:

- формы, методы психологической коррекции при работе с неуспевающими учащимися подросткового возраста должны решать задачу обработки учебной информации в виде повторения, закрепления, изучения;
- объём и способ обработки информации должны планироваться педагогом – психологом заранее;
- чёткая формулировка инструкции перед началом работы учащихся;
- деятельность учащихся должна носить развивающий характер.

При этом ведущей задачей при планировании коррекционной работы с неуспевающими подростками было такое её построение, при которой главная роль отводилась деятельности школьников.

В современной психологии организационные формы психологической коррекционной работы подразделяются на индивидуальные, тренинговые, фронтальные и групповые.

Индивидуальная коррекционная работа с неуспевающими подростками не предполагает их непосредственного контакта с другими учениками – это самостоятельное

выполнение одинаковых заданий для всех. Работа является индивидуализированной, когда ученик самостоятельно выполняет задание, данное педагогом-психологом с учётом его учебных возможностей.

Вместе с наиболее часто используемыми формами психологической коррекции (фронтальной и индивидуальной), на уроках целесообразно применять такие формы как:

- парная: практикой работы многих психологов доказано, что взаимодействие двух учащихся за партой положительно сказывается на повышении их активности, качестве выполненной работы;
- звеньевая: предполагает включение группы учащихся в совместное планирование учебной деятельности, восприятие и уяснение информации, обсуждение, взаимный контроль;
- групповая: форма сотрудничества оправдала себя на уроках при изучении большого объёма материала, при выведении соответствующих закономерностей, при выявлении существенных признаков рассматриваемого вопроса, при наблюдении большого количества разных явлений;
- коллективная: коллективная психологическая коррекционная работа принципиально отличается от групповой и просто парной работы. При коллективных занятиях каждый ученик по очереди работает с каждым;
- синтетические.

Концептуальная особенность психологической коррекции с неуспевающими учащимися и их родителями заключается в том, что он рассматривается нами как система взаимодействия всех участников образовательного процесса: директора школы, психолога школы, классных руководителей, учителей-предметников, учащихся и их родителей. Среди способов преодоления неуспеваемости учащихся положительные результаты наблюдаются при выборе таких подходов, как «поддерживающие» обучение, оперативная, дозированная, направляющая, стимулирующая, обучающая помощь и при правильном соотношении психолого-педагогических особенностей учеников и специфики учебного процесса.

Особое значение при работе с неуспевающими учащимися имеет постановка коррекционно-развивающей задачи, для решения которой целесообразно применять весь комплекс коррекционных методов и приёмов позволяет сделать процесс обучения указанной категории детей наиболее результативным.

Основные цели психологической коррекционной работы с неуспевающими подростками:

- единство взаимодействия диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, учебно-воспитательного направлений деятельности;

- способствовать полноценному психическому и личностному развитию учащихся. Задачи психологической коррекции затрагивают все основные области и ситуации оказания психологической помощи подростку.

Неуспеваемость – это комплексная проблема, имеющая дидактический, методический, психологический, медицинский и социально-педагогический аспекты. Комплексным должно быть и ее решение.

Библиографический список

1. Блонский П. П. Школьная неуспеваемость // Избранные педагогические произведения – М., 2007.
2. Гребенюк Е. Н. Проблема инклюзивного образования в свете синергетического подхода / Е. Н. Гребенюк, Д. А. Денишова, З. Ш. Уразалиева. — Текст : // Молодой ученый. — 2016. — № 13 (117). — С. 780-782.
3. Королев Ф. Ф. О путях и мерах преодоления второгодничества и отсева // Педагогика. – №2. – 2017. – . 11-13.
4. Гельмонт А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. –М., – 2007.
5. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии, 2000, № 4
6. Алмазов Б. Н. Психология проблемного детства / Б. Н. Алмазов. – Екатеринбург, 2008. – 143 с.
7. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 368 с.

ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Воронцова Т.В.,

**доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,
психологии и гуманитарных дисциплин, филиала АГУ**

в г. Знаменске

Астраханской области

Певинь Н.Н.,

студент 5 курса, «Психология и социальная педагогика»

филиала АГУ в г. Знаменске

Астраханской области

Аннотация. В статье рассмотрен современный процесс управления развитием современной общеобразовательной школы. Дан анализ и рассмотрены аспекты эффективного управления коллективом. Выделены основные подходы управления: экономический, организационный, гуманистический. Рассмотрен механизм и принципы управления.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, управленческие функции, технология, интернет пространство, принципы управления, ученический и педагогический коллективы.

Социально-экономические, законодательные и технические изменения, происходящие в России за последние сорок лет в области государственно-структурного, территориального разделения управленческо-руководящих функций, а также реструктуризация и модернизация в образовательной деятельности всех уровней, стремительно выводит учебный процесс в интернет пространство. Это выдвигает новые, значительно повышает и видоизменяет существовавшие подходы и требования к формам, принципам и самим функциям управления современной общеобразовательной школой. [1].

Ведущие российские ученые и педагоги огромное внимание уделяют проблемам управления современной школой. Любое управленческое решение требует своей организации, серьезной организационной работы, направленной на создание упорядоченности. Исходя из этого, можно определить организацию (учреждение) как деятельность людей по созданию состояния упорядоченности объекта и субъекта управления, равно как и отношений между ними. Школа лишь тогда функционирует успешно, когда в ней порядок, когда каждый знает, что, где, когда и, естественно, для чего

делает. Руководители призваны продумывать элементы, обеспечивающие этот порядок и создавать его.

Так, М.М. Поташник в своей книге «Управление современной школой» обращает своё внимание на то, что организационное единство формируется рациональным распределением функций управления между всеми членами коллектива, построением целостной управляющей системы школы, созданием связующих зависимостей людей друг от друга в работе на основе четкого знания и выполнения ими своих функциональных, должностных обязанностей. Современное образование требует продуманного распределения общественных поручений в коллективе таким образом, чтобы каждый педагог мог реализоваться.

С этой целью необходима выработка единства через:

- принятие коллективных решений;
- формирование единой педагогической позиции всех работников школы по наиболее сложным вопросам жизни коллектива;
- требованиями коллектива к каждому члену при выполнении необходимых решений;
- создание необходимого коллективного общественного мнения.

Искусство школьного руководителя любого уровня заключается в том, чтобы соединять противоположности и формировать мнение о том, что только в данном коллективе, в совместной творческой деятельности на основе сотрудничества каждый учитель может стать высоким профессионалом.

Великий В.А. Сухомлинский был твердо уверен в том, что настоящий педагогический коллектив возможен лишь при том условии, если в школе есть творческое ядро педагогов и задача руководителя школы заключается в том, чтобы творческое ядро воодушевляло всех учителей. [2]

За последние пятьдесят лет определение «управление персоналом» применялось для описания функционала управления, который посвящен найму, обучению, развитию и обеспечению безопасности коллектива. Данный вид деятельности по управлению людьми, который направлен на достижение целей учреждения за счет применения опыта, труда и их навыков. При этом процесс управления учитывает не только результат, но и уровень удовлетворенности людей от труда.

На сегодняшний день в науке разработано немало подходов к управлению коллективам учреждения. В современных условиях рыночной экономики наиболее приемлемым является подход известного российского ученого в области менеджмента Евенко Л.И., который прослеживает изменение представлений об управлении с течением

времени. Автор выделяет четыре концепции, развивающиеся в рамках трех подходов управления: экономического, организационного и гуманистического. [3]

Экономический подход к управлению дал начало концепции научного управления. В рамках этого подхода ведущее место занимает техническая (в общем случае инструментальная, то есть направленная на овладение трудовыми приемами), а не управленческая подготовка членов коллектива организации. Понятие «организация» здесь означает набор механических отношений; действовать она должна подобно механизму: алгоритмизированно, эффективно, надежно и предсказуемо.

Организационный подход обозначил новую перспективу управления коллективом, выведя этот тип управленческой деятельности далеко за рамки традиционных функций организации труда и зарплаты. Кадровая функция из регистрационно-контрольной постепенно стала развивающей и распространилась на поиск и подбор членов коллектива, планирование карьеры работающих, оценку управленческого аппарата, повышение квалификации.

Гуманистический подход заключается в том, что человек рассматривается в нём как «высшая ценность общества и самоцель общественного развития». Данный подход ориентирован на разностороннее развитие личности, обладающей основами общечеловеческой культуры, нравственными качествами и коммуникативными умениями. Именно этот подход является ведущим для общеобразовательных школ.

Осуществлять управление коллективом при помощи тех или иных механизмов воздействия – необходимость в любой качественной системе управления.

Главный принцип управления персоналом – это отбор и распределение кадров внутри учреждения (организации) с учетом их профессиональных и психологических характеристик.

Механизм управления складывается из:

- кадровой преемственности (посредством систематического поиска, найма и подготовки новых сотрудников);
- создания условий для регулярного повышения квалификации (самообразование, аттестация) всех сотрудников;
- ясного распределения прав, ответственности и должностных обязанностей между сотрудниками;
- обеспечения учреждения (организации) как опытными сотрудниками, так и начинающими (молодыми) специалистами;
- формирования условий для служебного продвижения всех сотрудников (по итогам оценки их деятельности на основе установленных критериев);

- создания профессионально-рабочей атмосферы, в которой доверие к людям сочетается с проверкой качества выполнения ими своих обязанностей.

Механизмами управления коллективом являются следующие составляющие: цели, информация, технология, техника, принципы управления, функции управления, методы управления и стиль руководства.

Под **принципами управления персоналом** понимаются некоторые фундаментальные истины (или то, что считается ими в настоящее время), на которых должна строиться система управления коллектива учреждения.

В теории управления множество систем управленческих принципов. Проанализировав некоторые из них, в частности, системы принципов А. Файоля, А.М. Бандурки, В.А. Сластенина, Ю.А. Конаржевского, выделим несколько принципов, которые достаточно полно и всесторонне отражают сущность управления педагогическим коллективом: уважение и доверие к человеку; сотрудничество, системность и целостность в управлении; гласность, справедливость, единство коллегиальности и единоначалия; индивидуальный подход в управлении; поддержка инициативы, стимулирования деятельности, постоянное повышение квалификации; делегирование полномочий, участие учителей в управлении, объективность и полнота информации.

Таким образом, принципы управления персоналом, по сути своей, представляют собой основные нормы и правила, которые должен использовать в своей управленческой деятельности директор школы. Они отражают тенденции, экономические законы, положения менеджмента. [4]

Важное место в системе управления коллективом школы занимают **методы управления**. Методы, которые наиболее часто применяются руководителем при взаимоотношениях с подчиненными, определяют его **стиль руководства**.

Традиционные методы управления персоналом:

Административные методы управления основываются на отношениях единоначалия, дисциплины и ответственности, осуществляются в форме организационного и распорядительного воздействия.

Экономические методы управления – это элементы экономического механизма, с помощью которого обеспечивается прогрессивное развитие учреждения (организации). Важнейшим экономическим методом управления коллективом является технико-экономическое планирование, которое объединяет и синтезирует в себе все экономические методы управления. [5]

Социологические методы играют важную роль в управлении коллективом, они позволяют установить назначение и место сотрудников в коллективе, выявить лидеров и

обеспечить их поддержку, связать мотивацию педагогов с конечными результатами производства, обеспечить эффективные коммуникации и разрешение конфликтов в коллективе.

Психологические методы играют важнейшую роль в работе с педагогическим и ученическим коллективам, так как направлены на конкретную личность обучающегося. Они, как правило, строго персонифицированы и индивидуальны. Главной их особенностью является обращение к внутреннему миру человека, его личности, интеллекту, образам и поведению, чтобы направить его внутренний мир на решение конкретных задач организации (учреждения).

Социально-психологические методы основаны на использовании социального механизма управления. Специфика этих методов, в процессе управления коллективом, заключается в значительной доле использования неформальных факторов, интересов личности, группы, коллектива

Функции управления персоналом представляют собой относительно самостоятельные и стабильные виды деятельности, с помощью которых происходит управление. Именно в функциях раскрывается содержание управления как процесса, влияющего на коллектив руководителя.

Библиографический список

1. Воронцова Т. В. Научно-практическое обеспечение интеграции современной обучающей среды: проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции (22 апреля 2016 г.) /ред.- сост. Т. В. Воронцова. – Солёное Займище Астраханской области, 2016. – 617 с. www.pbiiiaz.ru
2. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров // — М.: Просвещение, 1990 г.
3. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами, Изд-во: Владос. 2002 г.
4. Хасанова Г. Б., Исхакова Р. Р., Электронная книга Психология управления трудовым коллективом. 2012 г.
5. Маркова Л. С. Управленческая деятельность руководителя социального учреждения / Маркова Л.С.// - М. 2014 г. С-160.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ УРАВНЕНИЯ)

Гаджиев Р. Д., кандидат

педагогических наук,

доцент кафедры педагогики ДГПУ,

Эскендерова Х. А.,

магистрант 1-го года обучения по направлению

подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль

«Поликультурное образование» ФБГОУ ВО Дагестанский

Государственный Педагогический Университет, г. Махачкала;

Абдулкадиров М. М.

магистрант 1-го года обучения по направлению

подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль

«Поликультурное образование» ФБГОУ ВО Дагестанский

Государственный Педагогический Университет, г. Махачкала;

Аннотация. Целью этой статьи считается выявление проблемы об осуществлении принципа преемственности в обучении алгебре среди основной и старшей школы. В ходе выполнения этой работы были исследованы академические источники, приуроченные к вопросу осуществления принципа преемственности в обучении математике, передовые навыки преподавателей, проведено исследование, а также синтез приобретенных сведений. Вследствие проделанного исследования сделаны заключения о потребности применения принципа преемственности в ходе исследования арифметики в старшей, а также основной школе. Отталкиваясь от сведений, приобретенных в процессе изучения был сделан вывод т. е. соответствующее заключение о том, что применение принципа преемственности в исследовании области раздела «Уравнения» дает возможность реализовывать повтор изученного материала в значительной степени, определять причинно-следственные взаимосвязи среди предметов, а также действий ранее казавшиеся аналогичными, но кроме того дает возможность развивать у обучающихся эффективность, динамичность, умение применять собственные познания в абстрактных также фактических вопросах.

В статье при исследовании раздела «Уравнения» изображен один из альтернативных вариантов обеспечения принципа преемственности в процессе изучения алгебры, применение которого даст возможность реализовать поочередное, регулярное повторение,

синтез, а также глубокое исследование использованного материала в старших классах в различных стадиях его исследования.

Ключевые слова: последовательность в обучении алгебре, точная организация обучающихся, очередность, глубокое исследование, классификация, повтор, уравнения.

Учителю постоянно приходится ставить и решать творческие и профессиональные задачи, поскольку их решение не может быть выведено из имеющихся посылок и необходимо образование новых или инновационных способов действия, то необходимо вооружить учителя методологией и методикой проектирования новых систем и процессов [4]. Так в ходе изучения математики в основной школе ученики приобретают конкретное число основных познаний также умений, элементов являющиеся основой, в соответствии с принципом преемственности, для их последующей подготовки в старшей школе.

Таким образом, в случае если ученик основной школы никак не обладает крепкой основой, в таком случае он никак не готов к освоению математики в старшей школе.

Любая новая стадия обучения сопряжена с предыдущей, с целью дальнейшего обучения. Взаимосвязь, также последовательность стадий преподавания содействует доступности тренировочного использованного материала, стабильности его освоения, познавательных возможностей обучаемых, то что, в свою очередь, гарантирует системность в создании познаний, умений также способностей старшеклассников. Последовательность также очередность в обучении дают возможность решить разногласие среди потребностей развития предстоящих выпускников, целой концепции точных познаний, умений, способностей исследования тренировочного использованного материала [2].

В данном случае любая последующая стадия считается непосредственным продолжением, формированием предшествующей, то что свойствен спиралевидном месторасположении использованного материала, но ученики обладают вероятностью со временем также постоянно увеличивать познания согласно определенному тренировочному вопросу, никак не позволяя разрывов.

Исследование трудностей применения принципа преемственности в ходе исследования алгебры считается довольно широкой проблемой. Уравнения захватывают основную роль в школьном направлении алгебры. Они обладают не только лишь существенной абстрактной значимостью, однако также предназначаются исключительно фактическим целям. Большая часть вопросов об пластических конфигурациях также численных взаимоотношениях настоящего общества объединяется к решению разных разновидностей уравнений. В алгебре уравнениям отводится существенная роль. По мере того как включатся новые разновидности формулировок также исследуются их

переустройства, также область осматриваемых уравнений. При исследовании каждой проблемы уравнения имеют все шансы являться равно как результативным способом мотивировки, укрепления, углубления, возобновления, также расширения абстрактных познаний, формирования созидательной точной работы обучающихся. Процедуры над количествами также качествами данных действий, функции также качества функций, но кроме того сопряженные с данными задачами алгебраические переустройства в ходе исследования одновременно имеют все шансы обнаруживать отображение в процедурах в разрешение уравнений. Поэтому реализуя последовательность при исследовании уравнений, следует гарантировать последовательность не только лишь в наиболее содержательном направлении, однако также исследованием функций, числовых масс, формулировок и их переустройств. При проведении исследования раздела «Уравнения» следует принимать во внимание 2 обратных нацеленных хода, сопровождающие обучение.

Первый ход – градационное увеличение числа классов уравнений также способов их решения, разных переустройств используемых в решении. **Второй ход** – формирование различных взаимосвязей среди разных классов уравнений, обнаружение все без исключения наиболее единых классов, фиксирование всех без исключения наиболее общих видов переустройств, облегчение отображения также объяснения заключений.

С целью чтобы тот и другой ход никак не входили в разногласие, следует подытожить и классифицировать использованный материал основной и старшей школы с применением принципа преемственности.

Обладая конкретной базой ученики имеют все шансы без помощи других, либо при помощи педагога осуществить их синтез, систематизацию, что даст возможность сформировать целое понимание о формировании направления уравнений в алгебре. Процедура и итоги этого изучения презентованы далее.

Теоретический материал, освоенный в курсе основной школы по теме «Уравнения», следует воспроизвести, классифицировать также подытожить применяя правило преемственности:

1) Главные определения: неведомое количество; равенство (левосторонняя доля уравнения, правая доля уравнения, член уравнения); основа уравнения; то что означает найти решение равенство; прямолинейное равенство; главные качества уравнений; квадратное равенство; состава квадратного уравнения; рациональное также иррационалистическое равенство.

2) Главные абстрактные данные, применяемые при решении уравнений. Качества цифирных операций: переместительное, комбинационное, сортировочное.

Главные свойства уравнений:

1) любой член уравнения возможно переместить с одной доли в иную, поменяв его символ в обратный;

2) обе доли уравнения возможно увеличить либо разбить в одно и тоже число, никак не одинаковое нулю.

3) условие равенства нулю произведения и частного двух чисел.

4) установление модуля числа.

Потом с целью удобства систематизации использованного материала также формирования обстоятельств с целью явного восприятия [3], я рекомендуем ученикам во ходе возобновления сформировать соответствующую таблицу (разговор проходит о уравнениях со один неизвестным), в которой они представляют главные классы функций, изученные к курсу алгебры 7–9 классов (таблица 1).

В процессе заполнения данной таблицы ученики упоминают изученные классы уравнений, также методы их постановления, но кроме того фиксируют характерные черты любого класса уравнений.

Таблица 1

Линейное

Уравнения	Простейший вид	Алгоритм решения	Примечания
-----------	----------------	------------------	------------

уравнение

$$ax + b = 0,$$

где a, b – некоторые
числа

$$\text{Если } a = 0, b = 0,$$

то x -любое число.

$$\text{Если } a = 0, b \neq 0,$$

то корней нет.

$$\text{Если } a \neq 0, \text{ то } x = -b/a.$$

Для приведения уравнения к простейшему виду необходимо раскрыть скобки, привести подобные слагаемые, использовать правила переноса слагаемых из одной части уравнения в другую.

Квадратное уравнение

$$ax^2 + bx + c = 0,$$

где $a \neq 0, b, c$ – действительные числа

$$D = b^2 - 4ac$$

Если $D > 0,$

то $x_{1,2} =$

Если $D < 0$, то корней нет.

Если $D = 0$, то $x =$.

Возможно решение уравнения с использованием теоремы Виета.

Иррациональное уравнение

Основной способ решения – возведение обеих частей уравнения в квадрат.

Можно не решать систему, а после возведения в квадрат и решения уравнения выполнить проверку, учащиеся систематизируют классы уравнений, изученные в курсе алгебры основной школы, и выделяют общие приемы решения этих классов уравнений (преобразование уравнения для приведения его к простейшему виду). Например: путем тождественных преобразований выражений в левой из правой частях уравнения (раскрытие скобок, приведение подобных слагаемых и т.д.) и использования свойств уравнений; заменой переменных и подстановкой; разложением на множители; с использованием свойств и графиков функции; сведением к системе уравнений и неравенств.

Заполнив таблицу и выделив общие приемы решения рассмотренных классов уравнений, учащиеся убеждаются, что разделе «Уравнения» богат по содержанию, по способам и приемам решения уравнений.

Далее учителю предоставляется возможность ввести новые классы уравнений, тем самым показывая, что изучение раздела «Уравнения» не стоит на месте, а получает дальнейшее развитие в курсе алгебры 10 класса.

Например, учитель может попросить учащихся составить соответствие между изученными классами функций и определенными классами уравнений. Ученики без труда составляют такое соответствие: линейная функция–линейное уравнение, квадратичная функция–квадратное уравнение, обратная пропорциональность–дробно-рациональное уравнение, функция – иррациональное уравнение. Далее учитель предлагает продолжить это соответствие для изученных в 10 классе функций: тригонометрические функции тригонометрические уравнения, показательная функция–показательные уравнения, логарифмическая функция–логарифмические уравнения, степенные функции–иррациональные уравнения [1].

Затем на конкретных примерах учитель показывает, что есть такие уравнения, с которыми ранее учащиеся не встречались (например, $23x - 4 = 7$). Так учащиеся приходят к мысли, что в 10 классе происходит расширение классов уравнений. При этом ясно, что каждый новый класс уравнений будет изучаться по такой же схеме, что и в курсе основной школы, с использованием знакомой терминологии и приемов решения.

На протяжении изучения раздела «Уравнения» старшеклассники продолжают заполнять таблицу «Основные классы уравнений» по мере знакомства с новыми классами. А

также систематизируют способы решения новых классов уравнений: алгебраический метод (метод замены переменной и подстановки), использование формул тождественных преобразований, функциональный, графический, метод решения однородных уравнений. Таким образом, к концу изучения раздела у учащихся происходит обобщение и систематизация по теме «Уравнения» за весь курс изучения алгебры

Таким образом, исследование любого класса уравнений в новейшем обороте спирали дает возможность реализовать повтор прежде выученного, использованного материала в наиболее значительной степени, определяя причинно-следственные взаимосвязи, обретая единое среди предметов и действий, прежде видевшимися отдаленными друг от друга, выявляя отличия среди предметов и действий, прежде видевшимися аналогичными. Базой для этого является правило преемственности. Последовательная реализация преемственности дает учебе многообещающий характер, при котором единичные проблемы, отдельные проблемы не рассматриваются отдельно. Подготовка с соблюдением преемственности развивает эффективность, динамичность познаний также умений, умение применять их в абстрактных и фактических вопросах.

Библиографический список

1. *Аммосова Н.В.* Реализация преемственности в процессе обучения математике при переходе из начального в среднее звено общеобразовательной школы: учебное пособие. – Астрахань: Изд-во Астрах. обл. института усовершенствования учителей, 2005. – 78 с.

2. *Балакирева Э.В.* Преемственность как условие обеспечения непрерывного педагогического образования. – СПб., 2001. – С. 181–182.

3. *Резник Н.А.* Методические основы обучения математике с использованием средств развития визуального мышления. – М., 1997. – 500 с.

4. *Салманова Д.А., Гасанбекова Е.М.* Математические методы обработки результатов педагогического исследования // МНКО. 2016. №2 (57). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/matematicheskie-metody-obrabotki-rezultatov-pedagogicheskogo-issledovaniya> (дата обращения: 19.01.2022).

5. *Сманцер А.П.* «Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. Минск. БГУ, 2011.-15-18 с.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ЕЁ ВЛИЯНИЕ НА АДАПТАЦИЮ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Ганиева М. Р.,

магистрант 2-го года обучения по направлению
подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль
«Поликультурное образование» ФБГОУ ВО Дагестанский
Государственный Педагогический Университет, г. Махачкала;

Ханбалаева Ш. Р.,

магистрант 2-го года обучения по направлению
подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль
«Поликультурное образование» ФБГОУ ВО Дагестанский
Государственный Педагогический Университет, г. Махачкала;

Магомедов А. М.,

магистрант 2-го года обучения по направлению
подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль
«Поликультурное образование» ФБГОУ ВО Дагестанский
Государственный Педагогический Университет, г. Махачкала

Аннотация. В статье на основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотрена проблема адаптации учителя к поликультурной образовательной среде, проанализирована структура поликультурной образовательной среды, сконструированная с учетом культурно-ценностно-личностно-ориентированного подхода. Выявлено, что успешность адаптации будущего учителя к поликультурной образовательной среде определяется уровнем его педагогического мастерства и зависит от ряда факторов, одним из которых является требование к уровню профессионализма учителя.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная образовательная среда, процесс поликультурного и ценностного познания, подходы организации поликультурной образовательной среды.

Поликультурное образование, как идея возрождения этничности в России, начинает получать свое развитие, в отличие от Запада, где идеи поликультурного образования развиваются уже более 3-х десятилетий. Вследствие этого в конце XIX века в педагогической литературе, наряду с культурологическим направлением в образовании,

появляются идеи поликультурного образования как отличительного признака гуманистической методологии нового столетия. При этом, поликультурное образование рассматривается в качестве системообразующего звена образовательного процесса, нацеленного на системную идентификацию и глубокую интериоризацию этнокультурных, общечеловеческих и поликультурных ценностей [3].

Прежде чем обратиться к анализу поликультурной образовательной среды, рассмотрим сущность и структуру образовательной среды, которые исследованы в работах А.И. Артюхиной, С.М. Головлевой, Э.Ф. Зеера, А.Р.Текеевой, Ю.П. Шапрана, Л.В. Шкериной, Т.Н. Щербаковой и др., где она рассматривается как совокупность психолого-педагогических условий, процессов, способствующих формированию личности в целом [5].

Кроме того вызовы стоящие перед современной системой образования, требуют гибкости от образовательных учреждений и от педагогического сообщества [6].

Поликультурное же образование ориентировано на формирование системного мышления, содержательной основой которого выступают гуманистические ценности, восхождение к самому себе, к человеческой сущности. Оно содействует росту взаимопонимания и взаимодействия культур на уровне нации, группы, индивида, а также выступает как фактор приобщения к другой культуре, способствуя на взаимодействии представителей различных культур (иммигрантов, представителей доминирующей в государстве культуры) и как основа воспитания толерантности и уважения к культурным различиям. С этих позиций поликультурные и общечеловеческие ценностные знания носят рефлексивный характер и в качестве предметности выступают как ценностное отношение человека к объектам познания, отличающееся плюрализмом. Кроме того, связанное с ним понимание носит диалогический характер и выступает специфической формой культурного и ценностного познания, рассматриваемого в качестве определенной коммуникативной среды, заключающей в себе механизм становления личности в условиях поликультурной среде.

Процесс поликультурного и ценностного познания, осуществляясь в совместном творчестве, формирует субъектную позицию школьника, а результатом поликультурного и общечеловеческого ценностного познания становится выработка образов «Мира», «Я», которые он переживает и осмысливает «внутри у себя, по-своему». При этом, во время диалогов, распознаются отношения субъектов деятельности к ее предмету, с одной стороны, и, с другой,- развивается потребность в диалоге на том языке, который является частью изучаемой культуры, вследствие чего содержание обучения переносится на переживание и изучение действительности, на использование присваиваемой культуры в решении личных

проблем человека и текущих задач окружающей его личной жизни, поскольку в диалоге субъект получает все более глубокую информацию о мире и, в том числе, и о себе [4].

Следовательно, отличительной особенностью поликультурной образовательной среды следует рассматривать обращенность к целостному образу познающего субъекта в его гармоничном единстве интеллектуальной, эмоционально-чувственной, операционно-деятельностной сфер, поскольку она представляет собой целенаправленное, систематическое выявление и развитие общекультурных - поликультурных компонентов в содержании образования, способствующих формированию в обучении и воспитании единой картины духовно-материального мира и места личности в нем. Следует отметить тот факт, что определение содержания поликультурного образования, как условия формирования личности, исходит из принципа культур сообразности где образовательное учреждение осуществляет образовательную деятельность посредством диалога культур, а инструментом формирования культурной личности становится, с одной стороны, социальная среда, а с другой, - сам субъект развития. Кроме того, следует отметить, что образовательное учреждение обеспечивает формирование психических новообразований, из чего следует, что процесс проектирования поликультурной образовательной среды включает решение педагогических задач по поиску содержания образования, методов и форм, способствующих целостному восприятию мира, что актуализирует проблему формирования специалистов, профессионально подготовленных к деятельности в поликультурной образовательной среде.

Молодой педагог осознаёт необходимость поликультурного, ценностного развития, эффективность поликультурного образовательного процесса, если в результате обучения происходит усвоение поликультурных и общечеловеческих ценностей, понимание специфики поликультурного образовательного процесса, сознательно ищет, произвольно должное через фактическое, исследует врожденные, приобретенные и действительные положительно-культурные, ценностные (языковые, нравственные, духовные, толерантные, добродетельные, ментальные и т.д.) качества, потребности в знаниях. При этом, ведущим в процессе образования выступает мотив познавательной деятельности или самоактуализации, который возникает на основе потребностей, способностей и возможностей личности.

Поликультурная образовательная среда, сконструированная с учетом культурно-ценностно-личностно-ориентированного подхода, предполагает создание педагогических условий, через которые на основании собственной активной (всех участников образовательного процесса) деятельности осуществляется реализация ведущих возрастных потребностей, способностей, возможностей развития, самосовершенствования, самоактуализация личности [1, 2].

При этом программа, и все компоненты, и подструктуры (цель, содержание, методы, формы, способы взаимодействия участников образовательного процесса) предполагает:

создание условий для выполнения общественного заказа;

- создание благоприятных условий для свободного, самостоятельного, гармоничного развития личности в соответствии с его индивидуальными способностями, потребностями, возможностями и интересами;

- коренные изменения взаимоотношений с коллегами, в которых педагог становится координатором образовательного процесса, нормой ценности (взаимоуважение, поощрение творчества, сотрудничество, многоуровневый диалог и т.д.);

- преодоление авторитаризма во взаимоотношениях и взаимодействии между участниками образовательного процесса;

- обеспечение благоприятных условий, при которых возможен выбор вариативной образовательной программы, учебных планов, пособий и т.д.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить в качестве возможных подходов организации поликультурной образовательной среды организацию культурно-ценностно-личностно-ориентированной образовательной среды, подразумевающей наличие в образовательном процессе потенциалов, способных приобщать участников к поликультурным знаниям в соответствии с индивидуальными особенностями, сделать их атрибутом жизненной среды. При этом, под потенциалом подразумеваются средства и возможности среды, являющиеся потребностью в жизненной среде и при определенных условиях, реально влияющих на структуру его жизненного окружения, позитивно изменяя ее.

Второй подход предполагает изменение самого образовательного процесса путем создания жизненного пространства школьника, в котором все направлено на организацию поликультурного воспитательно-образовательного процесса (Выготский Л.С.), где содержание и задачи рассматриваются как компоненты социокультурной среды с определенными условиями образовательного процесса, исходящими из социокультурных позиций общества [7].

Проведённое с этих позиций исследование целевых ориентации показывают, что наиболее существенные различия относительно значимости обнаруживаются между учащимися и учителями, поскольку учителя склонны придавать большую значимость таким характеристикам, как добросовестность, дисциплинированность, творчество, высокая квалификация специалиста, наличие критического мышления, готовность брать на себя ответственность.

Воспитательную работу в школе целесообразно строить исходя из того, что воспитание есть процесс развития личности, где гуманистический характер предполагает решение воспитательных задач в урочное и во внеурочное время, наличие воспитательной системы, нацеленной на духовное развитие личности каждого ученика. При этом основополагающими подходами в организации воспитательного процесса выступают культурологический, системный, деятельностный, личностно ориентированный, рефлексивный, диалогический. Реализация программы «Культура», где учащиеся регулярно посещают исторические и литературные места, знакомятся с истоками дагестанской и русской культуры, обеспечивает интеграцию личности в систему отечественной и мировой культуры через организацию кружковой и клубной работы, рассматриваемой в качестве полноценной среды культурного саморазвития личности. В плане раскрытия воспитательных возможностей клубной деятельности можно выделить функции: дополнительную; компенсаторную; доминирующую, или основную. При этом первая функция характерна для школьников с высоким уровнем интеллектуального развития, у которых сфера клуба является, во-первых, способом разрядки от напряженной познавательной деятельности, во-вторых, возможностью развивать в себе творческие способности, найти новых друзей, новое общество, т.е. дополнительной возможностью удовлетворить потребность в разностороннем гармоничном развитии.

Вторая функция характерна для школьников с невысоким уровнем интеллектуальных способностей. Она призвана удовлетворить потребности в повышении уровня своих достижений, в уважении окружающих людей, повысить статус ученика среди педагогов и сверстников.

Третья - характерна для тех школьников, кому трудно освоить даже минимум учебного материала, чтобы чувствовать себя комфортно, быть значимым; у кого не самая благоприятная обстановка в семье, нет друзей. Именно для таких ребят встреча с клубом, с понимающими тебя взрослыми становится важным событием в жизни.

Клубная деятельность позволяет говорить о целесообразности и важности в рамках воспитательной системы школы и единого воспитательного пространства города, об организации и предоставлении реальных возможностей для разностороннего развития творческих и интеллектуальных способностей детей, о становлении их гражданского самосознания, превращении познания в интересную, насыщенную, эмоционально привлекательную и полезную совместную с педагогами деятельность.

Следует отметить тот факт, что деятельность клубов выходит за рамки школы, поскольку в ней принимают участие учащиеся других образовательных учреждений, которым оказываются дополнительные образовательные услуги, где решается актуальная

задача воспитания, направленная на создание культурной среды жизнедеятельности школьника. При этом системный подход к внеурочной деятельности выступает важной частью системы воспитательной работы, направленной на формирование и укрепление школьных традиций, чему способствуют праздники: «Праздник знаний!», «Последний звонок», «Встречи с выпускниками», конференции и семинары и т.д.

Следовательно, социокультурная преемственность, обеспечиваемая традициями, позволяет обеспечить ценностные ориентиры гуманитарного образования. Для этого вся система воспитательной работы построена таким образом, чтобы успех школьного дела решали не единичные мероприятия, а целостная система, представляющий взаимосвязанную совокупность всех компонентов, где педагогический коллектив школы способствует становлению целостной воспитательной системы с учетом сложившихся традиций. Системный и деятельностный подходы диктуют необходимость выхода за рамки школы, использования возможностей социокультурного пространства города, республики, России, других стран мира в вопросах интеграции воспитательных воздействий и воспитательных влияний (по определению В.А.Сухомлинского) [8].

Решая проблемы воспитания, современная школа призвана использовать возможные связи с окружающей ее социальной средой, в связи с чем большинством педагогов школа рассматривается не как социализирующий фактор, а как ведущий институт социализации. При этом подчеркивается необходимость «педагогизации среды» путем координации воспитательных усилий школы, исполнительных властей, заводов и фабрик, коопераций и т.д., где педагогическая функция ориентирована на воспитательную деятельность школы во взаимодействии с социокультурной средой, выявляющую особенности, способности и возможности учащихся. Кроме того, сотрудничество школы и семьи помогает решению проблем семейных отношений и ее духовного возрождения, поскольку вовлечение семьи в организацию учебно-воспитательной работы способствует возрождению общности и укреплению родительского авторитета.

Культурные и исторические традиции города как культурного и исторического центра региона, помогают осуществлению культурной программы (библиотеки, музеи, выставки, театры, концертные залы, дома культуры, школы искусств, парки) занятию эстетическим воспитанием, привлечению средств развития культуры и искусства, вследствие чего взаимосвязи образования и учреждений культуры позволяют выделить некоторые позитивные тенденции взаимосвязи школы с социокультурной средой. Школе удалось создать внутришкольное образовательное пространство, интегрированное с социокультурной средой, где наиболее продуктивно развиваются связи с научными и высшими учебными заведениями, обеспечивается непрерывность и преемственность

образования, через профильное обучение, высокий уровень довузовской подготовки, приток в школу высококвалифицированных специалистов и т.д.

Теснее стали связи между учебно-воспитательными учреждениями системы образования, особенно в цепочке: «детский сад - школа – вуз», ориентацию на интеграцию школы и учреждений дополнительного образования (центры детского творчества, музыкальные и художественные школы) составляющие систему внешкольного воспитания, неотъемлемую частью учебно-воспитательного процесса школы.

Весь ход развития человечества и школы наглядно показывает, что человек готовится к жизнедеятельности в определенных социокультурных условиях, а школа, ее цели, содержание и формы требуют активности личности, социальной зрелости что непосредственно связывается с взаимодействием индивида со средой. С этих позиций проблема адаптации молодых учителей получила специфическое звучание в полиэтнической среде, где акценты переносятся на интеллектуально-духовное, свободное развитие, полное раскрытие творческого потенциала в содружестве со всеми совместно проживающими этносами, с той возросшей ролью и ответственностью за последствия своих действий. Следовательно, это не только интеллектуальная компетентность, но и практическая действенная инициатива: способность к самоорганизации и к саморегуляции в сотрудничестве важны для оперативного анализа ситуаций, выхода за пределы заданного стимулируемого извне, интеллектуального и продуктивного решения возникающих проблем.

Основанием для подхода, обеспечивающего успешную адаптацию в поликультурном образовательном пространстве, рассматривается образовательная среда, ориентированная на формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований. При этом, поликультурная образовательная среда представляет собой более широкую систему, где межнациональная культура рассматривается в качестве одного из компонентов, где диалогичность современной культуры и роль человека как уникального субъекта мира культуры выступает основой взаимодействия с другими личностями взаимодействия культур, где человек - уникальный носитель национальных особенностей построения отношений и поведения, а также индивидуальных и наднациональных особенностей познания.

Таким образом, от уровня достаточно нивелированного (культура познания как условие успешной адаптации) переходим к уровню диверсификации (особенности адаптации в рамках национальной культуры), чтобы обратиться к некоторой унификации, но уже в контексте методологической системы, в которой координируются и интегрируются

особенности национальных культур в единую культуру мира. При этом, единая культура достаточно относительна, так как восприятие мира в целом и его составляющих, зависит от особенностей субъекта познания, его ментальности и маргинальности, вследствие чего возникает проблема готовности субъекта образовательной среды, носителя индивидуальной культуры к успешной жизнедеятельности в поликультурной среде.

В процессе познавательной деятельности возникает представление о картине мира, на формирование которой влияет язык, как средство коммуникации и познания, создание особой реальности, культуры, в которой живет человек. При этом лингвистика довольно активно разрабатывает направление, в котором язык рассматривается как культурный код нации, вследствие чего возникает научное направление – лингвокультурология, задачей которой является раскрытие ментальности народа и его культуры через язык.

Следовательно, языковая картина мира предшествует картинам природы и общества, во многом формирует их, так как понимать мир и себя человек может благодаря языку, в котором фиксируется индивидуальный, национальный и общечеловеческий опыт. С этих позиций роль языка состоит не только в передаче сообщений, но и во внутренней организации того, что подлежит сообщению, а языковая картина мира эксплицирует различные картины мира человека и отображает общую картину мира.

В связи с этим, особое значение приобретает обучение иностранным и родным языкам, анализу текстов авторов различных национальностей, что значимо в контексте знакомства с национальной культурой и общностью, ориентированной на взаимодействие и обогащение, осуществляемое не только на класно-урочных занятиях, где используется национально-региональный компонент, но и в художественно-эстетических центрах, где акцентируется фольклорная деятельность.

Таким образом, поликультурная среда способствует освоению универсальных, одинаковых для любого этноса, способов познания окружающей действительности, обеспечивает возможность для диалога разных культур на эмоциональном уровне, развитию каждой культуры в отдельности.

В современных рыночных отношениях также актуальна практически действенная направленность образования на развитие личностных структур (самопознание, саморазвитие, рефлексия) через осознание принадлежности к той или иной национальности и этнической идентичности. При этом, возникает необходимость соотнесения рационального и эмоционального, поскольку развитие детей в ситуации совместного проживания и обучения должно учитывать необходимость адаптации к современным условиям, становления культуры личности, её национального и общечеловеческого самосознания.

Под рациональной составляющей развития понимаем опирающуюся на требования рассудка оптимальную адаптацию к обстоятельствам и последующее, логически выверенное, предварительно спрогнозированное и спроектированное продуктивное преобразование окружающей среды и обстоятельств с целью результативной самореализации. Кроме того, рациональное развитие связано с формированием логических умений, способности выверять соответствие отдельных элементов знаний с требованиями поставленных целей и задач, готовность анализировать, прогнозировать и проектировать деятельность, учитывая комплекс значимых для обстоятельств факторов.

Культура познания унифицирована, так как она связана с овладением структурой деятельности, способами познания и рационального (целесообразного) их использования в конкретной ситуации, поскольку является элементом национальной культуры, связанной с особенностями национального самосознания, что создает пространство как поликультурное, интегрируясь и адаптируясь к которому учитель овладевает навыками продуктивного взаимодействия с носителями различных культур.

Эмоциональная составляющая образования заложена в особенностях языка этноса, его традициях, фольклоре, то есть в специфике выражения (вербальных и невербальных) чувств, отношений и переживаний. Кроме того, это сигналы о том, насколько человек продвигается вперед в приобретении знаний и формировании жизненно важных умений, где эмоции не только сопутствуют деятельности, «обслуживая» потребности организма, но и сами являются объектом особой потребности, поскольку любой личности присуща жажда эмоционального насыщения, стремление к переживанию различных чувств. При этом, возникшие в результате взаимодействия организма со средой, положительные эмоции способствуют закреплению полезных умений и навыков, а отрицательные - заставляют уклоняться от вредоносных факторов.

Ряд свойств и некоторые функции являются исключительно важными в образовательном процессе, поскольку они могут выступать как дополнительный мотив учебной деятельности, где для организма важно не однообразное сохранение положительных эмоциональных состояний, а мозаика сменяющих друг друга чувств, имеющих оптимальную интенсивность. Уровень эмоционального и рационального развития выпускника предполагает динамику его устремлений к продуктивной самореализации через адекватное преобразование времени и собственных возможностей, идей, мотивов, целей, интересов, замыслов и программ.

Очевидно, именно целостная поликультурная образовательная среда школы может выступить условием успешной адаптации выпускников в многонациональном социуме, которая может быть рассмотрена с позиций: среды школы как учреждения образования и

среды ученика как субъекта деятельности в школе. При этом, активизируется рациональная (логическая) компонента, которая позволяет сместить акцент на обучение школьников деятельности (способам деятельности) как основы самообразования, в связи с чем коллектив школы работает над содержанием самостоятельной работы молодого учителя.

С позиций целостности образовательная среда, в частности, способствует: формированию представления о себе и других с учетом национальных особенностей; обеспечению преемственности и оптимизации процесса насыщения его дисциплинами рационального и эмоционального контекстов с привлечением центра, в рамках которого реализуются дисциплины, включенные в учебный план.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что результатом функционирования целостной поликультурной образовательной среды выступает молодой учитель, который хотел бы и был бы способный сделать осознанный выбор в зависимости от личных устремлений, особенностей развития региона и востребованности в подготовленных кадрах, способный адаптироваться в любой среде в том числе, и в среде профессиональной деятельности, разумно сочетая ее логическую и эмоциональную составляющие.

Библиографический список

1. *Башмакова Н.И., Рыжова Н.И.* Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия // *Современные проблемы науки и образования.* – 2014. – № 2
2. *Богданова А.И.* Поликультурная образовательная среда // *Современные наукоемкие технологии.* - 2011. - №1. - с.113-115.
3. *Гукаленко О.В.* Поликультурное образование: теория и практика / О.В. Гукаленко. - Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2003. - 512 с.
4. *Коптева О.Е., Матова Е.Л.* Формирование поликультурной образовательной среды в начальной школе: опыт и перспективы // *Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта.* Серия: Филология, педагогика, психология. 2014. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-polikulturnoy-obrazovatelnoy-sredy-v-nachalnoy-shkole-opyt-i-perspektivy> (дата обращения: 27.12.2021).
5. *Салманова Д.А., Раджабова Р.В.* Образовательная среда как условие включения студентов в проектно-эвристическую деятельность // *АНИ: педагогика и психология.* 2019. №2 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kak-uslovie-vklyucheniya-studentov-v-proektno-evristicheskuyu-deyatelnost> (дата обращения: 27.12.2021).
6. *Салманова Д.А., Чупанов А.Х., Абдулатипова Э.А.* Информационно-образовательная среда как условие подготовки магистрантов образования к проектно-эвристической деятельности // *БГЖ.* 2021. №2 (35). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-kak-usloviye-podgotovki-magistrantov-obrazovaniya-k-proektno-evristicheskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 27.12.2021).

7. *Ходырева Е.А.* Концепция становления индивидуальности школьника в поликультурной образовательной среде // Ярославский педагогический вестник. 2006. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepsiya-stanovleniya-individualnosti-shkolnika-v-polikulturnoy-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 27.12.2021).

8. *Шакурова М.В.* Воспитательная система образовательной организации: от теоретического осмысления к методически значимым рекомендациям // БЕРЕГИНЯ.777.СОВА . 2017. №3 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-sistema-obrazovatelnoy-organizatsii-ot-teoreticheskogo-osmysleniya-k-metodicheski-znachimym-rekomendatsiyam> (дата обращения: 27.12.2021).

САМОРАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Гребенюк Е.Н.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии
и гуманитарных дисциплин филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области

Аннотация. В статье рассматривается процесс саморазвития специалистов социальной сферы с позиции синергетического подхода. Процесс саморазвития в аспекте профессиональной подготовки рассматривается как одно из ключевых понятий синергетики. В статье выделяются объективные и субъективные условия использования синергетического подхода в процесс саморазвития специалиста социальной сферы.

Ключевые слова: процесс саморазвития, синергетический подход, самореализация, самоорганизация, турбулентность социальной сферы, точка бифуркации социального развития, цифровизация, цифровые компетенции.

Главным критерием развития социально-экономической сферы, выступают вопросы саморазвития специалистов в любых сферах деятельности. В Законе РФ «Об образовании на период с 2000 по 2025 гг. подчеркивается основная цель высшего профессионального образования, заключающаяся в подготовке специалистов конкурентоспособных, компетентных, ответственных, свободно владеющих профессией, способных к постоянному профессиональному развитию и саморазвитию в конкурентной среде, что является ведущим фактором для развития его конкурентоспособности. Вопросы практической подготовки специалистов разрабатывались в различных исследовательских ракурсах: качества личности и развитие профессиональных компетенций специалистов социальной сферы разработаны в научных исследованиях Н.Ю. Васильевой, В.И. Мальцева, Н.Б. Шмелевой и др.; вопросы качества профессиональной деятельности социальной работы исследует Е.Р. Ярская-Смирнова; профессиональное становление и рост специалистов рассмотрены в публикациях М.В. Александровой, М.А. Емельяновой, С.В. Митюниной, Д.А. Ткач и др. Таким образом, можно констатировать, что накоплен значительный арсенал исследований по изучению научных основ саморазвития специалиста и проблемам подготовки конкурентоспособных кадров для социальной сферы.

В условиях все нарастающей турбулентности в социальной сфере, неременным условием формирования процесса саморазвития специалиста и в дальнейшем его карьерного

становления является овладение системой компетенций в области цифровых технологий. Компетентность (от лат. *comptens* – «принадлежность по праву», соответствующий, способный) выступает индивидуальной характеристикой степени соответствия требованиям профессии. Как считает Мигрисов С.А. и Потаповская О.М: «Компетентность следует отличать от компетенции – определенной сферы, круга вопросов, которые человек уполномочен решать. Понятие «компетентность», как оно употребляется в контексте образования, первоначально разрабатывалось в психологии труда, психологии мотивации и менеджменте – областях, тесно связанных между собой. Компетенции в рамках данных теорий понимаются как результат развития основополагающих способностей, которые в основном приобретаются самим индивидуумом на основе их свойства быть действенными. Именно они позволяют достигать людям личностно значимых для них целей – независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и действуют» [7, С.13].

Рассмотрим еще одну важную, на наш взгляд, дефиницию в анализе процесса саморазвития личности специалиста социальной сферы – это «идентификации личности с профессией», используемая современными исследователями, означает слияние жизни человека-профессионала с его деятельностью, когда приобретенные им профессионально значимые качества и свойства начинают проявляться во всех других сферах его жизнедеятельности и определяют степень его отношения к профессиональной деятельности. Данные термины в контексте нашей проблемы включают и личностный компонент, активность человека как в профессиональной самоподготовке, самой деятельности, так и в профессиональном совершенствовании и развитии.

Исходя из этого, выделенный компонент как: «готовность личности к развитию и саморазвитию» выступает основой в самоподготовке специалиста социальной сферы. Профессиональная готовность означает стремление личности к саморазвитию, самоизменению, самокоррекции, рефлексии и выработке индивидуального стиля поведения в своей профессиональной деятельности.

Основной тенденцией профессионального саморазвития специалиста социальной сферы выступает его готовность к принятию изменений во всех направлениях деятельности.

Всеохватывающая цифровизация социальной сферы и других сфер общества является глобальной мировой тенденцией. К этим изменениям специалист социальной сферы должен быть готов в высшей степени.

Профессиональное саморазвитие представляет собой готовность специалиста к карьерному росту, потребность (мотивация) к профессиональному непрерывному

образованию, саморазвитию с целью сохранения профессиональной востребованности и профессиональной самореализации.

Сформированность и наличие ориентаций будущих специалистов социальной сферы, способствующих самореализации и возможности достижения вертикального или горизонтального карьерного роста является, с одной стороны, социальной защитой будущих специалистов, с другой – предполагает гарантированность востребованности будущего специалиста социальной сферы на рынке труда.

Буданов В.Г. рассматривает все субъекты образовательной деятельности как открытые, самоуправляемые системы, которые стремятся к развитию собственной субъектности и субъективности. Одновременно наблюдается тенденция актуализация процессов активности, диалогичности, самостоятельности, инициативы, творчества, поскольку существует свобода выбора стратегии индивидуального жизненного пути, а потому и личностного развития [1, с 57].

Рассматривая проблему синергетического подхода применительно к идеям саморазвития личности специалиста, Гребенюк Е.Н. пишет, что «управленческий процесс профессиональной подготовки специалиста видится нам в нескольких исследовательских ракурсах, во-первых, в научной специфике синергетического подхода в решениях социальных и человековедческих вопросов стремительно меняющегося современного информационного общества. Во-вторых, в педагогической специфике синергетических подходов к организации процесса саморазвития личности» [2, с.57]. Итак, процесс саморазвития специалистов социальной сферы представляет собой сочетание разнообразных факторов: высокий уровень мотивации на овладение необходимыми компетенциями, синергетический поход в системе самообразования и саморазвития, овладение системой компетенций в области цифровых технологий.

Библиографический список

1. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. Изд. 3-е, доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. -354 с.
2. Гребенюк Е. Н. Синергетика в гуманитарном исследовании. Изд-во LAP LAMBERT. 2011 – 87 с.
3. Гребенюк Е. Н. Непрерывное образование: проблемы и перспективы развития (синергетический подход Перспективы дополнительного образования: традиции и инновации: межвузовский сборник научных трудов/ глав. Ред. Г. В. Рябичкина. – Астрахань: Изд.: Сорокин Р.В., – 2014.

4. История открытия и быстрого распространения основных закономерностей и понятий синергетики. Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. – 2011. – № 3 (5). – С.2-4.
5. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как симптом (рецензия на книгу «Синергетическая парадигма») // Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – 312 с.
6. Курейчик В. М., Писаренко В. И. Синергетический подход в инновационном образовании // Открытое образование. – 2007. – № 3.
7. Мигрисов С. А., Потаповская О. М, Концепция инновационной сетевой экспериментальной площадки «Моделирование социокультурного системного развития образовательного учреждения» – Москва. 2009. – 32 с.
8. Шефер Е. А. Использование цифровых технологий в образовательном процессе / Е. А. Шефер. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — №16(358). — С.22-25.

МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ МОТИВАЦИИ УСПЕХА У ПОДРОСТКОВ

Зиновьева Д.С.,
студент 5 курса, «Психология и
социальная педагогика»,
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области
Воронцова Т.В.,
доктор педагогических наук, профессор
кафедры педагогики,
психологии и гуманитарных дисциплин
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области

Аннотация. В статье рассмотрена история изучения гендерных различий, начиная с 20 века. Выделены методы их изучения, раскрыты основные методики. На основании методики А.А. Реана проведены исследования и представлены результаты гендерных различий мотивации успеха у подростков 13 - 14 лет.

Ключевые слова: гендерные различия, развитие личности подростка, самооценка, мотивация успеха, мотивационный полюс.

Изучение гендерных различий имеет длительную историю. Исходя из этого, гендерно ориентированные исследования основываются исключительно на гендерном подходе, что, несомненно, сужает возможности данного направления. Данное обстоятельство не могло не отразиться и на диагностических возможностях гендерной психологии. Так, например, в работе Т.В. Бендас приведены лишь методы исследования, используемые в начале XX века, в основе которых лежат следующие методы: [1]

1. **Грубая индукция.** В рамках данного метода анализировались расхожие житейские высказывания о мужчинах и женщинах, полученные, как правило, от знакомых исследователя. Но надежность результатов, основанных на мнениях испытуемых, как правило, невелика: у большинства из них существует имплицитная гендерная теория о половых различиях, характеристиках личности женщин и мужчин.

2. **Эксперимент.** Как правило, широко не использовался.

3. **Дедукция.** Достижения общей психологии и установленные в ней закономерности применялись к испытуемым с учетом их пола. При этом существовала опасность, что не будут учтены те или иные специфические особенности, так как заранее

предполагалось, что все испытуемые похожи друг на друга, то есть подчиняются общим закономерностям. Особенно часто этот метод использовали французские исследователи.

В современной гендерной психологии результаты могут искажаться из-за того, что, к примеру, изучая женщин-испытуемых, ученые применяют методики, которые оправдали себя на испытуемых-мужчинах. В своем эмпирическом исследовании мы доказали, как одни и те же задачи подходят для подростков одного пола и не подходят для другого.

4. Биографический метод. Использовался для анализа выдающихся исторических деятелей, но возможности его применения к остальным ограничены, так как среди них нет широко известных исторических личностей.

Согласно принципу единства сознания (психики) и деятельности, психика развивается и проявляется в процессе внешней материальной деятельности человека, составляя ее внутренний план. При этом предметная деятельность превращается в психическую (интериоризация) и, наоборот, (экстериоризация).

Развивая деятельностный подход, А.Г. Асмолов систематизирует принципы развития личности, определяющие конкретные механизмы преобразования свойств человека: [2]

- объектной и предметной детерминации деятельности человека;
- реактивной и активной организации процессов деятельности человека;
- сочетания адаптивного и неадаптивного типов активности как условия развития деятельности человека;
- интериоризации — экстериоризации как механизма присвоения и воспроизводства общественно-исторического опыта;
- опосредствования и сигнификации как механизмов овладения и саморегуляции поведения человека;
- зависимости психического образа от места отражаемого объекта в структуре деятельности человека;
- психологического анализа «по единицам» как оппозиции принципу анализа «по элементам»;
- системности;
- развития и историзма.

В ходе исследования мы использовали научный подход и методологические принципы, которые реализовали в конкретно-исследовательских методах и технологиях.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Автономной некоммерческой организации дополнительного образования «Нижеволжский региональный учебный центр». В исследовании приняли участие 30 подростков в возрасте 13-14 лет из них 12

юношей и 18 девушек.

Для проведения исследования использовалась методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (опросник А.А. Реана анкета «Самооценка»).

Данная методика предназначена для определения особенностей мотиваций в разновозрастной категории учащихся. основополагающим методом исследования является тестирование. Исследования проводятся в стандартных условиях учебных заведений (групповая форма тестирования). Интерпретация результатов проводится в соответствии с ключом оценки и обработки данных исследования.

Диагностическим конструктом опросника А.А. Реана является мотивационный полюс. Под мотивационным полюсом понимается степень проявления мотивации. Сумма соответствующих ключу ответов указывает на степень мотивационного полюса. Чем больше сумма, тем больше проявляется мотивация успеха, чем меньше - боязнь неудачи. Перечень степени мотивационного полюса включает следующие показатели: мотивацию успеха; мотивационный полюс не выражен, но ближе к мотивации успеха; мотивационный полюс не выражен, но ближе к боязни неудачи; боязнь неудачи. Опросник состоит из 20 утверждений, на каждое из которых необходимо дать ответ согласия «Да» или несогласия «Нет».

Первичные тестовые результаты преобразовывались в баллы, согласно нормировочной таблице. Итоговая сумма, выраженная в баллах, связана с уровнем мотивации следующим образом: от 1 до 7 - это диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи); от 14 до 20 - это диагностируется мотивация на успех (надежда на успех); от 8 до 13 - следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен.

По итогам исследования полученные данные показывают, что для подавляющего большинства испытуемых подростков характерен мотивационный полюс: надежда на успех (82%). Боязнь на неудачу обнаружена у 3 подростков, что составляет 9% от общего объема выборки. Мотивационный полюс ярко не выражен - обнаружено у 3 подростков, что составляет 9% от общего объема выборки. Графически это представлено на рис.1.

Рассматривая результаты подростков - юношей, следует отметить, что для 73% из них характерен мотивационный полюс: надежда на успех, для 9% - боязнь неудачи, для 9% - ярко не выражен. Среди подростков - девушек мотивационный полюс следующий: надежда на успех выявлен у 88%, боязнь неудачи - у 12%, ярко не выражен - 0%. Полученные результаты наглядно представлены на рис. 2.

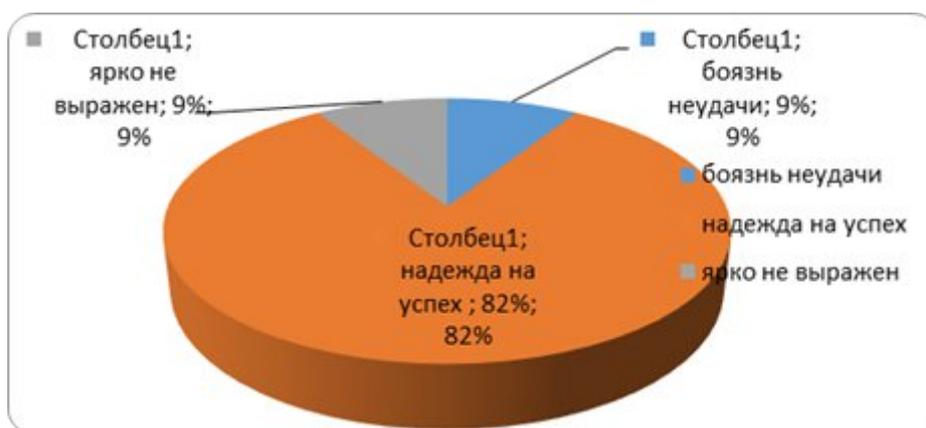


Рис.1. - Уровень особенностей мотиваций у подростков в общеобразовательной школе

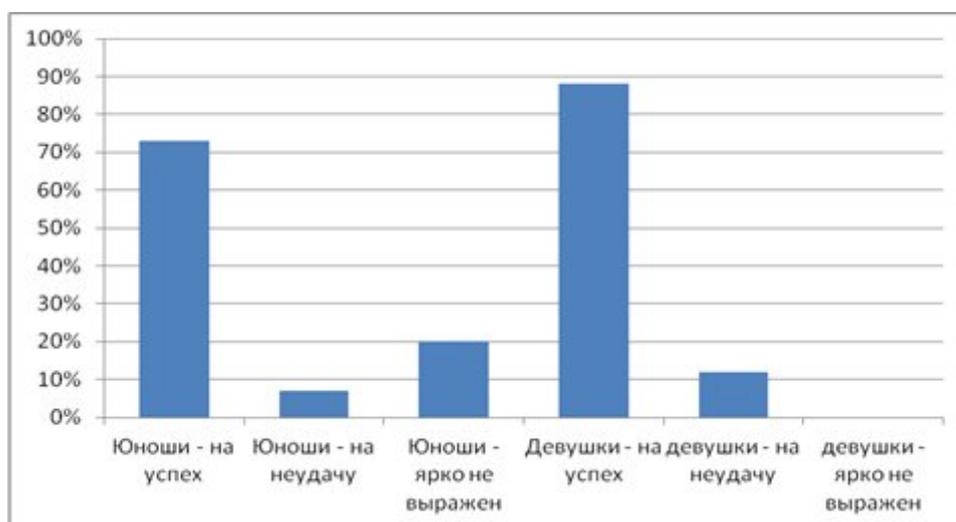


Рис.2. - Уровень особенностей мотиваций у подростков в общеобразовательной школе

Также можно представить данные, которые связаны с типом семьи. Большое влияние на подростков оказывает семья, часто она имеет решающее значение в формировании эмоционального мира, самосознания и нравственных устоев личности подростка и является ведущим фактором социализации. Именно поэтому мы исследовали и влияние семьи мотивации подростка.

Результаты указывают на то, что тип семьи влияет на мотивационный полюс. У большинства подростков мотивационный полюс на успех - это полная семья - уровень значимости составляет (77%). Для 23% детей из полной семьи характерен мотивационный полюс - на неудачу. Мотивационный полюс - ярко не выражен - выявляется только 9 % у подростков из полной семьи. В данной выборке подтверждено влияние семьи. Уровень мотивационного полюса на успех в полных семьях был выше, чем на неудачу. Таким образом, можно сказать, что полная семья положительно влияет на мотивационный полюс подростков.

По итогам исследования выявилось, что проблемы своей самооценки мальчиков больше волнует, чем девочек. Почти все подростки считают, что лучше иметь адекватную самооценку. При этом незначительный процент девушек за завышенную самооценку, а юношей – за заниженную. Только половина подростков отмечает, что успехи или неудачи в учебной деятельности влияют на их самооценку. Это подтверждают данные возрастной психологии – учебная деятельность не является ведущей у подростков. В сравнении с мальчиками, среди девочек несколько больше процент тех, на которых влияют успехи или неудачи в учебной деятельности. В подростковом возрасте значимы взаимоотношения со сверстниками. Но, по нашим данным, только у половины подростков самооценка зависит от положения среди сверстников. При этом гендерных различий не наблюдается. Самооценка подростка по результатам исследования больше зависит от внешности. Интересным оказался тот факт, что, в сравнении с девочками, среди мальчиков выше процент тех, у кого самооценка зависит от внешних данных.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Клочко В.Е. Возрастная психология. Учебное пособие для высших учебных заведений/Под ред. В.Е. Клочко.М.: Изд – во ВЛАДОСПРЕСС, 2003.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека/А. Асмолов. – 3 – е изд., испр. И дополненное. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2017. – 528 с.
3. Фролов Ю.И. Психология подростка. Хрестоматия/Ю. И. Фролов. М. : Российское педагогическое агентство, 2017. – 526с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Григорьева К.С.,

**преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин
ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная
академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург;**

Филонов О.В.,

**преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин
ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная
академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург**

Аннотация: в статье рассматривается формирование компетенций на уровне «владеть» на основе применения технологий развивающего обучения и невозможность эффективного использования этих технологий в отношении обучающихся с низким уровнем внутренней мотивации.

Ключевые слова: технология дифференцированного обучения, технология развивающего обучения, компетенции, мотивация.

Ввод в действие ФГОС ВО третьего поколения и квалификационных требований по военно-учетным специальностям породил необходимость поиска и внедрения педагогических инноваций, способных обеспечить достижение целей формирования компетенций, а также методов педагогических измерений, обеспечивающих объективную оценку достижения уровня «владеть».

В целях поиска педагогических инноваций, способных обеспечить достижение целей формирования у курсантов требуемых компетенций, на кафедре гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военной академии связи была предпринята попытка внедрения в образовательный процесс инновационной технологии дифференцированного обучения (ТДО). Выбор этой технологии был произведен в результате анализа проектируемого процесса обучения по схеме, описанной в [6] О.Л. Осадчук и Е.Г. Галянской и последующего принятия компетентностного подхода, который считается непосредственно ориентированным на выполнение современных требований к уровню подготовки обучающихся. Результаты проведенного эксперимента не подтвердили эффективности ТДО, поскольку однородность

экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ), установленная перед началом эксперимента, сохранилась после его завершения.

Анализ причин низкой эффективности ТДО выявил, что статистически значимое превосходство ТДО над технологией традиционного обучения (ТТО) проявляется только в отношении обучающихся с высоким уровнем учебной мотивации. Налицо противоречие между способностью ТДО обеспечить достижение уровня «владеть» формирования компетенций и невозможностью эффективного применения ТДО ввиду недостаточного уровня мотивации обучаемых на достижение этой цели обучения.

Анализ существа вышеуказанного противоречия позволил выявить следующие его особенности.

Во-первых, порождающая анализируемое противоречие ситуация несоответствия уровня мотивации конкретно имеющегося контингента обучающихся требованиям конкретной технологии обучения ТО (в нашем случае – ТДО) возникает не случайно. Она закономерно порождается необходимостью достижения уровня «владеть», требования к которому лежат за пределами сферы обучения в сфере развития обучающихся.

Формулировка в квалификационных требованиях 2012 года критериев сформированности компетенций в виде градаций «знать, уметь, владеть» определила выход требований к уровню подготовки военнослужащих из сферы обучения (знания, умения, навыки) в сферу развития (способности).

В педагогике принято выделять три группы педагогических технологий: 1) технологии объяснительно-иллюстративного обучения; 2) личностно-ориентированные технологии обучения; 3) технологии развивающего обучения. Если достижение уровней «знать, уметь» формирования компетенций обеспечивают ТО, относящиеся к любой из приведенных выше трех групп педагогических технологий, то достижение уровня «владеть», характеризуемого наличием элементов творческой деятельности, могут гарантировать только те ТО, которые входят в группу технологий развивающего обучения.

Результаты сравнения различных вариантов формулировок принципов развивающего обучения с принципами традиционного обучения, позволяют сделать вывод, что наиболее существенное отличие технологий развивающего обучения от технологий объяснительно-иллюстративного и личностно-ориентированного обучения состоит в допустимых методах обучения.

Для технологий объяснительно-иллюстративного обучения, действующих в сфере обучения, допустимы только пассивные методы обучения, которые обеспечивают достижение уровней усвоения «знания-знакомства», «знания-копии». Технологии личностно-ориентированного обучения также действуют только в сфере обучения, но для

них допустимы как пассивные, так и активные (интерактивные) методы обучения, за счет чего они обеспечивают достижение уровня усвоения «знания-умения (навыки)». Действующие как в сфере обучения, так и в сфере развития технологии развивающего обучения, которые обеспечивают достижение усвоения «знания-трансформации», ориентированы на использование активных и не допускают применения пассивных методов обучения.

Реализация как активных, так и пассивных методов обучения сводится к осуществлению определенных наборов обучающих воздействий. В современной педагогической психологии все обучающие воздействия подразделяются на основные и вспомогательные. К основным относят: «а) изложение учебного материала и б) учебную задачу; ко вторым: а) подзадачи, которые обучающий ставит, когда обучающийся не может справиться с основной задачей, б) вопросы и указания обучающего, в) показ обучающим этапа решения учебной задачи или воспроизведение им микрофрагмента учебной деятельности. При этом «наиболее адекватной целям психолого-педагогического анализа и проектирования обучения является интерпретация изложения учебного материала как педагогически направленного (т.е. учитывающее возможности и индивидуальные особенности обучаемых) воспроизведения или развертывания перед учащимися фрагмента учебной деятельности, вовлекающее их (явно или неявно) в эту деятельность» [3, С. 90]. Одновременно с этим любое из вспомогательных воздействий может рассматриваться в качестве модификации (варианта) основного обучающего воздействия, а различные приемы и способы обучения, виды обучающих воздействий могут быть сведены к двум основным видам.

В соответствии с приведенными выше положениями в основе всех активных методов обучения может лежать единственный вид обучающих воздействий – учебная задача. Как уточняет Е.И. Машбиц, «учебная задача – это универсальное средство обучающего воздействия, поскольку учебная деятельность осуществляется только через решение учебных задач» [3, С. 91]. При этом «отличие учебной задачи от других в том, что ее результат не в изменении предмета, с которым действует ученик, а в изменении самого ученика как субъекта, и это изменение заключается в овладении определенными способами действия» [1, С. 48]. Поэтому «развивающее обучение – цепь сложных учебных и предметных задач, решение которых требует от учащихся владения специальными знаниями и навыками, обеспечивающими разработку и создание новых способов решения и действия» [1, С. 48].

Для успешного решения любой задачи необходимо получить (узнать, вспомнить, разработать) способ ее решения, который в теории интериоризации (поэтапного формирования умственных действий) П.Я. Гальперина определяется термином

«ориентировочная основа деятельности (действия)» (ООД). В теории интериоризации по характеристикам обобщенности, полноты и способу получения различают 8 типов ООД, представленных в таблице 1.

Таблица 1.

Типы ориентировочной основы деятельности

№ п/п	Характеристика ООД по обобщённости	Характеристика ООД по полноте	Характеристика ООД по способу получения
1	Конкретная	Неполная	Составлена самостоятельно
2	Конкретная	Полная	Даётся готовая
3	Обобщённая	Полная	Составлена самостоятельно
4	Обобщённая	Полная	Даётся готовая
5	Обобщённая	Неполная	Даётся готовая
6	Обобщённая	Неполная	Составлена самостоятельно
7	Конкретная	Полная	Составлена самостоятельно
8	Конкретная	Неполная	Даётся готовая

Первый тип характеризуется неполным составом ООД, знания представлены в частном виде и выделяются самим обучающимся путем слепых проб. Второй тип ООД характеризуется наличием всех условий, необходимых для правильного выполнения действий. Но эти условия даются обучающемуся в готовом частном виде, пригодном лишь для ориентировки в данном случае. ООД третьего типа имеет полный состав, знания представлены в обобщенном виде характерном для целого класса явлений. В каждом конкретном случае ООД составляется обучающимся самостоятельно. Четвертый из выделенных типов ООД характеризуется тем, что знания представлены в полном и обобщенном виде, но даются в готовом виде. Пятый тип отличается от рассмотренных тем, что обучающемуся даются недостаточные знания. Шестой тип отличается от пятого тем, что неполная ООД выделяется обучающимся самостоятельно. Седьмой тип совпадает со вторым, но отличается способом получения ООД. Восьмой тип характерен тем, что конкретная неполная система знаний дается обучающемуся в готовом виде.

В развивающем обучении применение пассивных методов не допускается и обучаемый должен всегда разрабатывать ООД самостоятельно. Поэтому в развивающем обучении допустимы только 1, 3, 6 и 7 типы ООД. А.Н. Печниковым и А.В. Прензовым в [7] обосновано, что, самостоятельное построение ООД по решению задачи будет производиться решателем только в том случае, когда формулировка исходной ситуации и требований рассматриваемой задачи не будет иметь аналога в том арсенале родовых задач, который существует в сознании решателя. Другими словами, чтобы иметь возможность

самостоятельно разработать ООД обучающийся должен получить новую для него задачу, т.е. задачу с неизвестным для него алгоритмом решения. Цели развивающего обучения достигаются только при предъявлении обучающимся новых для них задач (задач с неизвестной ООД), правильное решение которых является индикатором достижения уровня усвоения «знания-трансформации».

Основным способом изменения интенсивности учебной задачи как вида обучающего воздействия является варьирование трудности предъявляемой обучающемуся задачи, осуществляемое путем изменения соотношения сложности задачи и ресурсов (познавательных возможностей) обучающегося. При этом подходы к определению оптимального уровня трудности учебных задач в технологиях развивающего, объяснительно-иллюстративного и личностно-ориентированного обучения различны.

В объяснительно-иллюстративном и личностно-ориентированном обучении действует правило, что результаты усвоения учебного материала будут тем лучше, чем ниже трудность этого материала.

При объяснительно-иллюстративном и личностно-ориентированном обучении максимизация результатов контроля усвоения учебного материала (максимальная успешность решения учебной задачи) может достигаться и достигается за счет минимизации трудности этого учебного материала. Этот минимальный уровень трудности учебного материала и обеспечивает реальную эффективность объяснительно-иллюстративного и личностно-ориентированного обучения.

В развивающем обучении единственным видом воздействия на обучающегося является учебная задача, которая одновременно исполняет роль основного и контрольного обучающего воздействия. При этом цели развивающего обучения являются не целями освоения определенной предметной области (учебной дисциплины), а целями развития психических процессов обучающегося, при достижении которых развитие личности не является попутным и стихийным продуктом, а служит непосредственной целью и результатом всего процесса.

Технологии развивающего обучения, реализуемые в рамках учебной дисциплины, в соответствии с общими целями развития ориентируются на формирование специальных способностей, обеспечивающих успешность деятельности обучающихся в предметной области именно этой учебной дисциплины. Психические процессы, реализующие эти специальные способности, латентны. Физическим проявлением этих процессов и самих способностей является результат (успех, неуспех) решения обучающимся новой для него задачи (критериальной задачи, являющейся вариантом неизвестной для обучающегося родовой задачи). При этом позиции, с которых рассматривается факт успешного решения

такой задачи обучающимся в развивающем обучении, явно отличаются от позиций, с которых он рассматривается в объяснительно-иллюстративном и личностно-ориентированном обучении.

Факт успешного решения обучающимся критериальной задачи любого уровня трудности (уровня усвоения) в объяснительно-иллюстративном и личностно-ориентированном обучении всегда рассматривается только как факт усвоения соответствующего учебного элемента (УЭ) определенной учебной дисциплины, а существующая при этом стихийная возможность развития соответствующих специальных способностей обучающегося не рассматривается и не учитывается. При этом неуспех обучающегося свидетельствует о неуспешности основного обучающего воздействия и необходимости его повторения в виде, адаптированном к потребностям обучающегося.

В развивающем обучении изменяется приоритет принципа доступности обучения и принципа обучения на высоком уровне трудности: на первый план выходит соблюдение принципа обучения на высоком уровне трудности, при невыполнении которого решение задач и достижение целей развития становятся невозможными.

В качестве причин неуспеха обучающегося в решении предъявленной ему задачи в развивающем обучении могут рассматриваться: 1) предъявление такой сложной задачи, для решения которой наличный уровень специальных способностей обучающегося является явно недостаточным; 2) недостаточный уровень мотивации обучающегося на достижение цели обучения (решение поставленной задачи).

Предъявление излишне сложной задачи – это ошибка преподавателя в определении интенсивности основного обучающего воздействия. Она исправляется в развивающем обучении не путем объяснения обучающемуся подхода к решению задачи и ее повторного предъявления, а путем разделения нерешенной задачи на ряд подзадач и последовательного предъявления этих подзадач обучаемому.

Опора на публикации [4; 5] в рамках нашего исследования позволяет говорить о том, что мотивация обучающихся к учебной деятельности может быть внутренней и внешней. В случае внешнего побуждения (стимулирования) человек приступает к деятельности не ради ее самой, а ради ее атрибутов (получения награды, поощрения, вознаграждения, избегания наказаний, неудач и т.п.). Внутренняя мотивация связана с самим процессом деятельности, а также процессами, происходящими в самом человеке (приятные эмоции, связанные с удовлетворением от работы, ощущением собственной компетентности, самоуважением от полученного результата и др.).

Технологии объяснительно-иллюстративного и личностно-ориентированного обучения могут реализовываться при преобладании внешней и низком уровне внутренней

мотивации обучающихся. В отличие от них технологии развивающего обучения, построенные на самостоятельной активности обучающихся, требуют от последних высокого уровня внутренней мотивации. Основное условие перехода к технологиям развивающего обучения – это «замена внешнего стимулирования внутренней мотивацией учения» [2, С. 202] и «активное включение самого ученика в поисковую учебно-познавательную деятельность, организованную на основе внутренней мотивации» [2, С. 69]. Другими словами, технологии развивающего обучения требуют для своей эффективной реализации наличия более высокого уровня внутренней мотивации обучающихся, чем технологии объяснительно-иллюстративного и личностно-ориентированного обучения.

Приведенные выше положения позволяют предполагать, что экспериментально выявленное противоречие между способностью ТДО обеспечить достижение в формировании компетенций уровня «владеть» и невозможностью эффективного применения ТДО ввиду недостаточного уровня внутренней мотивации обучающихся на достижение этой цели обучения является частным проявлением более общего противоречия, возникающего при переходе от достижения целей, относящихся к сфере обучения, к целям, лежащим в сфере развития обучаемых. Это общее противоречие можно сформулировать как противоречие между возможностью формирования компетенций на уровне «владеть» только на основе применения технологий развивающего обучения и невозможностью эффективного использования этих технологий в отношении обучающихся с уровнем внутренней мотивации, соответствующем более низким требованиям технологий объяснительно-иллюстративного и личностно-ориентированного обучения.

Библиографический список

1. Горбатов Е. В. Принципы обучения по Л. В. Занкову // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. №27–1. С. 47–51.
2. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: Учебно-метод. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
3. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.
4. Митрахович В. А. Педагогический потенциал воинского социума как механизм педагогического влияния воинского социума на профессионализм военнослужащего контрактной службы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. №1(86). С. 92–95.

5. Митрахович В. А. Развитие мотивации военнослужащих контрактной службы к овладению профессионализмом // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2014. №2. С.41–51.

6. Осадчук О. Л., Галянская Е. Г. Современные методологические подходы к исследованию педагогических процессов. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 3–3. С. 463–467.

7. Печников А. Н., Прензов А. В. Подход к оценке сформированности специальных компетенций / А. Н. Печников, А. В. Прензов // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 5. – С. 28–54.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ: ЛИЧНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Громова Н.В.,

начальник учебного отдела,

старший преподаватель кафедры педагогики, психологии

и гуманитарных дисциплин филиала АГУ в г. Знаменске

Астраханской области

Аннотация. Автор статьи размышляет над центральным вопросом экономики, образования, здравоохранения – цифровизацией. В статье акцентируется внимание на применении цифровых технологий в образовательном процессе: уточняются трудности адаптации к новым процессам, с которыми встречаются педагоги, а также положительные стороны использования цифровых образовательных платформ и ресурсов.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая образовательная среда, смешанное обучение, современный учитель, цифровые технологии.

Термин «цифровизация» смело употребляется представителями разных профессий. Это понятие применимо к разным сферам жизни и деятельности. Во исполнение Указов Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», с целью решения задачи по обеспечению ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере, Правительством Российской Федерации сформирована национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации».

Процесс цифровизации предполагает внедрение цифровых технологий в экономику, сельское хозяйство, здравоохранение, бизнес, образование, финансы. Суть цифровизации сводится к автоматизации процессов, переходе информации в более доступную цифровую среду.

Имея непосредственное отношение к сфере общего, среднего и высшего образования, автор статьи решил поделиться своим опытом приобщения к «цифре». Так, в рамках национального проекта «Образование» реализуется несколько федеральных проектов «Поддержка семей, имеющих детей»; «Цифровая образовательная среда»; «Современная школа»; «Успех каждого ребёнка»; «Учитель будущего»; «Молодые профессионалы»; «Новые возможности для каждого»; «Социальная активность»; «Экспорт образования».

Я не считаю себя человеком, не идущим в ногу со временем, но, тем не менее, скорость и сроки, с которыми пришлось осваивать новые технологии, вызвали трудности. На начальных этапах одно из декларируемых достоинств о радикальном снижении нагрузки на

учителя и преподавателя при использовании цифровых технологий вызвало огромные сомнения: прежде чем довести действие до автоматизма, пришлось потратить много сил и времени на освоение функционала образовательных платформ, особенностей популярных сервисов видеоконференций, определиться в выборе оптимального цифрового средства. Знакомство с современными цифровыми учебно-методическими комплексами требовало критической оценки образовательного контента по нескольким критериям. Во-первых, качество учебного материала. Во-вторых, объем заданий. В-третьих, возможность контроля и работы над ошибками. Ещё одно важное требование: не только использование учебных материалов платформ и комплексов, но и возможность создания собственных заданий.

Важным достоинством, с которым я, бесспорно, соглашаюсь, явился подбор индивидуальных траекторий обучения для каждого ученика. Высоко мотивированным ученикам, например, для подготовки к олимпиадам разного уровня, можно подобрать задания повышенной трудности, требующие нестандартных решений.

Немного разобравшись с объемом понятия «Цифровая образовательная среда», которое подразумевало и дистанционное обучение, и электронное обучение, и цифровое обучение, я пришла к заключению, что применение цифровых технологий – это расширение возможностей традиционной очной школы, а цифровая трансформация предполагает формирование умной цифровой среды.

В практике преподавания в школе и университете я стала придерживаться смешанного обучения. При такой форме обучения у вас есть два компонента: обучение онлайн и обучение в аудитории. Но основной фокус остается на очном, аудиторном обучении. Онлайн часть используется для асинхронных заданий или для домашней работы.

Смешанное обучение – это не столько инновация, сколько естественное следствие интеграции электронных технологий в традиционное обучающее пространство.

Смешанное обучение сочетает в себе лучшее из двух учебных сред — традиционное очное обучение в аудитории, классе и высокотехнологичное электронное обучение. Учитель остается носителем, образцом модели поведения, обучения, мышления. Онлайн формат предоставляет свободу выбора времени, места обучения, формирует определенную степень ответственности ученика за свой выбор.

Современный учитель должен вести подготовку воспитанников, обучающихся, студентов не по калькам прошлого, а в соответствии с требованиями, диктуемыми современным походом к образовательному процессу. Регулярная актуализация своих профессиональных компетенций является обязательной частью квалификации педагогов. Недаром фраза немецкого писателя XX века Эрих Марии Ремарк: «Всегда надо учиться новому, если есть возможность», звучит для меня как девиз».

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы. [Электронный ресурс]. URL:<http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 21.12.2021).
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р программа «Цифровая экономика Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/833/events/> (дата обращения: 15.12.2021).
3. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295 Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 - 2020 годы. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/0kPx2UXxuWQ.pdf> (дата обращения: 15.12.2021).
4. Паспорт приоритетного проекта "Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации" (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25 октября 2016 г. N 9) (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/projects/selection/643/25682/> (дата обращения: 21.12.2021).
5. Андреев А. А. Онлайн-обучение как перспективная форма организации учебного процесса в современной цифровой образовательной среде // Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР: материалы международной научно-практической конференции / Ответственные редакторы М. Н. Туктагулова, М. В. Паршина, 2018. С. 8-10.
6. Магомедов А. М. Проблемы и тенденции развития цифрового образования // Педагогика и просвещение. 2019. № 2. С. 134-142. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.2.27084.

ОРИГИНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ПОЗИЦИОННОГО ПРИНЦИПА ЧТЕНИЯ

**Донская А.А.,
специалист,
филиал АГУ в г. Знаменске
Астраханской области
Чурзина М.Л.,
инженер учебного отдела,
филиал АГУ в
г. Знаменске
Астраханской области**

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об освоении младшими школьниками чтения в букварный период, что является одной из важнейших задач в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения. Эта проблема является актуальной для современного общества.

Ключевые слова: смысловое чтение, чтение первоклассников, принцип чтения, первоначальное чтение, учебная деятельность, позиционный принцип.

В наше время освоение младшими школьниками деятельности чтения в букварный период является одной из важнейших задач в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования второго поколения. Так, в статье 11, п. 9 ФГОС НОО отмечается, что «метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров», то есть в соответствии с ФГОС НОО, чтение носит метапредметный характер. Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают: «познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции». Также в Программе в структуре познавательных УУД особо отмечается действие чтения, а также действия по постановке и решению проблемы.

Учебная задача является главным и одним из важнейших компонентов в структуре учебной деятельности, способствует развитию у школьников аналитических средств ее решения. Таким образом, учебная деятельность является многокомпонентной и состоит из взаимосвязанных между собой элементов. Освоение данных компонентов учебной

деятельности необходимо для формирования осознанной деятельности чтения в результате которой, как отмечается в Программе, школьники «научатся осознанно читать тексты», что предполагает «осмысленное правильное чтение целыми словами вслух», «осознание смысла произведения при чтении про себя». Отметим, что при таком подходе ребенок становится субъектом обучения, что является важнейшим условием обучения в букварный период. Таким образом, в свете требований ФГОС НОО второго поколения, одна из задач начального образования – научить первоклассников деятельности чтения, которая является не только важнейшим видом умственной и речевой деятельности, но и сложным комплексом умений и навыков, формирующим УУД [1].

При обучении деятельности чтения «произнесение всех предшествующих согласных фонем должно производиться с позиции следующей за ними гласной фонемы», что и определяет такой принцип чтения как позиционный. Основа позиционного принципа – обучение первоклассников чтению слогов – слияний, сущность которого выработать у ребенка осознанную ориентацию в чтении слога на последующую букву, называемую «механизм упреждения». Действия «механизма упреждения» по своему содержанию соответствуют требованиям Программы к обучению грамоте: младшие школьники должны различать гласные и согласные звуки, гласные ударные и безударные, согласные твердые и мягкие, звонкие и глухие. То есть, для успешного обучения младших школьников деятельности чтения в букварный период необходимо, чтобы при знакомстве с буквами ребенок смог открыть позиционный принцип русского чтения, то есть осваивал чтение слогов с ориентировкой на букву гласного звука, следующую за буквой согласного [2].

Позиционный принцип также получил свое отражение и в содержательном разделе Программы, в котором указано, что у младших школьников должен быть сформирован навык слогового чтения с ориентацией на букву, обозначающую гласный звук. Таким образом, обучение первоначальному чтению должно осуществляться только в учебной деятельности на основе применения позиционного принципа чтения. Для успешного усвоения первоклассниками позиционного чтения в процессе обучения очень важен подготовительный этап: «чем лучше освоят дети фонемный анализ слов и связанную с ним общую ориентировку в фонемной системе языка, тем правильнее и легче будет формироваться действие воссоздания звуковой формы слова». Процесс ознакомления детей с буквами должен происходить после того, как они научатся делать «фонемный анализ слов и ориентироваться в фонемном строе языка». При этом, главные задачи состоят в том, чтобы познакомить детей с буквами как знаками фонем, не допуская смешения букв и фонем, а также сформировать опережающую ориентацию на гласные буквы и гласные фонемы, которая необходима для воссоздания звуковой формы слова.

Позиционный принцип чтения получил развитие в современной методике обучения первоначальному чтению у целого ряда исследователей: Н.М. Бетеньковой, Е.А. Бугрименко, Л.Е. Журовой, Г.А. Цукерман, А.А. Штеца и др. Тем не менее, способы его реализации оказались различными. Попытка реализовать позиционный принцип чтения в полном соответствии с методикой Д.Б. Эльконина была предпринята Е.А. Бугрименко и Г.А. Цукерман в учебном пособии «Букварь Эльконина». Позиционный принцип чтения, по мнению авторов, предполагает предварительное обучение первоклассников (в добуквенный период) умению различать звуки (фонемы) гласные и согласные, гласные ударные и безударные, согласные мягкие и твердые, то есть чтению с ориентацией на безударную гласного.

Другой подход к введению позиционного принципа чтения предложили – авторы букваря образовательной программы «Начальная школа XXI века».

В данной программе в подготовительный период обучения чтению включены только те действия, которые необходимы для формирования позиционного принципа чтения. Тем не менее, без внимания методистов остались действия с буквами согласных звуков, так как собственно начальное осознание позиционного принципа чтения осуществляется только в деятельности с буквами гласных. Такой подход можно определить как частично-деятельностный. Авторами был рассмотрен позиционный принцип чтения с точки зрения формирования учебной задачи. По их мнению, в курсе «Обучение грамоте» в контексте учебной деятельности должны быть поставлены особые условия для формирования основных компонентов учебной деятельности – учебно-познавательных мотивов, учебных задач с соответствующими учебными операциями контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

В образовательной системе «Гармония», в букваре «Мой первый учебник» также предлагается в центр процесса обучения младших школьников чтению ставить позиционный принцип русской графики и основанный на нём механизм чтения. Для реализации данного механизма чтения, авторы предлагают включить в содержание подготовительного этапа освоения позиционного принципа чтения первичное знакомство с некоторыми буквами согласных звуков. На этом этапе в течение 14 уроков происходит знакомство первоклассников со звуками речи и звуковым анализом. Также данный букварь обеспечивает возможность дифференцированной работы, учитывая различный уровень дошкольной подготовки первоклассников. Таким образом, авторы букваря «Мой первый учебник» предлагают усилить подготовку учащихся к введению позиционного принципа чтения через предварительное знакомство с буквами согласных. Это позволяет формировать позиционный принцип чтения не только на теоретическом, но и на практическом уровне. Данный подход

может оцениваться как частично-деятельностный, так как деятельность чтения сразу охватывает не на все буквы согласных [3].

В методике букваря самой массовой образовательной системы «Школа России», авторы Горецкий В.Г., Кирюшкин В.А., Федосова Н.А., также учитываются требования Стандарта. Введение позиционного чтения осуществляется через формирование представления функций букв согласных звуков, которые могут быть твердыми и мягкими. Обучение грамоте происходит с учетом частотности букв и связанных с ними звуков, в урок они включены одновременно. Для усвоения существующих в языке соотношений между звуковой и графической формами слова применяются схемы-модели разнотипных слогов и слов, при обозначении звуков используются цветные сигналы, изучаются их главных свойства и признаки. Однако, в целом, «Букварь» В.Г. Горецкого и др. применяет в обучении позиционному принципу чтения формально-теоретический подход, так как дети знакомятся с позиционным принципом русской графики за пределами деятельности чтения. С этой точки зрения, «Букварь» не в полном объеме отвечает основным требованиям ФГОС.

Итак, обучение позиционному принципу чтения строится на основе учебной или учебно-практических задач, как способов разрешения проблем. Однако, пока не все современные методики обеспечивают полную реализацию системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников деятельности чтения.

Библиографический список

1. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Как учить детей читать. [Текст] – М.: Педагогика. – 1989. – электронная версия http://www.koob.ru/elkonin_d_b/
2. Матвеева Е. И. Деятельностный подход к обучению в начальной школе. Урок литературного чтения / Е. И. Матвеева, И. Е. Патрикеева. – М.: Вита-Пресс, 2012.
3. Давыдов В. В., Варданян А. У. Учебная деятельность и моделирование. – Ереван : Луйс, 1981. – электронная версия <http://elib.gnpbu.ru/>

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ

Дулькина Л.В.,
студент 4 курса, «Психология и социальная педагогика»
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области
Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии
и гуманитарных дисциплин филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области

Аннотация. В статье автором подробно рассмотрен процесс применения технологии социального управления в практике работы современного предприятия. В частности, изучены направления применения социальных технологий в кадровой работе, повышении мотивационной заинтересованности персонала предприятия в результатах своего труда, а также при повышении эффективности хозяйственной деятельности современной организации.

Ключевые слова: социальные технологии, управление предприятием, кадровая работа.

В условиях формирования информационного общества доминирующая роль отводится социальному управлению, функционирующему в системе взаимодействий между людьми и влияющему на общественные отношения в социуме в целом и на уровне отдельных сообществ, групп, индивидов.

Как показывает мировой опыт, с помощью социальных технологий могут быть решены многие проблемы, такие как конфликты в коллективе, социальная напряженность, стрессы, эмоциональное выгорание и др. Кроме того, к ним прибегают в тех случаях, когда возникает потребность нахождения оптимальных способов социальной адаптации новых сотрудников, в определении новых способов подготовки кадрового резерва, осуществления наставнической деятельности [2].

Если переформулировать данную мысль более точно, то можно сказать, что социальные технологии представляют собой способ организации и упорядочения целесообразной практической деятельности, совокупность приемов, направленных на определение или преобразование социального объекта, достижение заданного результата [3].

В целом понятие «технология» в большинстве случаев трактуется однозначно, в то время как в отношении понятия «социальная технология» мнения ученых разделились.

Анализ научной литературы, рассматривающей специфику, классификацию и уровни проявления социальной технологии, позволяет сформулировать ряд следующих выводов.

1. Социальная технология есть определенный способ деятельности человека, социальной группы либо организации. Как заметил Г.В. Атаманчук, социальная технология отвечает на вопрос: «Как эффективно и рационально действовать, чтобы добиться социальных целей с минимумом общественно–необходимых затрат?».
2. Социальная технология представляет процесс деятельности, состоящий из определенных стадий, действий.
3. Как процесс социальная технология предполагает поступательную последовательность действий, причем каждое действие является следствием предыдущего действия и, в свою очередь, является основой для последующего действия.
4. Социальная технология является видом управленческой деятельности, предполагающей достижение определенной цели и обеспечение последовательности этапов ее достижения.
5. Социальная технология учитывает, раскрывает и использует потенциал разнообразных внешних и внутренних связей социальной системы.

Анализ различных мнений касательно сущности социальных технологий свидетельствует о разнообразии способов использования социальной системы, согласно социальным нормативам и целям развития.

Это же положение акцентируется В.И. Патрушевым, который утверждает, что «социально–технологический подход предполагает учет живого многообразия внутренних и внешних связей социальных явлений, многовариантности и естественности их изменений, а также ориентацию на развитие человека как личности, на создание для каждого человека возможности реализовать свой собственный потенциал, развернуть жизненные силы».

Включение в социальный процесс определенной технологии может быть определено как технологизация данного процесса. По мнению В.Н. Иванова, выделяются такие признаки технологизации, как расчленение, разграничение, разделение процесса на фазы, этапы и операции; координация и поэтапность действий, направленных на то, чтобы достичь прогнозируемые результаты; однозначность выполнения процедур и операций.

Наиболее общепринятым является суждение о роли социальной технологии как инструмента воздействия на проблемы, возникающие в организации в процессе трудовых отношений людей с целью получения социально-значимых результатов [4]. Отсюда следует,

что применение социальных технологий в управлении человеческими ресурсами в современных условиях выступает условием значимых социальных преобразований.

Основываясь на понимании их сущности как алгоритмизированного процесса, можно выделить ключевые элементы технологизации социального пространства: ориентация на решение конкретных проблем; направленность на настоящее и будущее состояния деятельности организации и ее основных служб; формулирование заданной последовательности действий, имеющих собственные внутреннюю логику и пространственно-временной горизонт.

Социальные технологии рассматриваются в контексте кадрового менеджмента как совокупность инструментов, подходов и методов кадровой работы в системе управления персоналом для достижения поставленных целей. Социальные технологии содержат весь объем знаний о средствах и способах осуществления и реализации на практике кадровых процессов в организации как самостоятельном социально-экономическом субъекте хозяйствования, позволяющих осуществить ее качественные изменения для улучшения деятельности и существования последнего. Социальные технологии дают возможность воздействовать на кадровые процессы, происходящие в организации, посредством осуществления кадровой работы на основе соответствующей деятельности с использованием отдельных средств, методов и действий.

Социальные технологии имеют практическое применение в процессе управления поведением людей в социально-экономических системах. Они представляют собой важную и необходимую систему знаний и способов решения задач по менеджменту социального поведения персонала в современной организации, формируются и реализуются в рамках социального управления персоналом, в том числе, социального планирования, социального прогнозирования, социального проектирования и т.д.

Социальные технологии способствуют формированию и модификации, а также корректировке социальных структур. Они основываются на социальных науках и отталкиваются от их теоретических разработок и постулатов. В частности, речь идет о теории социальной организации и управления, социологии, психологии, политологии, теории менеджмента, теории систем и т.д. При этом в процессе кадровой работы на основе социальных технологий применяется практический опыт функционирования общественных систем.

Социальные технологии в процессе кадровой работы в системе управления персоналом организации позволяют разработать алгоритм действий для решения социально-экономических задач хозяйствующего субъекта с целью практической их реализации. При этом менеджеры и специалисты, руководствующиеся и использующие социальные

технологии, применяют соответствующие анализирующие и прогнозирующие знания, а также описательные и обоснованно-объяснительные подходы кадрового инструментария.

Социальные технологии в области производственно-экономической и социальной сферы реализуются в целях повышения производительности труда персонала в организации, оптимизации взаимоотношений в трудовом коллективе, а также в целях совершенствования управления и руководства персоналом.

Выше представленные сферы характеризуют узкое, более конкретное и частное применение социальных технологий. Параллельно с данным подходом можно рассматривать в теоретическом аспекте и широкое осмысление социальных технологий. Это означает, что совокупность данных специализированных технологий и их использование дает возможность осуществлять эффективное управление сотрудниками организации, в том числе реализуя их обучение и развитие, которые способствуют развитию и совершенствованию самой организации в целом. Следовательно, в основе социальных технологий находятся кадровые технологии формирования, развития и обучения персонала.

Таким образом, социальные технологи выступают важным средством и способом управления персоналом, обеспечивающим достижение организационных целей и эффективность функционирования социально-экономических систем. Содержанием социальных технологий является совокупность последовательно осуществляемых действий, операций, приемов, которые дают возможность на основе полученной информации о социальной составляющей организации сформировать успешные условия ее реализации, либо осуществить корректирующие мероприятия в системе кадрового менеджмента в соответствии с организационными целями. В результате вышеизложенного можно сделать вывод, что социальные технологии являются главным инструментом в системе управления персоналом.

Библиографический список

1. Бодак Ю. А. Методологические аспекты системы развития кадрового потенциала организационных структур [текст] / Ю. А. Бодак // Белгородский государственный университет. – 2019. — №1. – С. 124-126.
2. Минева О. К. Управление персоналом организации: технологии управления развитием персонала: Учебник [текст]/ О. К. Минева, И. Н. Ахунжанова, Т. А. Мордасова. – М.: Инфра-М, 2017. - 539 с.
3. Социальные инновации в управлении человеческими ресурсами/ Под науч. ред. д-ра социол. наук, профессора Я. А. Моргуляна. – СПб.: Изд-ва Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики, 2018. – 398 с.

4. Щербина В. В. Рационализирующие социальные технологии// Вестник РУДН. Серия Социология. – 2016. т. 16. – № 1. – С. 141–162.

НАПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ ВНГ РФ

Игнатъев А.О.,

адъюнкт адъюнктуры факультета по подготовке кадров высшей квалификации
и дополнительного профессионального образования,
г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье раскрывается сущность воспитания коммуникативной культуры курсантов в условиях современных реалий в высших военных образовательных организациях. Рассматривается структура коммуникативных умений и их формирование в процессе обучения с учетом особенностей их предстоящей профессиональной деятельности. Представлены важные аспекты поведения и взаимодействия военнослужащего на службе и в обществе.

Ключевые слова: коммуникативная культура курсантов, речевое общение, военнослужащий, образовательная среда, процесс обучения, коммуникативная деятельность, учебно-воспитательные формы, методы подготовки, коммуникативные умения.

Формирование коммуникативной культуры личности обладает глобальным значением, поскольку жизнедеятельность человека невозможна без общения людей между собой, а ее результат и качество определяются культурой взаимоотношений. Как известно, человек, в должной мере владеющий коммуникативными умениями, уверенно чувствует себя в самых различных ситуациях профессионального, делового и бытового общения. Парадигма коммуникативной деятельности, базирующаяся на современных исследованиях в сферах психологии общения, речевой лингводидактики, а также психолингвистики, включает в себя понятия коммуникативных способностей, коммуникативных качеств речи, коммуникативных умений и навыков, коммуникативной деятельности, речевых умений и навыков, развития речи и др., понимая под этим общую направленность на поиск эффективных средств и путей формирования коммуникативных умений квалифицированного специалиста как базовых личностных коммуникативных качеств [1]. Безусловно, формирование коммуникативных умений происходит не само по себе, подразумевая разработку и осуществление специальной программы в структуре образовательного процесса вуза. При этом процесс обучения и содержание изучаемого материала должны отражать содержание, структуру, логику и закономерности процесса формирования и повышения уровня коммуникативных умений. Из мировой практики организации образовательного процесса в учебных заведениях развитых зарубежных стран известно, что такую подготовку можно успешно осуществлять лишь в рамках

целенаправленной системы обучения, что объясняет растущий интерес исследователей к феномену коммуникативной культуры [2].

Было бы ошибочным сводить коммуникативные умения исключительно к умениям речевым. Их структура значительно сложнее. Так, под социально-психологическими умениями подразумеваются умение выстраивать отношения в общении и деятельности, стимулировать активность, подвергать оценке собственные возможности, снимать напряженность в общении, корректировать поведение, управлять эмоциями, гасить возникающий конфликт. Коммуникативно-организаторские умения включают умения планирования достижения определенных целей, организации коммуникативной деятельности, делегирования полномочий. В структуру интегративных коммуникативных умений включены умения ориентироваться в коммуникативных ситуациях, конструировать общение и распределять в нем роли, формулировать свои мысли, слушать партнера, использовать различные средства общения [1].

Модель формирования коммуникативных умений в процессе аудиторного обучения в образовательной организации высшего образования базируются на следующих теоретических положениях:

- умения основываются на приобретенных сформированных знаниях и навыках;
- умение – суть опыта отдельного индивида в дуалистическом знании – знании о способах действий и знании об объектах деятельности;
- умение имеет непосредственную связь с творческим мышлением личности, но оно может отражать как уровень мастерства в определенной деятельности, базирующегося на широком круге знаний и навыков, так и начальный уровень действия, основанного на подражании;
- умения подразумевают целенаправленное обучение, для чего необходимы адекватные методики.

В аспекте коммуникативной деятельности можно выделить такие присущие умениям качества, как динамичность, иерархичность, интегрированность, целенаправленность.

Культура общения курсантов имеет ряд особенностей:

- категорическая императивность (необходимость обязательного выполнения приказа);
- энергичная и четкая форма речевых действий;
- наличие «подъязыка» уставов и инструкций;
- эмоционально-образная выразительность в повелительной речевой форме;
- высокая импровизация, связанная с изменением боевой обстановки;
- строгая субординация.

Основными критериями формирования воинской культуры общения являются:

- вежливость – моральное качество, характеризующее человека, для которого уважение к другим людям стало повседневной нормой;
- тактичность – умение вести себя пристойно, соблюдение чувства меры в поведении и поступках;
- скромность – моральное качество личности, проявляющееся в том, что человек не признает за собой исключительных достоинств или прав;
- целесообразность – стремление к нравственному идеалу;
- ситуативность – умение вести себя в соответствии с определенными ситуациями.

Важно заметить, что при подготовке офицерских кадров образовательные и воспитательные процессы должны быть тщательно спланированы и реализовываться высококвалифицированными специалистами, так как иногда имеют место негативные черты в учебно-воспитательных ситуациях: тоталитарность, моноидеологичность, формирование человека в качестве средства исполнения государственных планов, пан-коллективизм (безусловный примат коллективности над индивидуальностью), редуционизм (сведение сложного учебно-воспитательного процесса к более простым его составляющим: политическому или моральному просвещению, приобщение к нормам поведения), ориентация на внешние, а не ценностно-смысловой генезис сознания личности обучающихся), формализм в исполнении социальных и педагогических канонов (показные мероприятия, формально-статистические отчеты), обыденность, ритуальность массовой работы [2].

Возможности традиционных учебно-воспитательных форм и методов подготовки, будущих офицеров ограничены и не могут обеспечить обучения, направленного на развитие созидającego менталитета. Вывод, вытекающий из результатов анализа состояния проблемы, состоит в том, что система обучения военных кадров должна строиться на основах, существенно отличающихся от тех, на которых сегодня пребывает система военного образования.

Вот почему на первый план следует выдвинуть ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития (этику и стратегию ненасилия, идею терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идею диалога и взаимопонимания, поиска взаимоприемлемых компромиссов и т. п.), что поможет формированию толерантно ориентированного образования [1].

Коммуникативное взаимодействие предполагает наличие определенной модели поведения, которая обусловлена:

- нравственными ценностями;
- личностными ориентирами;

– общепринятыми нормами.

И все перечисленные составляющие направлены на формирование культуры общения, которой присуща культура речевого общения, базирующаяся на уважительном и вежливом отношении к своим партнерам по общению, умении выслушать своего оппонента. Это значит, что речь культурного человека обязательно будет содержательной, логичной, обоснованной, понятной и четкой. Нормы речевого этикета подразумевают применение тех языковых средств, которые будут уместны в конкретной ситуации и сфере речевой коммуникации.

Военнослужащие должны следовать строгому этикету не только среди своих, но и в общественных местах, и в быту. Поведение человека в форме ни в один момент жизни не является его личным, индивидуальным делом, поскольку он является лицом армии или флота и обязан поддерживать положительный моральный, нравственный и эстетический образ военнослужащего [1].

Следует помнить, что часто именно военные становятся героями и образцами подражания для подрастающего поколения.

Как известно, речь может быть двух типов – устной и письменной. Оба вида тщательнейшим образом контролируются и регламентируются. В современной российской армии, как и в любой государственной структуре, большое значение уделяется документации. Каждый солдат, а тем более офицер, должен уметь грамотно и четко составить рапорт, докладную или объяснительную записку, написать письмо или отчет [2].

Все возможные формы письменной речи подчиняются установленным образцам, принятым на основании особых приказов.

Устная речь в основном ориентирована на культуру отдачи и принятия приказов, формализованные и парадные приветствия. В речи прописывается почтение младших к старшим по званию, те же в свою очередь должны обращаться к военнослужащим, младшим по званию, с уважением, но без фамильярностей.

Приказ следует отдавать в краткой и емкой форме, не допускающей двусмысленных и неверных трактовок, принявший же приказ отвечает кратко: «Есть!», «Так точно» или «Никак нет!».

Уникальной формой вербального этикета военнослужащих выступает такой феномен, как воинское приветствие. Оно традиционно отдается старшему по званию. При этом следует прижать левую руку к туловищу, а правую поднести к фуражке. При отсутствии же фуражки достаточно просто повернуть голову в сторону старшего по званию. Впрочем, устав детально и четко прописывает все возможные конфигурации – стоя, в движении, в фуражке и без нее, вплоть до ситуаций, когда у приветствующего заняты руки.

Устав предписывает соблюдать нормы этикета в любых ситуациях. Например, на улице нельзя курить на ходу и при людях, бросать мусор мимо урн. В кино, театре, музеях и других учреждениях культуры следует проявлять пунктуальность, вежливость и уважение к окружающим людям и предметам искусства. Военнослужащий должен также быть вежливым и предупредительным с дамами, детьми и пожилыми людьми, при необходимости оказывать помощь и поддержку.

Сущность воспитания коммуникативной культуры у курсантов вузов заключается в процессе формирования культурной образовательной среды, способствующей развитию у курсантов нравственных, этических и эстетических качеств, а также культуры речи. Содержание данного процесса характеризуется комплексом трёх групп культурных ценностей: общечеловеческого характера; профессионально-ориентированных и личностно-ориентированных. Оно включает такие элементы, как: уровень интеллектуального развития курсанта, показывающий, насколько он усвоил законы развития природы и общества; зрелость его мировоззрения, в котором находят выражение его взгляды на мир и свое место в нем; развитость правового, нравственного этического и эстетического сознания личности курсанта, знание психологии человека и коллектива, что во многом определяет как повседневное поведение и общение курсанта, так и его способность решать служебные задачи. Структура воспитания коммуникативной культуры у курсантов военных вузов включает в себя:

- а) определение специфики субъекта и объектов воспитания;
- б) четкую постановку целей и задач;
- в) выявление закономерностей, противоречий, принципов процесса;
- г) подбор методов, приемов, средств и форм реализации поставленных задач;
- д) определение критериев, показателей объектов воспитательной деятельности;
- е) наличие конечного результата.

Социально-коммуникативные умения курсантов военного вуза представляют собой освоенные субъектом способы социально ориентированного общения, обеспечивающие успешное взаимодействие с представителями различных по принадлежности, ролевой позиции, тендерному и возрастному составу групп. Эти умения направлены на организацию совместной деятельности по решению поставленных учебно-боевых задач. Формирование рассматриваемых умений у курсантов военных вузов происходит в процессе реализации технологии практико ориентированного воспитания; основывается на постепенном включении этих умений в реальную социальную коммуникацию; базируется на принципах кооперации, рече-мыслительной активности, индивидуализации и дифференциации

характера и степени сложности предлагаемых заданий, их диалогичности, дополнительности, ситуационности.

Библиографический список:

1. Альментьев В. С., Ихтисанов И. И., Максимов Н. В., Аханов И. В. Формирование конфессиональной культуры у курсантов военных вузов ВНГ РФ в условиях поликультурного образовательного пространства // В сборнике: Актуальные вопросы гуманитарных и социально-экономических наук. – Пермь. – 2018. – С. 28-35.

2. Рябков Д. В., Беловолов В. А., Беловолова С. П. Ценностные основания служебно-профессионального долга будущего офицера войск национальной гвардии России // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52 (часть VII). – С. 377-383.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Затынайко М.А.,
студент 5 курса «Начальное образование»
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области

Аннотация. В настоящее время результатом обучения в начальной школе должно стать формирование у учащихся «умения учиться». Познавательные универсальные учебные действия обеспечивают возможность каждому ученику самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, уметь контролировать и оценивать учебную деятельность и ее результаты. Они создают условия развития личности и ее самореализации. В статье изложен опыт работы по формированию познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках окружающего мира.

Ключевые слова: системно – деятельностный подход, универсальные учебные действия, познавательные УУД, учащиеся начальных классов, окружающий мир.

На современном этапе развития российского общества одной из важных задач образования является обеспечение развития универсальных учебных действий как психологической основы фундаментального ядра образования. Использование в ходе учебной деятельности познавательных задач, таких как постановка целей, осмысление явлений, имеет особое значение. Для педагога стоит задача – выявить педагогические условия и найти пути эффективного формирования умений, необходимых для осуществления познавательных универсальных учебных действий у младших школьников.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода, который основывается на теоретических положениях концепций П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, раскрывающих основные психологические закономерности процесса развивающего обучения и структуру учебной деятельности учащихся. Различные подходы к формированию универсальных учебных действий учащихся предлагались А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской и др.

5. Большинство учащихся начальной школы не умеют выделять и фиксировать нужную информацию, работать самостоятельно с материалом, представленным в разных формах; анализировать, обобщать и преобразовывать информацию. Это связано с тем, что разработки в области формирования познавательных универсальных учебных

действий младших школьников не отражают в должной мере организационных и методических аспектов их формирования на уровне начальной школы. Этим объясняется выбор темы нашего исследования «Формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках окружающего мира».

6. Цель исследования – изучить процесс формирования познавательных универсальных учебных действий у младших школьников на уроках окружающего мира.

7. Объект исследования – учебно–воспитательный процесс младших школьников на уроках окружающего мира.

8. Предмет исследования – процесс формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира у учащихся начальных классов.

Теоретико-методологической основой разработки концепции развития универсальных учебных действий для начальной школы стал системно-деятельностный подход, раскрывающий психологические условия усвоения знаний, общую структуру учебной деятельности учащихся. Термин «универсальные учебные действия» впервые был предложен А.Г. Асмоловым. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.[1] Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, т.е. умение учиться, обеспечивается, по мнению Р.А.Губановой, тем, что «универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности».

Познавательные универсальные учебные действия учащегося младших класса направлены на обеспечение успешного усвоения знаний, на формирование умений, навыков и компетентностей в любой предметной области, которые определяет программа начального общего образования, на обеспечение всех этапов усвоения учебного содержания и формирования психологических способностей младших школьников. Познавательные универсальные учебные действия направлены не столько на освоение обобщенных способов деятельности, сколько на разрешение лично значимой для самого младшего школьника познавательной проблемы. Познавательные универсальные учебные действия младшего школьника, сформированные на высоком уровне, предполагают обязательное владение способами приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях. Формирование познавательных универсальных учебных действий имеет тесную связь с возрастными психологическими особенностями и возможностями учащихся.

Формирование познавательных универсальных учебных действий младшего школьника определяется содержанием учебных предметов.

Содержание познавательных универсальных учебных действий, которые формируются на уроках окружающего мира, следующее: овладение приёмами анализа, умение сравнивать, что позволяет сделать более динамичным и интересным процесса изучения окружающего мира, названий географических объектов. Для наиболее успешного развития познавательных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира уместно использовать следующие методы и приемы: создание проблемной ситуации; эвристическая беседа; задания с разным уровнем сложности; исследовательская деятельность; проектная деятельность; создание презентаций; знакомство с новым материалом с использованием интерактивной доски и т.д.

Использование компьютерных технологий на уроке окружающего мира позволяет: активизировать познавательную деятельность учащихся; повысить объем выполняемой работы на уроке; усовершенствовать контроль знаний; формировать навыки исследовательской деятельности; обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам. Кроме этого, у учащихся начальной школы, которые работают с компьютером, формируется более высокий уровень самообразовательных навыков, умений ориентироваться в большом потоке информации, умение анализировать, сравнивать, аргументировать, делать выводы.

Для диагностики уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов были использованы методики: методика А.Н. Рябинкиной «Нахождение схем к задачам», методика Л.С.Цветковой «Сформированность универсального действия общего приема решения задач», методика Э.Ф. Замбацявичене «Диагностика познавательных УУД младших школьников». Анализ полученных данных позволяет нам сделать вывод о недостаточном уровне сформированности познавательных универсальных учебных действий у учащихся 4 «Б» класса, что является предпосылкой использования заданий для развития данных действий на уроках окружающего мира у учащихся начальных классов.

Программа по проектной деятельности «Я познаю мир» для обучающихся 4 класса составлена в соответствии с требованиями ФГОС и направлена на формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках окружающего мира. Проектная деятельность в рамках программы включает проведение опытов, наблюдений, экскурсий, заседаний, олимпиад, викторин, КВНов, соревнований, реализации проектов и т.д. Проектная деятельность предусматривает поиск необходимой недостающей информации в энциклопедиях, справочниках, книгах, на электронных носителях, в Интернете, СМИ и т.д.

По итогам повторной диагностики, мы можем констатировать, что учащиеся 4 «Б» класса справились с заданиями в процессе проведения исследования уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий. Следовательно, анализ результатов свидетельствует о том, что качественно изменились показатели высокого, среднего и низкого уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий, что свидетельствует о правильном выборе методик для формирующего этапа нашего эксперимента.

Итогами применения программы проектной деятельности «Я познаю мир» мы можем считать следующее: мы научили учащихся 4 «Б» класса предполагать, какая информация им нужна в ходе подготовки проекта, презентации; отбирать необходимые словари, энциклопедии, справочники, электронные диски; сопоставлять и отбирать информацию, полученную из различных источников (словари, энциклопедии, справочники, сеть Интернет); выбирать основания для сравнения, классификации объектов; устанавливать аналогии и причинно-следственные связи; выстраивать логическую цепь рассуждений; представлять информацию в виде таблиц, схем, опорного конспекта, в том числе с применением средств ИКТ.

Библиографический список

1. **Асмолов, А.Г., Бурменская, Г.В., Володарская, И.А.** Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя /А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. - М. : Просвещение, 2020. - 151 с.
2. **Бурова, Н.В., Крец, И.Б., Соболева, И.В.** Формирование УУД в предметной области «Окружающий мир»/Н.В.Бурова, И.Б. Крец, И.В.Соболева // Молодой ученый. - 2019. - №5.6. - С. 16-19.
3. **Губанова, Р.А.** Роль познавательных универсальных учебных действий в овладении метапредметными результатами /Р.А.Губанова// Молодые ученые – столичному образованию: материалы XII городской научно-практической конференции с международным участием. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2020. – 152 с.
4. **Кузьмина, С.В.** Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках в начальной школе. / С.В.Кузьмина// Воспитание школьников. – 2020. - № 5. – С. 36 – 42.
5. **Структура универсальных учебных действий и условия их формирования /** Н.М. Горленко, О.В. Запятая, В.Б. Лебединцев, Т.Ф. Ушева // Народное образование. – 2020. – № 4. – С. 153–160.

6. **Титова, М.С.** Особенности формирования познавательных универсальных учебных действий младших школьников. /М.С.Титова//Молодой ученый. – 2016. – №14.583–URL <https://moluch>.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Каперская И.С.,
старший преподаватель кафедры педагогики,
психологии и гуманитарных дисциплин
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области**

Аннотация. В данной статье обосновывается актуальность использования цифровых технологий в учебном процессе. Излагаются типы цифрового образовательного ресурса. Рассматриваются возможности использования цифровых образовательных ресурсов. Данная статья может быть полезна педагогам, работающим в системе начального образования, студентам и аспирантам психолого–педагогических специальностей.

Ключевые слова: ЦОР – цифровой образовательный ресурс, цифровые технологии, учебный процесс.

Актуальность данной проблемы очевидна. Без использования современных средств информационно-коммуникационных технологий уже невозможно представить образовательный процесс, отвечающий требованиям современного информационного общества. Главной целью современного образования является обеспечение качественного образования для каждого обучаемого в соответствии с его интересами и склонностями, развитие и воспитание учащихся, формирование их активной позиции в образовательном процессе, не только вооружение учащихся суммой знаний, но и формирование современного мышления школьников, их познавательных способностей.

Под цифровым образовательным ресурсом понимается информационный источник, содержащий графическую, текстовую, цифровую, речевую, музыкальную, видео-, фото- и другую информацию, направленный на реализацию целей и задач современного образования. Цифровой образовательный ресурс (ЦОР) – совокупность данных в цифровом виде, применимая для использования в учебном процессе. ЦОР – необходимые для организации учебного процесса и представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, модели, ролевые игры, картографические материалы, отобранные в соответствии с содержанием конкретного учебника, “привязанных” к поурочному планированию и снабженные необходимыми методическими рекомендациями.

Использование информационных технологий в процессе обучения младших школьников способствует интенсификации учебного процесса обучения, осуществлению индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся, повышению эффективности учебного процесса в области овладения умениями самостоятельного извлечения знаний. Дидактически продуманное использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы способствует формированию предметной, коммуникативной и социальной компетентности младших школьников. Реализация относительно новой методологии деятельностного подхода порождает потребность в цифровых образовательных ресурсах, которые позволили бы на практике перейти от обучения, носящего преимущественно информационный характер и направленного в основном на исполнительскую деятельность, на формирование личности, умеющей ориентироваться и принимать обоснованные решения в условиях современной информационной среды, владеющей приемами творческой деятельности и способной не только усваивать готовое знание, но и генерировать новое.

Использование ЦОР в начальной школе позволяет:

- разнообразные формы деятельности обучаемых по самостоятельному извлечению и представлению знаний;
- применять весь спектр возможностей современных информационных и телекоммуникационных технологий в процессе выполнения разнообразных видов учебной деятельности, в том числе, таких как регистрация, сбор, хранение, обработка информации, моделирование объектов, явлений, процессов и др.;
- объективно диагностировать и оценивать интеллектуальные возможности обучаемых, а также уровень их знаний, умений, навыков, уровень подготовки к конкретному занятию по дисциплинам общеобразовательной подготовки, соизмерять результаты усвоения материала в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта;

- управлять учебной деятельностью обучаемых адекватно интеллектуальному уровню конкретного учащегося, уровню его знаний, умений, навыков, особенностям его мотивации с учетом реализуемых методов и используемых средств обучения;
- создавать условия для осуществления индивидуальной самостоятельной учебной деятельности обучаемых, формировать навыки самообучения, саморазвития, самосовершенствования, самообразования, самореализации;
- оперативно обучаемых и родителей актуальной своевременной информацией, соответствующей целям и содержанию образования.

Эффективным способом использования ЦОР и ЭУК может явиться дистанционное образование, дающее возможность ученику и его родителям, а при необходимости и учителю, знакомиться с материалом, выполнять практические работы и тестовые задания, что весьма актуально для временно нетрудоспособных учеников, учащихся на домашнем обучении или находящихся в отъезде.

Использование ЦОР в учебной и внеурочной деятельности помогает преодолевать трудности в обучении и самоутверждении учащихся, поскольку позволяет им раскрывать свои возможности и способности. Работа с цифровыми образовательными ресурсами увеличивает пространство, в котором школьники могут развивать свою творческую и познавательную активность, реализовывать свои лучшие личностные качества, т.е. демонстрировать те способности, которые зачастую остаются невостребованными на уроках. Все это создает благоприятный фон для достижения успеха, что, в свою очередь, положительно влияет и на учебную деятельность.

Основная ценность использования ЦОР – это возможность индивидуализировать учебный процесс, стимулируя тем самым учебную самостоятельность и поисковую активность каждого ученика.

Библиографический список

1. Авдеева С.М., Уваров А. Ю. Российская школа на пути к информационному обществу: проект «Информатизация системы образования» \ \ Вопросы образования. 2019.
2. Сайков Б. П. Организация информационного пространства обр. учреждения: Практическое руководство. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2018.
3. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов по адресу <http://school-collection.edu.ru/>.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ НАВЫКОВ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Касьянов О.Н.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Судовождение» Каспийского института
морского и речного транспорта им. ген.-адм. Ф.М. Апраксина
филиал ФГБОУ ВО «ВГУВТ»
г. Астрахань

Аннотация. Одной из важнейших проблем педагогики является вопрос о готовности специалиста к решению задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности. Автор статьи рассматривает вопрос готовности специалистов морского флота к действиям в экстремальных ситуациях.

Ключевые слова: безопасность мореплавания; готовность специалиста; действия в экстремальных ситуациях; человеческий фактор.

Формирование у будущих специалистов морских профессий готовности к профессиональной деятельности в экстремальных условиях напрямую связано со спецификой организации образовательной среды вуза, применяемых образовательных программ и обучающих технологий, максимально приближающих к развитию и проявлению практических навыков осваиваемой специальности. При этом особое место в реализации учебных программ занимают вопросы психолого-педагогического сопровождения практико-ориентированных программ, в которых содержатся механизмы формирования навыков и умений поведения и деятельности в специфических условиях мореплавания. Экстремальные условия являются обычным явлением в жизни специалистов морских профессий, но в каждом конкретном случае от специалиста требуется своевременная и адекватная форма реагирования, при которой сохраняется профессионализм, а индивидуально-личностные характеристики в совокупности отражают готовность специалиста противостоять экстремальным ситуациям.

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» нередко описывается как «психолого-педагогическое обеспечение», включающее специфику, содержание и структуру образовательного учреждения, формы и методы учебно-воспитательной работы с обучающимися. Данные понятия интегрируют в себе сущность воспитательного процесса,

когда речь идет о формировании индивидуальных особенностей личности, проявляющихся в специфических условиях деятельности, например, «несения вахты».

Под «психолого-педагогическим сопровождением» или «обеспечением» исследователи понимают особенности организации образовательного пространства высшего учебного заведения [4, с.5], педагогические условия реализации учебно-воспитательного процесса при подготовке специалистов, что включает в себя наличие определенной материально-технической базы, содержательной характеристики учебно-воспитательного процесса, профессионально-компетентные образовательные технологии и квалификационно-оценочные требования к характеристике будущего специалиста. Вопросы педагогического сопровождения образовательного процесса, по мнению некоторых исследователей, должны быть завязаны на прикладную направленность в деятельности будущего специалиста, то есть речь идет о связи образовательных учреждений с практическими учреждениями, запросами конкретных учреждений производственной сферы.

К условиям эффективности процесса профессиональной подготовки специалистов морских профессий И. В. Маричев [4, с.71] относит:

- перестройку процесса подготовки специалистов, с учетом интеграции предметно-профессионального образования;
- структурное преобразование содержания, учебных планов, программ, методик и форм организации процесса повышения профессиональной квалификации преподавателей;
- использование эффективных методик и технологий повышения профессиональной квалификации, с учетом особенностей контингента обучающихся, стажа их педагогической и профессиональной деятельности, сроков подготовки, финансовой базы и т. д.

Для достижения положительных результатов в совершенствовании процесса обучения и воспитания при подготовке специалистов морских профессий необходимо обеспечить соответствующий профессорско-преподавательский состав, от научной квалификации которого зависит формирование нового поколения специалистов — образованных, воспитанных, с высоким уровнем общей и профессиональной культуры, интеллектуального развития, конкурентоспособности к активной профессиональной и социальной деятельности.

Материально-техническое обеспечение предполагает наличие учебно-тренажерного комплекса техники, лабораторного оборудования, учебно-тренировочного и других технических средств обучения, приборов, наглядных пособий, аудиторий, классов, кабинетов-лабораторий, библиотек, преподавательских комнат, лаборантских, других учебных и учебно-вспомогательных помещений, специальных учебно-тренировочных

комплексов, предназначенных для отработки задач предметно-профессиональной подготовки, учебников и учебных пособий.

Для проведения профессиональной подготовки и отработки с курсантами технических задач и экстремальных ситуаций по борьбе за живучесть корабля и т. д., предусмотренных программой обучения, факультетами обучения должна использоваться учебная база учебного заведения.

В качестве критериев сформированности уровня подготовки обучаемых выступают:

- умение применять профессиональные знания;
- уровень коммуникативной культуры;
- понимание необходимости постоянного профессионального роста;
- способность к рефлексии.

Оценка уровня подготовки является составной частью целостного педагогического процесса, что способствует ее корректировке на каждом этапе и совершенствованию форм, средств и методов обучения.

К психолого-педагогическому обеспечению процесса формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности мы относим и разработку специальных технологий обучения.

В современном научном мире уделяется большое внимание понятию «технология обучения». Однако отсутствует единое мнение по определению данного понятия, что свидетельствует о том, что «технологии обучения» представляют собой большой интерес для исследования. В литературе можно встретить такие понятия, как: педагогическая технология, образовательная технология, технология воспитания и развития, но четкого разграничения между ними учеными не установлено.

В 70-х годах 20-го века американский исследователь Ф. Кумбс включил в понятие «технология обучения» - «самые различные методы, материалы, оборудование и систему снабжения — словом, все, что участвует в учебном процессе и способствует работе системы образования» [3, с.130].

В отечественной педагогике большой вклад в новое осмысление организации процесса обучения и введения в научный и практический обиход понятия «технология обучения» или «педагогическая технология» внес В.П. Беспалько, по мнению которого, педагогическая технология — это «систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса». В.П. Беспалько определил «педагогическую технологию» как «проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике». Кроме того, целостность представления процесса обучения (включая деятельность обучающегося), целеположенность и обеспечение

достижения поставленных целей обучения являются тремя характерными чертами технологии обучения [2, с.126].

В целях нашего исследования особое значение приобретает работа Х. Беднарчик, рассматривавшего дидактические основы модульной системы непрерывного, многоуровневого профессионального образования. По мнению Х. Беднарчик, модульная система представляет собой различные варианты и способы получения образования. Основной дидактической единицей является модуль. Его содержание зависит от закономерностей и принципов с учетом содержания труда и профессиональной деятельности специалистов. Важным условием модульной системы является наличие связи между гуманитарными и профессиональными, а так же теоретическими и практическими знаниями, умениями и навыками в каждом модуле и на каждом этапе обучения. «Модуль – это самостоятельная программа, дидактическая единица, состоящая из одной или множества более частных модульных единиц, цели и содержание которой интегрируются из основ различных областей науки, определяющая знания, умения и навыки, подлежащие усвоению, формированию, проверке и оценке на основе выполнения конкретных действий и операций. Модуль – это дидактический проект обучения, соединяющий содержательный и процессуальные аспекты» [1, с.153].

По нашему мнению, модульная технология позволит преобразовать новую теоретическую информацию, превратить ее в систему знаний и поможет курсанту в каждом предмете выделить тот набор особых знаний, умений, навыков и качеств, который необходим будущим морякам.

Формирование у будущих специалистов морских профессий готовности к профессиональной деятельности, в том числе и в экстремальных условиях, предполагает выработку определенного алгоритма. Алгоритм предполагает выявление сущностных, вариантных и инвариантных характеристик того или иного способа деятельности.

Алгоритм выступает некой постоянной составляющей модели процесса формирования комплексной готовности будущих специалистов к выполнению их профессиональной деятельности, так как выполняет поэтапный и конструктивный способ осуществления данной деятельности. Алгоритм обеспечивает оптимизацию процессов, нацеленных на достижение цели – сформированности готовности к выполнению их будущей профессиональной деятельности.

Алгоритм обеспечения процесса формирования готовности будущих специалистов морских профессий к профессиональной деятельности представляет собой три этапа (рис. 1).



Рис. 1. Алгоритм обеспечения процесса формирования готовности к деятельности

Основным звеном алгоритма эффективного профессионального самоопределения является «цикл самоопределения», центральным механизмом которого выступает акт осознания и разрешения проблемной ситуации. При оптимальном самоопределении этот цикл постоянно возобновляется, происходит пересамопределение, что выражается в углублении самопознания специалистом своих способностей и возможностей, в понимании своего несоответствия идеальному образу профессионала, в стремлении заняться саморазвитием и самореализовываться в профессиональной деятельности.

Таким образом, психолого-педагогическим условиям формирования готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности мы относим: определение уровня подготовки обучаемых; специальную инженерно-техническую подготовку, психологическую адаптацию и поведение в экстремальных ситуациях; разработку специальных технологий обучения профессиональной подготовке.

Библиографический список

1. Беднарчик Х. Модульная система непрерывного профессионального образования [Текст] : монографическая серия Института профессионально-технического образования / Х. Беднарчик. – Институт профессионально-технического образования РАО, 1999. – с. 153.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
3. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире [Текст] / Ф. Кумбс. – М., 1970. – 130 с.
4. Маричев И. В. Структурирование образовательного пространства как часть его системной организации : монография [Текст]. — Новороссийск : Государственный морской университет, 2012. – 107 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Керимханова М.В.,
студент 5 курса «Начальное образование»
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области

Аннотация. В статье рассматривается формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках математики.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, познавательные УУД, учащиеся начальных классов, математика.

В современном образовании инструментом, обеспечивающим способность к самостоятельному усвоению новых знаний, выступают универсальные учебные действия (УУД). Развитие способности учащихся реализовывать универсальные учебные действия направлено на повышение эффективности образовательного процесса.

Многие педагоги начальной школы не нацелены на новые цели начального образования, а основной упор делают на овладение учениками знаниями, умениями и навыками [3]. Процесс формирования УУД реализуется с помощью учебных предметов и внеурочной деятельности. Каждый предмет в зависимости от его содержания и способов организации учебной деятельности учащихся способствует формированию познавательных универсальных учебных действий. В частности, математика имеет большие возможности для формирования всех видов УУД. Задача педагога – вызвать у учеников интерес к своему предмету [7]. Однако практика работы показывает, что в современной школе ученики не всегда умеют анализировать, выделять главное, сравнивать, формулировать и решать проблемы, применять знания на практике, осуществлять рефлексию способов и условий действий, контроль и оценку процесса и результатов деятельности, делать выводы. На уроках математики не в полной мере формируются компоненты познавательных универсальных учебных действий, в результате чего учащиеся начальных классов не умеют использовать весь комплекс учебных средств [1].

Возникает противоречие между необходимостью формирования познавательных УУД младших школьников в процессе обучения математике и недостаточной разработкой этого процесса в условиях современной школы. Недостаточная теоретическая и практическая разработка проблемы определили выбор темы нашей научной работы – «Формирование

познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках математики».

Цель исследования состоит в том, чтобы изучить процесс формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках математики.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс учащихся начальных классов.

Предмет исследования: формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках математики.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного улучшения образовательного пространства, определения целей образования, предусматривающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы [4]. Наиглавнейшей задачей сегодняшней системы образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только овладение учащимися определённых предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин.

Под «универсальными учебными действиями (УУД)» мы понимаем совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [2]. В более широком смысле универсальные учебные действия обозначают умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения свежеепеченного общественного опыта.

Под познавательными УУД мы понимаем умственные действия, направленные на планирование, осуществление, анализ своей познавательной деятельности и управление ею на основе способов деятельности, используемых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенных учащимися на основе различных учебных предметов.

Психолого-педагогическими основами формирования познавательных универсальных учебных действий являются развития высших психических функций - произвольности памяти, внимания, мышления [6]. Именно в этом возрасте данные познавательные процессы приобретают характер большей произвольности. Ребенок осваивает способы самостоятельного управления ими, в умственном плане осваиваются классификации, сравнения, аналитико-синтетический тип деятельности, действия моделирования, становящиеся предпосылками формирования познавательных универсальных действий.

Начальное обучение математике закладывает базу для формирования таких особенностей умственной деятельности: младшие школьники учатся проводить анализ, сравнение, классификацию объектов, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности, выстраивать логические цепочки рассуждений. Изучая математику, ученики усваивают определенные обобщенные знания и способы действий. Универсальные математические способы познания способствуют целостному восприятию мира, позволяют выстраивать модели его отдельных процессов и явлений, а также являются основой формирования универсальных учебных действий [5].

Особенностями формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках математики являются: отбор и структурирование содержания образования, выбор методов, определение форм обучения; построение содержания учебных предметов и образования с ориентацией на сущностные знания в определенных предметных областях; необходимо обращать внимание на установление связей между вводимыми учителем понятиями и прошлым опытом детей, в этом случае ученику легче увидеть, воспринять и осмыслить учебный материал.

Качество развития любых умений и навыков, в том числе и познавательных УУД, во многом зависит от того, как организована система оценивания, насколько точно она отражает реальный уровень сформированности диагностируемых результатов обучения.

Перед нами стояла задача выявления уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Нами были подобраны следующие методики: методика определения уровня развития мышления (Л.И. Переслени, Л.Ф. Чупров); тест «Найди несколько различий?» Э.Ф. Замбацявичене; методика «Таблицы Шульте» (Э. Шульте).

Констатирующий этап эксперимента показал следующие результаты: Высокий уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий показали 7 учеников (25%), средний уровень характерен для одиннадцати ребят (39%), низкий уровень выявлен у десяти учащихся (36%). Исходя из результатов, можно сделать вывод о недостаточном уровне сформированности познавательных универсальных учебных действий младших школьников. Учащиеся показали слабые результаты сформированности мышления, памяти и внимания. Следовательно, необходима систематическая работа, направленная на формирование познавательных УУД учащихся вторых классов.

Для повышения эффективности формирования познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках математики мы проводили работу с использованием системы заданий:

1. Нестандартные задачи

1.1. *Занимательные упражнения* – математические цепочки, магические квадраты, задачи в стихах, кроссворды, ребусы и т.п.

1.1.1. *Дидактические игры.*

Учитывая возрастные особенности учащихся, систематически используя комплекс заданий, направленный на развитие словесно-логического мышления, развивая учебно-познавательный интерес к изучению математики, мы на 2-ом (формирующем) этапе формировали познавательные универсальные учебные действия у учащихся начальных классов на уроках математики.

Проведя повторную диагностику и сравнив результаты, мы пришли к выводу, что подобранный и внедренный нами в экспериментальную работу комплекс заданий, оказал эффективное влияние на формирование познавательных универсальных учебных действий у учащихся начальных классов на уроках математики [5]. В начале эксперимента во 2 «Б» классе результаты учащихся были слабее по сравнению с теми результатами, которые мы получили по завершении экспериментальной части нашего исследования. Следовательно, организованная нами работа, направленная на формирование познавательных УУД у учащихся начальных классов на уроках математики, показала свою результативность.

Библиографический список

1. **Асмолова А. Г.** Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская]; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2018. — 152 с.
2. **Ахтырская Е. Н.** Универсальные учебные действия в системе начального образования в рамках реализации ФГОС НОО [Текст]: теоретический журнал «Инновации в науке» / Е. Н. Ахтырская. – 2016. – № 9. – С. 67-71.
3. **Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Прокина Н. Ф.** Возрастная и педагогическая психология. — М.: Просвещение, 2019. — 256с.
4. **Осмоловская Н. М.** Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов [Текст]: научно-методический журнал «Начальная школа» / Н. М. Осмоловская, Л. Н. Петрова. – 2012. – № 10. – С. 6-8.
5. **Козырьков Р. В., Рыкова Б. В., Воронцова Т. В., Громова Н. В., Онищенко Е. В.** Подготовка и оформление письменных работ по педагогике и психологии. / Козырьков Р. В., Рыкова Б. В., Воронцова Т. В., Громова Н. В., Онищенко Е. В. Учебно-методическое пособие / Астрахань, Изд-во «ИП Сорокин Роман Васильевич», 2019. С.64.

6. **Шарипова М. В.** Формирование познавательных УУД у младших школьников [Текст]: материалы международной научно-практической конференции «Новая наука: Стратегии и векторы развития» / М. В. Шарипова. – 2015. – № 1. – С. 23-28.

7. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25003468>

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МЛАДШИМ ШКОЛЬНИКАМ, В ПРЕОДОЛЕНИИ ТРУДНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ

Коренькина Т.Н.,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры дошкольного и начального образования,

Астраханский Государственный Университет;

Никифорова И.Н.,

учитель начальных классов, первая категория,

МАОУ «Лицей №121 имени Героя Советского Союза С. А. Ахтямова»

Советского района г. Казани (Центр образования №178)

Современный уровень общественного развития диктует все увеличивающиеся требования к воспитанию и обучению подрастающего поколения. Усложнение школьных программ, ускорение темпа обучения, на фоне ослабления здоровья детей и ухудшение дошкольной подготовки, сделали эту проблему значимой уже в начальных классах. На практике, даже в первом классе наблюдается достаточно большое количество детей, которые не справляются с требованиями учебной программы, и как следствие, не хотят учиться [5].

Начало обучения в школе неизбежно влечет за собой резкое изменение всего образа жизни ребенка и предъявляет серьезные требования к его физическому и психическому здоровью [2]. При увеличении учебных нагрузок у школьников возникает риск появления трудностей в освоении школьных предметов, что трудно было прогнозировать заранее.

При поступлении в школу и в условиях школьного обучения, не имея классических форм аномалии развития, такие дети характеризуются ослабленным здоровьем, обнаруживают признаки социально-педагогической запущенности, пограничных нарушений в развитии значимых для обучения психофизиологических и высших психических функций, обуславливающих трудности обучения и воспитания и провоцирующие повышенный риск школьной неуспеваемости [3].

Это связано с тем, что только часть детей посещает сегодня дошкольные учреждения и не находятся под наблюдением психологов, педагогов, логопедов, а также с непониманием учителями истинных причин затруднений ребенка в процессе школьного обучения.

Несмотря на существенное продвижение в разработке теоретических и практических аспектов проблемы воспитания и обучения младших школьников «группы риска» (А.Д. Гонеев, Г.Ф. Кумарина, Н.М. Назарова, И.П. Подласый, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, С.Г. Шевченко и др.), актуальными остаются исследования, посвященные проблемам определения научной категории «трудности в обучении», «группа риска», выявления

психолого-педагогических условий и организации обучения таких детей, максимально учитывающих особенности их развития.

Под термином «трудности» понимаются различные преграды, возникающие на пути удовлетворения потребностей человека, мешающие достижению его целей. Освоение любой деятельности сопряжено с определенными трудностями, их преодоление - естественный процесс достижения целей, решение поставленных задач. В то же время известно, «если трудности накапливаются, начинают восприниматься личностью как непреодолимые; они вызывают напряженность, негативные переживания, порождающие внутриличностные противоречия, дестабилизируют деятельность вплоть до ее прекращения» [1].

В процессе обучения трудности чаще играют негативную роль и возникают как субъективное состояние напряженности, неудовлетворенности, которое вызывается противоречиями между объективными внешними факторами процесса усвоения знаний и психологическими особенностями самой личности учащегося, что приводит к неуспешности в обучении, к снижению качества знаний и эффективности обучения в целом. В основе трудностей в обучении лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе.

Большая ответственность за преодоление «трудностей в обучении» ложится на учителя начальной школы.

Сейчас существует много различных методик, помогающих определить уровень готовности ребенка к школе. Медицинское обследование выявляет скрытые заболевания, а анкеты, предлагаемые для родителей, помогают прогнозировать склонность ребенка к различным заболеваниям, что очень важно в профилактике различных заболеваний.

С первых дней учителю необходимо определить так называемый «контингент риска» тех детей, которым труднее всего дается учение, и уделить им особое внимание. С этими детьми важно не упустить время для педагогической коррекции. Своевременное выявление причин, приводящих к неуспеваемости в младшем школьном возрасте, и соответствующая коррекционная работа позволяют уменьшить вероятность перерастания временных неудач в хроническую неуспеваемость, что в свою очередь снижает вероятность возникновения у ребенка нервно-психических и психосоматических расстройств, а также различных форм девиантного поведения.

Разностороннее развитие личности младшего школьника требует учета его индивидуальных особенностей, оптимального использования и обогащения возможностей каждого возрастного этапа развития (В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Н.Н. Подьяков, В.И. Слободчиков и др.).

Построение процесса обучения младших школьников, для предупреждения появлений трудностей в обучении и должно происходить, в первую очередь, на основе глубокого и чёткого представления об актуальном уровне развития каждого учащегося и выявления причин, обусловивших уже существующие трудности.

Организация учебно-воспитательного процесса выстраивается на основе индивидуализации обучения.

Моделирование каждого урока как значимого для каждого ребёнка, определяющее стимулирующую мотивацию и деятельность.

Создание психологического комфорта, безопасности и защищённости с ориентиром на укрепление психического и физического здоровья.

Постоянное отслеживание динамики прогресса компенсации проблем ребёнка.

Создание стимуляции успеха в учебно-воспитательном процессе, потребности в освоении школьных знаний.

Стимулирование в каждом учащемся потребности в самосовершенствовании на основе самоанализа и рефлексии.

Целенаправленная и систематическая работа по развитию собственного творческого потенциала, основ самообразования и потребности в самосовершенствовании.

Принципиально важное положение, что в системе помощи младшим школьникам в преодолении трудностей в обучении выполнение любого задания первоначально планируется и предлагается детям именно как самостоятельное. Помощь оказывается только в том случае, когда ученик не может самостоятельно решить задачу. Сама помощь при этом дозируется и оказание её происходит по принципу - от минимальной до максимальной. Формы и виды помощи могут быть самыми разными.

По форме помощь может быть фронтальная – обращённая ко всему классу или группе детей (типичным вариантом такой помощи являются наглядные опоры, таблицы), или помощь индивидуальная - предназначенная конкретному ученику.

Среди видов помощи по преодолению трудностей в обучении, условно можно выделить три основных: стимулирующую, направляющую и обучающую. За каждым из них стоят разные степень и качество вмешательства педагога в работу ребёнка.[4]

Первый вид – стимулирующая помощь. Необходимость в стимулирующей помощи возникает тогда, когда ребёнок не может включиться в работу после получения заданий, или когда задание выполнено неправильно. В первом случае учитель подходит к ребёнку и помогает ему сконцентрировать внимание, нацелить на решение задачи (ободряет, успокаивает, вселяет уверенность, спрашивает, понял ли задание, если нет – то разъясняет

его). Во втором случае учитель указывает на наличие ошибки и необходимость проверки решения.

Второй вид – направляющая помощь. Данный вид помощи предусмотрен возникновении затруднений в определении средств и способов деятельности, в планировании последующих действий. При выявлении затруднений учитель прямо или косвенно направляет ребёнка на правильное решение: указывает на наглядную опору, аналогичный пример или помогает наметить план действия, начать первый шаг решения.

Третий вид – обучающая помощь. Необходимость оказания обучающей помощи возникает в тех случаях, когда другие виды оказываются недостаточными, когда надо непосредственно показать ученику последовательность и образец выполнения задания, и указать на допущенную в ходе решения ошибку. Данная помощь оказывается в рамках внутриклассной дифференциации, путем осуществления коррекции в соответствии с уровнем реальной школьной успеваемости, этапных целей и требований урока, объема и уровня сложности учебных заданий.

Процесс и результаты выполнения ребёнком инструментированных таким образом учебных заданий становятся наглядным и убедительным свидетельством состояния его развития на каждом конкретном этапе обучения; сравнение результатов, полученных на разных этапах определённого отрезка времени (четверти, полугодия, года).

Таким образом, педагогическая помощь младшим школьникам «группы риска», в преодолении трудностей в обучении должна иметь коррекционно-развивающую направленность, которая четко ориентирует педагога на развитие психических процессов, эмоционально-волевой сферы ребенка, на исправление и компенсацию имеющихся недостатков комплексными специальными педагогическими и психологическими методами и приемами.

Библиографический список

1. Ануфриев А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 2006. – с. 272.

2. Вайнер Э. Н. Как сохранить здоровье учеников [Текст]: метод. разработки для учителей / Э. Н. Вайнер, И. А. Растворцева. – М.: Чистые пруды, 2006. – 30 с. – (Б-чка «Первого сентября». Здоровье детей; Вып. 2 (8)).

3. Коренякина Т. Н. Педагогические условия коррекции трудностей в обучении младших школьников «группы риска». [Текст] //Сборник «Образование, культура, социум:

проблемы социализации личности». Областная научно-практическая конференция 30 ноября 2012 г., 316 с., с. 168-172.

4. Кумарина Г. Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании. – М., «Академия», 2003г. – 320 с.

5. Никифорова И. Н. Профилактика школьной неуспеваемости младших школьников в групповой работе. <https://nsportal.ru/nikiforova-inessa-nikolaevna>

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Коровай В.И.,

**кандидат военных наук, профессор, профессор кафедры организации боевой
подготовки и повседневной деятельности войск
ФГКВБОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия
связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург;**

Моисеев А.Р.,

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных
и социально-экономических дисциплин
ФГКВБОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия
связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург**

Аннотация. В статье сделана попытка анализа реализации инновационных подходов в военном образовании.

Ключевые слова: подготовка, переподготовка и повышение квалификации офицерских кадров, интеграция военного образования, эффективность высшего военного образования, подготовка научно-педагогических кадров, экспериментальная деятельность в области военного образования.

Сегодня в третьем десятилетии XXI века важными приоритетами модернизации Вооруженных Сил Российской Федерации является оснащение их новыми видами вооружения и военной техники, грамотное и своевременное освоение их личным составом армии и флота.

В связи с этим возникла необходимость совершенствования системы профессиональной подготовки офицерского состава на инновационной основе, использования ее педагогического потенциала, который дополнял бы и повышал результативность традиционной системы военно-профессиональной подготовки военнослужащих.

Под педагогическим потенциалом в военно-педагогической науке понимается «сложно и системно организованный социальный феномен, в структуре которого выделяются три составляющие: обучающая, воспитывающая и развивающая. Обучающая составляющая обеспечивает военнослужащим овладение системой военных, социальных, технических, профессиональных знаний, навыков, умений и личностно-деятельностных

качеств, необходимых им для выполнения военно-профессиональных обязанностей в соответствии с полученной военно-учетной специальностью, существующими требованиями и обеспечивающих эффективные практические действия в любой обстановке. Воспитывающая составляющая обеспечивает военнослужащим боевые, волевые, нравственные и другие качества, отношения, взгляды, убеждения, способы поведения защитника Отечества, военного профессионала и высоконравственной личности. Развивающая составляющая обеспечивает военнослужащим функциональное совершенствование психической, интеллектуальной, физической, военно-профессиональной деятельности и личностных качеств» [3].

Развитие обороноспособности и экономики страны напрямую зависит от использования в промышленности и образовательном процессе инновационных технологий, которые без поддержки государства не смогут достигнуть видимых успехов. Для достижения намеченных целей необходимо тесное взаимодействие военных образовательных организаций высшего образования и предприятий оборонно-промышленного комплекса для проведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ.

В настоящее время данное направление государственной политики закреплено «Военной доктриной Российской Федерации» – основополагающим государственным стратегическим документом России, который направлен на решение следующих государственно важных задач:

- совершенствование военной организации;
- развитие системы военного образования и воспитания;
- качественную подготовку кадров;
- прогрессирование военной науки;
- эволюцию оборонно-промышленного комплекса путем координации военно-экономической деятельности государства в интересах обеспечения обороны;
- интеграцию в определенных сферах производства гражданского и военного секторов экономики;
- правовую защиту результатов интеллектуальной деятельности военного, специального и двойного назначения [1].

В настоящее время система военного образования – это отлаженный и эффективно работающий механизм, задачей которого является подготовка, профессиональная переподготовка, повышение квалификации военных кадров и дальнейшее развитие военной науки и военного искусства.

Сегодня эти задачи решают 27 высших военно-учебных заведений. Они находятся в непосредственном подчинении главнокомандующих видами и командующих родами войск

Вооруженных Сил, руководителей центральных органов военного управления – заказчиков подготовки кадров и функционируют в едином нормативно-правовом и учебно-методическом поле Российской Федерации.

Исходя из государственных взглядов в общей системе высшего образования, перед военными вузами скоординированы следующие задачи:

- подготовка и переподготовка для Вооруженных Сил Российской Федерации офицеров – квалифицированных специалистов с высшим специальным и оперативно-тактическим образованием, научно-педагогических и научных кадров высшей квалификации;
- профессиональная переподготовка и повышение квалификации офицеров, в том числе руководящего и научно-педагогического состава вузов;
- организация и проведение фундаментальных и прикладных научных исследований, направленных на решение проблем укрепления обороноспособности страны и совершенствования профессионального образования военнослужащих;
- удовлетворение потребностей, обучающихся в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и послевузовского профессионального образования, повышения квалификации в соответствующей области военно-профессиональной деятельности;
- организация и проведение работы по военно-профессиональной ориентации молодёжи и подготовке ее к поступлению в высшие военно-учебные заведения.

Можно заключить, что необходимо создавать такие условия для профессионального и личностного роста курсантов, в которых они могут научиться правильно выбирать последовательность действий и решений на применение сил и средств, которые в реальной боевой обстановке могут носить характер непредсказуемости и экстремальности. В результате этого формируется сложная иерархичная система организации образовательной деятельности в вузе, результатом работы которой будет решение или действие, ведущее к прогрессу в развитии курсантов [2].

Реализация вышеперечисленных задач регламентировано Приказом МО Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670 (ред. от 24.10.2019) «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (вместе с «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обороны государства в федеральных государственных военных профессиональных образовательных организациях и военных образовательных организациях высшего образования МО Российской Федерации», и

достигается четкой организацией и осуществлением образовательной, методической и научной (научно-исследовательской) деятельности по основным профессиональным образовательным программам в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами и квалификационными требованиями, наиболее полно отвечающих задачам подготовки обучающегося по соответствующей специальности (направлению подготовки) [4].

Интеграция военного образования и военной науки имеет целью обеспечение научных исследований, а также совершенствование подготовки специалистов путем использования новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности, и достигается выполнением следующих мероприятий:

- участие высших военно-учебных заведений в разработке государственной программы вооружения и реализации государственного оборонного заказа;
- осуществление высшими военно-учебными заведениями и научными (научно-производственными) организациями совместных научно-образовательных проектов, научных исследований, экспериментальных и научно-технических разработок, в том числе совместных мероприятий на договорной основе;
- совместное проведение кафедрами и научными (научно-исследовательскими) подразделениями научных исследований и экспериментальных работ, выполнение научно-технических разработок в рамках плановых и инициативных научно-исследовательских работ, федеральных и ведомственных целевых программ, а также за счет грантов или иных источников финансирования;
- совместная подготовка кафедрами и научными (научно-исследовательскими) подразделениями научных публикаций, проведение мероприятий изобретательской, рационализаторской и патентно-лицензионной работы, научных конференций и семинаров, а также конкурсов и выставок;
- совместная реализация кафедрами и научными (научно-исследовательскими) подразделениями образовательных программ, в том числе подготовки научно-педагогических и научных кадров;
- совместное использование кафедрами и научными (научно-исследовательскими) подразделениями закрепленных за ними объектов учебно-материальной базы и базы для научных исследований в интересах решения задач образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности;
- привлечение научных работников к образовательной деятельности.

Реализация научной (научно-исследовательской) деятельности военного вуза заключается в:

- исследовании характера военных угроз безопасности Российской Федерации и обеспечение упреждающей научно-практической проработки важнейших проблем в области военной и военно-технической политики в интересах повышения обороноспособности государства;
- обосновании перспектив строительства, развития и применения ВС, исследовании проблем их подготовки, повышения боеготовности и боеспособности;
- обосновании перспектив развития и совершенствования вооружения и военной (специальной) техники, разработке способов их боевого применения, эксплуатации и ремонта;
- военно-научном сопровождении научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, выполняемых в рамках государственного оборонного заказа в интересах Вооруженных Сил;
- подготовке научных кадров;
- участии в подготовке и проведении опытных и исследовательских учений, испытаний вооружения и военной (специальной) техники;
- исследовании проблем военно-политической работы, обучения и воинского воспитания личного состава;
- исследовании вопросов совершенствования подготовки военных специалистов в военно-учебных заведениях.

В Государственной программе развития образования до 2025 года предусмотрена ведомственная целевая программа «Поддержка инноваций в области развития и мониторинга системы образования, обеспечение эффективности конкурсных механизмов реализации программных мероприятий в сфере образования», целями которой является обеспечение ежегодной поддержки не менее 20 стратегических инициатив и инновационных разработок, направленных на развитие региональных и муниципальных систем по вопросам развития и мониторинга системы образования.

Экспериментальная деятельность в области образования – это разработка, апробация (то есть испытание) и внедрение новых образовательных технологий и ресурсов. Такая деятельность осуществляется в форме экспериментов, регулирование которых решено на федеральном уровне.

Библиографический список

1. Военная доктрина Российской Федерации. Указ Президента Российской Федерации от 25.12.2014 г. № 2976.

2. Митрахович В. А. О профессионализации офицеров // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования, 2011. № 6 (20). – С. 87–91.

3. Митрахович В. А. Педагогический потенциал воинского социума как механизм его педагогического влияния на профессионализм военнослужащего контрактной службы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогические науки. 2014. №4(89). С.92–95.

4. Приказ МО Российской Федерации от 15.09.2014 г. № 670 «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 ФЗ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коровай В.И.,
кандидат военных наук, профессор, профессор кафедры организации
боевой подготовки и повседневной деятельности войск
ФГКВБОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия
связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье представлены цели модернизации высшего военного образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации.

Ключевые слова: модернизация высшего военного образования, инновационные образовательные площадки, образовательные проекты и программы, образовательные инновации, курсанты, слушатели, адъюнкты, суворовцы, кадеты.

Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин в последние годы во многих своих выступлениях неоднократно поднимал актуальные проблемы современного образования, где определил Правительству Российской Федерации совместно с регионами и ведомствами решить следующие задачи:

- с учетом демографического и других факторов определить, дополнительные школьные места, внести необходимые изменения в национальный проект «Образование». Здесь нужно искать гибкие решения: не только строить школы, но и эффективно использовать всю образовательную, да и другую инфраструктуру для этих целей, возможности современных технологий в интересах обучения детей;
- к 2021 году предоставить школам высокоскоростной интернет, что позволит в полном объеме приступить к цифровой трансформации отечественной школы, обеспечить доступ педагогов и учеников к передовым образовательным программам, внедрять индивидуальные подходы к обучению, направленные на раскрытие способностей каждого ребенка;
- к середине наступающего десятилетия национальная система профессионального роста должна охватить не менее половины педагогов страны, в перспективе не только в сфере общего, дополнительного профессионального образования;
- сохранить равную, справедливую доступность бесплатного очного высшего образования, ежегодно увеличивать количество бюджетных мест в вузах, причем в

приоритетном порядке отдавать эти места именно в региональные вузы, именно в те территории, где сегодня не хватает врачей, педагогов, инженеров;

- развитие университетов и вузов в регионах, включая укрепление их учебной, исследовательской и социальной инфраструктуры, системы постоянной подготовки и повышения квалификации преподавателей региональных вузов, чтобы студенты могли получать современные знания, начать успешную карьеру на своей малой Родине;
- развитие системы образования на всех этапах, начиная с дошкольного, в части содержания и в части методов и технологий обучения (преподавания) которая должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности;
- совершенствование научной и инновационной деятельности, которые являются приоритетными и долгосрочными направлениями, которое способно решить задачу по прорывному развитию страны [3].

Для достижения перечисленных целей и успешной реализации задач высшего военного образования необходима модернизация и развитие общей системы образования с учетом основных направлений социально-экономического развития Российской Федерации в целом, стимулирование исследовательской деятельности и инновационного развития в высшем образовании, реализация приоритетных направлений государственной политики Российской Федерации в сфере образования и обороны.

Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования отражены в Приказе Министерства науки и высшего образования РФ от 22 марта 2019 г. № 21н «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования».

Стоит отметить, что инновационную инфраструктуру составляют федеральные и региональные инновационные площадки.

Инновационными площадками в соответствии с частью 4 статьи 20 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в РФ" (Собрание законодательства РФ, 2012, № 53, ст. 7598) (далее – Федеральный закон № 273-ФЗ), признаются организации, осуществляющие образовательную деятельность, и иные действующие в сфере образования организации, а также их объединения, реализующие инновационные проекты и программы, имеющие существенное значение для обеспечения развития системы образования [4].

Основными направлениями деятельности инновационных площадок в военных вузах являются:

- 1) разработка, апробация и внедрение:

- новых элементов содержания военного образования и системы воспитания, создание новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения и воспитания;
- основных образовательных программ, инновационных образовательных программ, программ развития военно-образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях;
- новых специальностей (специализаций) подготовки в сфере военного образования, обеспечивающих формирование кадрового и научного потенциала в соответствии с основными направлениями развития Вооруженных Сил Российской Федерации;
- методик подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации офицерских кадров, в том числе педагогических, научных и научно-педагогических работников, в том числе руководящего состава органов военного образования, на основе применения современных образовательных технологий;
- новых механизмов, форм и методов управления военным образованием на разных уровнях, в том числе с использованием современных технологий;
- новых механизмов регулирования деятельности военно-образовательных организаций и его научно-педагогического состава, а также сетевого взаимодействия между военно-образовательными организациями;

2) инновационная деятельность в сфере военного образования, направленная на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования.

Инновационные площадки осуществляют деятельность в сфере военного образования по одному или нескольким направлениям в рамках инновационных проектов и функционируют в национальных инновационных программах.

Инновационная система высшего военного образования представляет сложную иерархическую структуру, которая включает три важные составляющие – инновационную деятельность в сфере образования, науки и управления, каждая из которых скоординирована на решение стратегических задач и достижение единой цели – формирование инновационного права военного вуза.

Субъектами военной инновационной системы являются – Министерство Обороны Российской Федерации, другие заинтересованные федеральные ведомства и службы, инновационные площадки военно-учебных научных центров Федеральных Государственных университетов, научно-исследовательские институты, военные вузы, педагогический состав,

научные сотрудники, инженерно-технический состав, курсанты, слушатели, адъюнкты, военнослужащие научных рот, суворовцы, кадеты, воспитанники школ и др.

К объектам военной инновационной системы относятся:

- Военная научно-техническая продукция фундаментального методологического характера (открытия, гипотезы, теории, концепции, модели);
- научно-техническая продукция прикладного характера (изобретения НИОКР, НИР, научно-технические проекты, опытные образцы вооружения и техники);
- продукция информационных технологий (программный продукт, радио- и телепрограммы и др.) – продукты культуры.

Функционирование инновационной системы высшего военного образования осуществляется с помощью организационно-управленческой, программно-квалификационной, научно-методологической, информационно-технологической, материально-технической, учебно-воспитательной, культурологической, экономической, кадровой, правовой, подсистемами (рис.1).

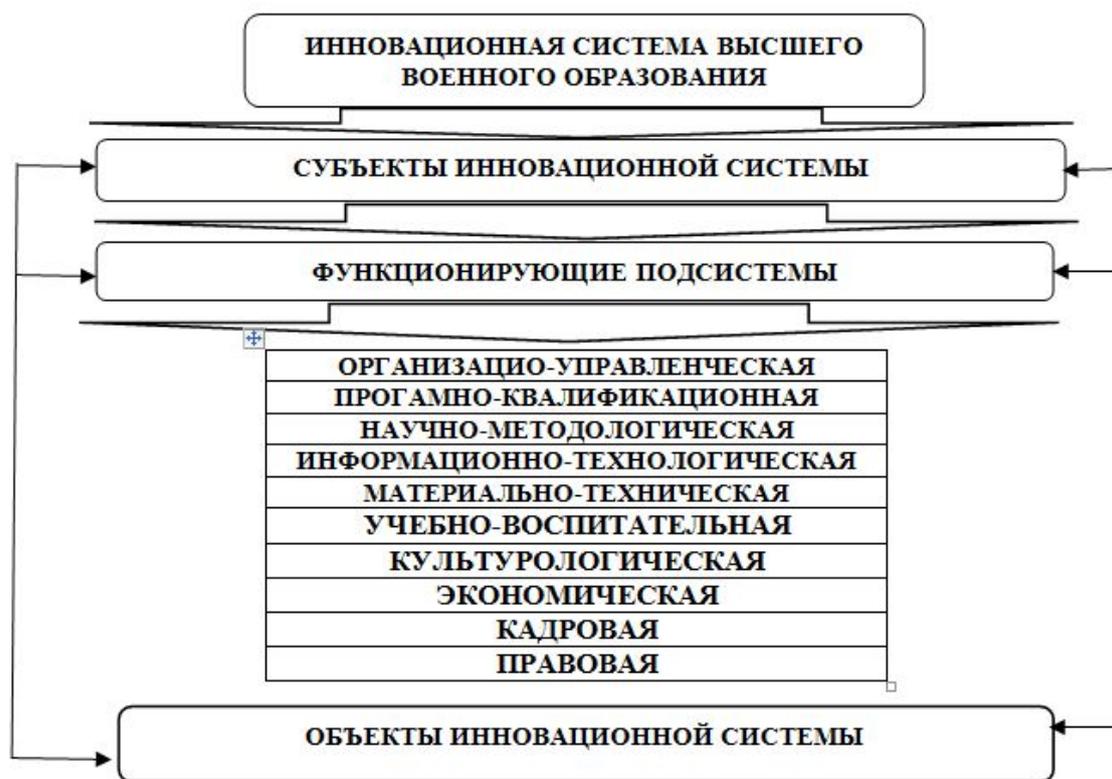


Рис. 1. Инновационная система высшего военного образования

Военные вузы как субъект инновационной системы высшего образования России активно вовлекается в решение ее сложных проблем том числе по выполнению государственного заказа по подготовке высококлассных специалистов для всех видов и родов Вооруженных Сил, профессионалов воинского труда. При этом «профессионализм военнослужащего представляет собой интегральную личностную характеристику,

определяющую продвижение военнослужащего к собственной вершине в воинском труде, формирующуюся в процессе его военно-профессиональной деятельности и как результат имеющую целостное развитие личности, воина-профессионала, постоянно самосовершенствующегося в своей военно-профессиональной деятельности, высокоэффективно, творчески и на высоком уровне осуществляющего свой воинский труд в любых условиях и ситуациях» [1; 2].

Этот факт относится к приоритетным проблемам создания новой нормативной базы высшего военного образования Российской Федерации.

Библиографический список

1. Митрахович В. А. Основные направления по обеспечению эффективности формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогические науки. 2014. №6(91). С. 52–60.

2. Митрахович В. А. Сущность профессионализма военнослужащих контрактной службы Вооружённых Сил России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. №3(43). С.115–122.

3. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 15.01.2020 г.

4. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 22.03.2019 г. № 21н «Об утверждении Порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования».

РОЛЬ РУЧНОГО ТРУДА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Куйшбаева В.В.,

студент 4 курса «Педагогическое образование», филиал АГУ в
г. Знаменске

Астраханской области;

Соколова С.В.,

студент 4 курса «Педагогическое образование» филиал в
г. Знаменске

Астраханской области

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о важности развития мелкой моторики в процессе ручного труда в дошкольном образовательном учреждении и его влияние на развитие речи детей дошкольного возраста. Эта проблема является актуальной для современного общества. Авторами раскрыто понятие «ручной труд», определены условия, необходимые при организации совместной деятельности педагога с детьми.

Ключевые слова: хорошая речь, сензитивный период, мелкая моторика рук, ручной труд, сенсорно-двигательные упражнения.

В наше время по-прежнему актуальным является вопрос речевого развития детей дошкольного возраста и привлекает к себе все больше внимания.

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего, полноценного развития ребёнка. Чем богаче, правильнее и образнее речь у детей дошкольного возраста, тем шире их возможности в познании окружающего мира, тем легче им ясно выражать свои мысли, содержательнее и полноценнее отношения со взрослыми и сверстниками, лучше осуществляется их психическое развитие.

Ранее люди не использовали различные развивающие методики, так как в повседневной жизни бытовые хлопоты отлично развивали пальцы и руки. Сегодня такие бытовые упражнения забыты. Будет ли кто-то сейчас, например, перебирать гречневую крупу? А ведь ранее в деревнях и сёлах самые младшие дети в семье выполняли это занятие: расторопные быстрые пальчики и зоркие глазки – самые лучшие помощники в этом кропотливом деле. Все виды ручного труда: сбор ягод, прополка грядок, плетение кос, стирка, шитьё, вязание, вышивание, прядение веретеном, вырезание поделок, лепка из глины, солёного теста – все эти домашние занятия развивают мелкую моторику, тем самым влияя на развитие речи.

Воспитатели дошкольного образования считают, что в дошкольном возрасте тщательно надо уделять внимание именно развитию мелкой моторики руки. М.М. Кольцова

в своём исследовании детской речи отмечает: «Движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества оказались тесно связанными с речевой функцией». Первой формой общения были жесты, поэтому роль рук была велика. Развитие функции руки и речи шло параллельно. Ход развития речи ребёнка происходит примерно также. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляются артикуляция слогов. Все последующие совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев рук [1].

Ручной труд – универсальное образовательное средство, которое способствует развитию речи, ручной умелости, скоординированности движений руки и глаза, необходимых для успешного овладения в школе различными графическими деятельностями.

Во время занятий по ручному труду предлагается познакомить детей с новыми словами, учить понимать и различать слова, обозначающие признаки действий и внешние признаки предметов. Можно использовать наглядный материал, который помогает уточнить понимание названий предметов, действий, признаков. Ребёнок учится вслушиваться в фразы взрослого, понимать смысл высказываний, новых слов. Он начинает уточнять их лексические, грамматические и фонетические оттенки.

Работа с бумагой, ножницами, пластилином, красками и фломастерами не ограничивается сенсорно-двигательными упражнениями, в нее также включают углубленное изучение детьми представлений об окружающих предметах. На занятиях воспитанники проявляют свою умственную и речевую активность. Как известно, мелкая моторика связана с развитием левых височной и лобной областей головного мозга, которые отвечают за формирование функций. В.А. Сухомлинский очень кстати отмечал, что: «Ум ребёнка находится на кончиках его пальцев» [2].

Ручной труд обладает огромной познавательной, воспитательной и коррекционной значимостью из-за собственной наглядности. Так малыши с большей скоростью и глубиной впитывают речевой материал, потому что на занятиях по ручному труду в качестве наглядной опоры зачастую воспитатели показывают реальные объекты. Конкретные фразы и слова, произносимые старшими в разнообразных речевых комбинациях, делает слово мобильным, подвижным. Таким образом, слова навсегда входят сначала в пассивный, а затем в активный словарь ребёнка во всём многообразии их форм. Хорошие результаты развития речи наблюдаются при ежедневном использовании наглядного материала, всех демонстрируемых действий, предметов, описании их признаков и закреплении значений.

К примеру, в младшей группе трудовой процесс сводится к самообслуживанию. Дети начинают учиться самостоятельно умываться, одеваться, убирать игрушки и так далее. Попутно они пополняют свой лексикон. В детском саду с учетом возраста воспитанников им

дают всевозможные задания. В старшей их содержание уже усложняют. Здесь дети привлекаются для посильной помощи в кухню, на склад, в медицинский кабинет, директора детского сада; все это уточняет и расширяет их предыдущие представления о труде [3].

Таким образом, трудовая деятельность является важной частью развития речи человека. Включаясь в нее, дети могут изменить представление о себе и об окружающем мире. Также меняется самооценка, развивается связная речь, пополняется и активизируется словарь, формируется правильное произношение отдельных слов. Она изменяется под влиянием успехов в трудовой деятельности, что в свою очередь меняет авторитет ребенка в детском саду. Труд как метод воспитательно-образовательной работы в детском саду занимает одну из лидирующих позиций. Непосредственно прикасаясь к предметами или даже явлениями природы, младшие школьники приобретают определенные знания о ней, например, устанавливают некоторые связи между ростом растения и уходом человека за ним. Все это положительно сказывается на развитии речи, формируя ее грамматический строй.

Библиографический список

1. Махмудов Урал. Развитие речи дошкольников в процессе трудового воспитания / Урал Махмудов, Н. Я. Курбанов. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 2 (106). — С. 817-819.
2. Куцакова Л. В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду: [пособие для педагогов дошк. учреж]. – М. МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2008.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М: УЦ «Перспектива». 2014.-32с.

ПРОБЛЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Малинина В.Е.,
студент 5 курса «Начальное образование»
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области
Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии
и гуманитарных дисциплин филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области

Аннотация. В статье рассматривается проблема экологического воспитания учащихся начальных классов в процессе внеурочной деятельности.

Ключевые слова: учащиеся начальных классов, внеурочная деятельность, экологическое воспитание.

В настоящее время экологическое воспитание учащихся начальных классов становится приоритетным направлением в педагогической теории и практике. Это связано с тяжелой ситуацией на нашей планете: быстрый рост населения, а, следовательно, проблема его обеспечения пищевыми продуктами, обеспечение промышленности минеральным сырьем, проблема энергетики и, конечно, загрязнение природной среды – все это создает угрозу существования самой жизни на Земле. Одной из важнейших причин такого положения дел является экологическая неграмотность населения, неумение предвидеть последствия своего вмешательства в природу. Поэтому международные организации ЮНЕСКО и ЮНЕП поднимают вопрос о необходимости пересмотра содержания, сроков экологического воспитания жителей Земли.

По мнению ряда отечественных и зарубежных ученых (Н.Н. Моисеев, И.Д. Зверев, Н.А. Рыков, Г.А. Ягодин, С.О. Шмидт и другие) вопрос о выживании человечества во многом зависит от уровня экологической образованности и воспитанности граждан, обладающих экологической культурой. В решении данной задачи важную роль играет школа. В ФГОС начального общего образования (2020 г.) среди основных направлений работы школы сказано, что детей должны научить основам экологической грамотности, элементарным правилам нравственного поведения в мире природы и людей и нормам здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде [2]. Таким образом,

государство ставит перед школой задачу совершенствования экологического воспитания подрастающего поколения, перехода к экологическому образованию для устойчивого развития.

Существует огромное количество подходов к определению сущности процесса экологического воспитания, большинство исследователей включают в неё ряд совпадающих объектов: экологические знания, опыт деятельности, поведения в природе и отношение к окружающему миру; и судить о том, обладает ли личность экологической культурой и каков её уровень, можно по интеллектуальным, деятельностным и эмоциональным характеристикам.

Следовательно, понятие экологическое воспитание включает в себя знание базовых законов природы, понимание необходимости считаться с данными законами и руководствоваться ими в процессе индивидуальной и коллективной деятельности, стремление к оптимальности в процессе производственного и личного природопользования, формирование чувства ответственного отношения к окружающей среде, природе, а также к здоровью человека. Можно сделать вывод, что экологическое воспитание охватывает эстетические, этические, интеллектуальные, деятельностные, волевые аспекты жизни человека, практику его бытовой и профессиональной деятельности [1].

Проанализировав литературу, мы пришли к выводу, что экологическое воспитание – это образовательно-воспитательная система, обеспечивающая овладение и присвоение учащимся объединение специальных знаний, умений, навыков, чувств и переживаний, формирующих экологическое сознание и мышление, развивающих эмоциональную сферу, а также нравственно-эстетическое и правовое отношение к окружающей среде, упрочняющее природосообразное поведение и деятельность.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ЧАСТЬ

Цель экологического воспитания состоит в формировании ответственного отношения к природе и окружающей среде, которое основывается на экологической воспитанности.

Объектом исследования выступает внеурочная деятельность как средство формирования экологической воспитанности учащихся начальных классов.

Перед нами стояла задача выявить уровень экологической воспитанности учащихся начальных классов. Для достижения цели мы использовали следующие методики: модифицированная анкета Л.В. Моисеевой, Экологический светофор (основан на методике Л.А. Коноплёвой) [6], Экологические ситуации (по Е.К. Берюховой, Н.В. Груздевой).

Критерий для выделения уровня экологической воспитанности понимается как мерило, показатели которого дают характеристику развития у обучающегося чувства

экологической ответственности и экологически ответственного поведения, бережного отношения к природе. Имеет три компонента:

- когнитивный (система естественнонаучных и экологических знаний о сущности, структуре и содержании экологической культуры);
- эмоциональный (эмоциональное состояние личности в процессе общения с природой, нравственно-эстетическое восприятие природной среды);
- деятельностный (наличие комплекса навыков по охране окружающей среды; характер участия в природоохранной деятельности) [4].

На начальном этапе эксперимента мы получили результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1.

Уровень экологической воспитанности учащихся начальных классов

Критерии	Когнитивный	Эмоциональный	Деятельностный
Уровни			
Высокий уровень	9	14	7
Средний уровень	14	10	15
Низкий уровень	7	6	8

Исходя из результатов исследования, проблема в экологическом воспитании младших школьников – это низкий уровень когнитивного и деятельностного компонентов, следовательно, что подтолкнуло к разработке комплекса мероприятий, способствующих повысить уровень данных компонентов. Следовательно, данная программа направлена на повышение уровня этих компонентов экологического воспитания младших школьников в процессе внеурочной деятельности.

Цель мероприятий: повысить уровень когнитивного и деятельностного компонентов экологического воспитания младших школьников в общеобразовательной организации во внеурочной деятельности. Кружок мы назвали «Юный эколог».

При реализации программы предлагаются следующие формы работы с детьми: игры, экскурсии, этические беседы, конкурсы, викторины [3,5].

Программу кружка «Юный эколог» мы разработали с тем условием, что будет проводиться она два раза в неделю во внеурочное время. Один раз в неделю – информационно-просветительский блок. Будем развивать когнитивный компонент. Один раз в неделю – эколого-практический блок, развитие деятельностного компонента. Часть программы курса представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Комплекс мероприятий по внеурочной деятельности
по экологическому воспитанию младших школьников «Юный эколог»

№	Мероприятие	Форма, метод	Развиваемый компонент
1.	Введение. Что такое экология?	Беседа, рассказ, дискуссия.	Когнитивный
2.	Осенний туристический слет.	Поход в парк, игра.	Деятельностный
3.	«Птицы нашего двора»	Этическая беседа, рассказ, решение экологических задач, дискуссии.	Когнитивный
4.	«Птицы нашего двора»	Практическое занятие «Изготовление кормушек для птиц»	Деятельностный
5.	«Кто в лесу живет, что в лесу растет?»	Этическая беседа, рассказ, решение экологических задач, дискуссии. Раздаточный материал.	Когнитивный

После реализации программы был проведён контрольный срез, для диагностики уровня экологической воспитанности младших школьников. При проведении повторного исследования детям были предложены те же методики.

Цель повторного исследования: выявить изменение уровня когнитивного и деятельностного компонентов экологической воспитанности у младших школьников после реализации предложенной программы кружка.

В таблице 3 приведены результаты развития экологического воспитания до и после реализации кружка «Юный эколог».

Таблица 3.

Уровень экологической воспитанности учащихся начальных классов

Критерии	Когнитивный		Эмоциональный		Деятельностный		Общий уровень после реализации
	Кол-во учащихся до	Кол-во учащихся после	Кол-во учащихся до	Кол-во учащихся после	Кол-во учащихся до	Кол-во учащихся после	
Высокий уровень	9	13	14	16	7	10	13
Средний уровень	14	16	10	12	15	17	15
Низкий уровень	7	1	6	2	8	3	2

Приведенные данные свидетельствуют об успешности предложенной программы кружка «Юный эколог» по экологическому воспитанию младших школьников. По результатам можно сделать вывод, что работа достигает цели при правильной ее реализации. Изменение отношения детей младшего школьного возраста к природе выразилось в росте интереса к проблемам ее охраны.

Библиографический список

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2006. 480 с.
2. Кропачева Т. Б. Исследовательские экскурсии в начальной школе. Начальная школа. – 2007. – №11.
3. Молодова Л. П. Методика работы с детьми по экологическому воспитанию / Минск – Асар, 2004. 158 с.
4. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей / С. Н. Николаева. – М.: АСАДЕМА, 2005. - 336 с.
5. Симонова Л. П. Этические беседы по экологии с младшими школьниками. // Начальная школа. 2000. №5. 151 с.
6. Цветкова И. В. Экологический светофор: Методическое пособие по воспитанию экологической культуры детей младшего школьного возраста. М., 2000. 90 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

Моисеев А.Р.,

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных
и социально-экономических дисциплин**

**ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия
связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург;**

Митрахович В.А.,

**доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных
и социально-экономических дисциплин**

**ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия
связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»
г. Санкт-Петербург**

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы совершенствования учебно-воспитательного процесса в военном вузе, повышения его качества в системе формирования и привития курсантам необходимых общекультурных и профессиональных качеств для будущей деятельности.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, курсант, обучение, воспитание, деятельность, эффективность, оптимизация, качество, результат.

Учебно-воспитательный процесс (УВП) в военном вузе – это целенаправленная, организованная система учебно-воспитательной деятельности соответствующих должностных лиц и специалистов по подготовке курсантов и курсантских коллективов к будущей военно-профессиональной деятельности [1, с. 117].

Основная цель УВП – это обеспечение всесторонней подготовленности курсантов и курсантских коллективов к успешному решению возложенных на них задач в мирное и военное время по вооруженной защите Родины. Обучение и воспитание курсантов нацелено на то, чтобы в условиях военного вуза подготовить «военного специалиста, профессионала, способного быстро адаптироваться к изменяющимся условиям обстановки, творчески принимать оптимальные управленческие решения» [2].

«Профессионализм с одной стороны, это интегративное качество, свойство личности, и как любое другое качество, оно формируется в деятельности. С другой стороны, профессионализм – это результат длительной, творческой профессиональной деятельности, и

как результат предполагает самый высокий уровень продуктивности труда – целостную, творческую, разносторонне развитую личность» [3].

Эффективность УВП представляет собой достижение планируемого уровня сформированных профессионально важных качеств, обучающихся в отведенное для этого сроки.

Уровень эффективности УВП курсантов и курсантских коллективов определяется на основе объективных критериев и показателей путем последовательного накопления, анализа и обобщения сведений о качествах обучающихся в результате воспитательного воздействия. С этой точки зрения эффективность можно рассматривать как меру деятельности и как некоторое качество функционирования объекта.

Следует различать понятия «эффективность» и «исполнительность» – как фактор достижения учебно-воспитательных целей. Если эффективность учебно-воспитательного процесса – это реальные результаты деятельности, то исполнительность – это способность точно и в срок правильно их выполнить.

Эффективность УВП, характеризует качество полученных результатов, и непосредственно связано с оптимальностью, которая указывает на способы их достижения. Оптимальность УВП отождествляется с понятиями «наилучший, наиболее соответствующий определенным условиям и задачам», а оптимизация рассматривается как процесс выбора наилучшего варианта из возможных или как процесс приведения определенной системы в наилучшее (оптимальное) состояние. Наиболее эффективными результаты будут в том случае, когда рассматриваемый процесс будет оптимальным. То есть эффективность процесса есть производное качество, одно из основных следствий оптимизации этого процесса.

Оптимизация УВП, это такой выбор форм, методов, способов, средств обучения, воспитания, подготовки и организации, которые в данный момент обеспечивают максимально возможную эффективность учебно-воспитательной деятельности при рациональных затратах времени и усилий педагогов и обучающихся на всех его этапах [1, с. 121].

Оптимизацию учебно-воспитательного процесса следует рассматривать как выбор наилучшего варианта его организации, соответствующего определенным условиям и обеспечивающего повышение эффективности обучения и воспитания, более глубокое развитие мыслительных способностей обучающихся, совершенствование качеств личности и профессиональной пригодности будущих офицеров, сокращение непроизводительного учебного времени, средств и экономических затрат.

Оптимизация учебно-воспитательного процесса возможна при наличии не менее двух вариантов принимаемых решений, свободы выбора вариантов решений, сравнимости параметров этих вариантов по выбранным и обоснованным критериям оптимальности.

Если УВП будет оптимальным, то и эффективность его будет наибольшей.

Эффективность УВП – это основное понятие, в котором выражается конкретное содержание теории и практики обучения и воспитания и конечный результат – формирование личности и профессиональной пригодности будущего офицера [1, с. 336].

Эффективность УВП как особое качество исследуется в педагогической науке в течение длительного времени. В советской высшей военной школе эта проблема начала разрабатываться еще в 30-е годы. Тогда рассматривались лишь отдельные компоненты обучения, в частности, повышение эффективности занятия, наглядных пособий и т. п. В дальнейшем становилось все более очевидным, что эффективность означает не только простое улучшение обучения, а характеризует особое качество учебно-воспитательного процесса.

Абсолютное большинство ученых, объясняя понятие «эффективность», имеют в виду соотношение и взаимосвязь двух категорий, определяющих целесообразную деятельность людей, цель и результат. В таких сложных системах, как учебно-воспитательный процесс, цели сильно дифференцированы, поскольку каждая подсистема имеет свои собственные цели и достигает своих результатов самостоятельно. Очевидно, что чем больше будет совпадений между целями и результатами обучения и воспитания, тем выше будет эффективность учебно-воспитательного процесса. Иначе говоря, эффективность учебно-воспитательного процесса рассматривается как достижение и соответствие результатов совместной деятельности преподавателей и обучающихся тем задачам, которые перед ними стоят. Она характеризуется результативностью, затратами времени, экономическими затратами и совместными усилиями участников учебно-воспитательной деятельности.

Эффективность УВП отражает результаты воспитанности и профессиональной подготовленности обучающихся, уровень сформированности их личностных и профессиональных качеств под влиянием морально-политического и психолого-педагогического воздействия. Изменение качеств личности и профессиональной пригодности обучающегося должно периодически диагностироваться и оцениваться. Сравнение полученных результатов будет давать представление об эффективности УВП.

Эффективность учебно-воспитательного процесса можно рассматривать во взаимосвязи с понятием «установка». В психологии под установкой (применительно к процессу обучения и воспитания) понимается складывающееся на основе опыта устойчивое предрасположение обучаемого к определенной форме реагирования, побуждающее его

ориентировать свою учебную деятельность в определенном направлении и действовать последовательно по отношению ко всем объектам и ситуациям, с которыми оно связано. Согласно теории установок эффективность учебно-воспитательного процесса будет оцениваться отношением обучающихся к самообучению и самовоспитанию под воздействием этого процесса.

Эффективность учебно-воспитательного процесса рассматривается в статике и в динамике. *В статике эффективность определяет уровень достижения целей учебно-воспитательного процесса, а в динамике – процесс движения к достижению этих целей.*

Эффективность учебно-воспитательного процесса с точки зрения результативности – понятие оценочное. То есть при определении эффективности дается оценка полученным эффектам. В процессе обучения и воспитания под эффектом подразумевают определенный результат влияния или воздействия преподавателя на обучающегося. Если эффект – это результат влияния на обучающегося, то эффективность – это мера приближения результата к целям УВП и всех его компонентов. Эффективность процесса обучения и воспитания можно определить по соотношению активного и пассивного самопроявления обучающегося в учебе, дисциплине и общественной работе. Эффективность обучения может выражаться в абсолютных единицах, когда определяются показатели подготовки специалиста в целом, и в сравнительных, когда делаются выводы, например, о преимуществе одного метода обучения перед другим.

Следовательно, сущность эффективности УВП по соотношению целей и результатов заключается в наиболее полном проявлении в сознании и поступках, обучающихся их убежденности в необходимости получаемых профессионально важных знаний навыков и умений, формировании мировоззрения офицера командира, человека ответственного за защиту родного Отечества. Такую характеристику сущности эффективности УВП можно считать правильной, но только в общем смысле, так как она не раскрывает всей сути взаимосвязи, обучающихся и педагогов в этом процессе: неясно, как и при каких условиях происходит преобразование целей в результат. Естественно, возникают вопросы: как увидеть, а затем, как «измерить» то, что происходит в сознании и проявляется в поведении обучающихся под влиянием процесса обучения и воспитания? Очевидно, что результаты этого процесса обнаруживаются не сразу, что его эффективность проявляется с течением времени в изменении знаний, навыков, умений, сознания и поведения обучающихся.

Рассматривая сущность эффективности УВП, следует исходить из того, какой аспект содержания эффективности представляет интерес в данный момент. Поэтому должен быть выбран конкретный подход к изучению эффективности при определении тех или иных результатов учебно-воспитательного процесса.

Морально-политический подход является основным при определении результатов всего учебно-воспитательного процесса. Он позволяет оценить его эффективность с точки зрения формирования личности и профессиональной пригодности будущего специалиста. Профессиональный подход связан с определением практических навыков, полученных в результате процесса обучения и воспитания, т.е. с результатами теоретической и практической подготовки по специальности и будущей служебной деятельности.

Социально-психологический подход заключается в том, что обучающий и обучаемый рассматриваются как субъект и объект, взаимодействующие в определенных социально-психологических условиях. Он показывает эффективность влияния этого взаимодействия на результаты обучения и воспитания.

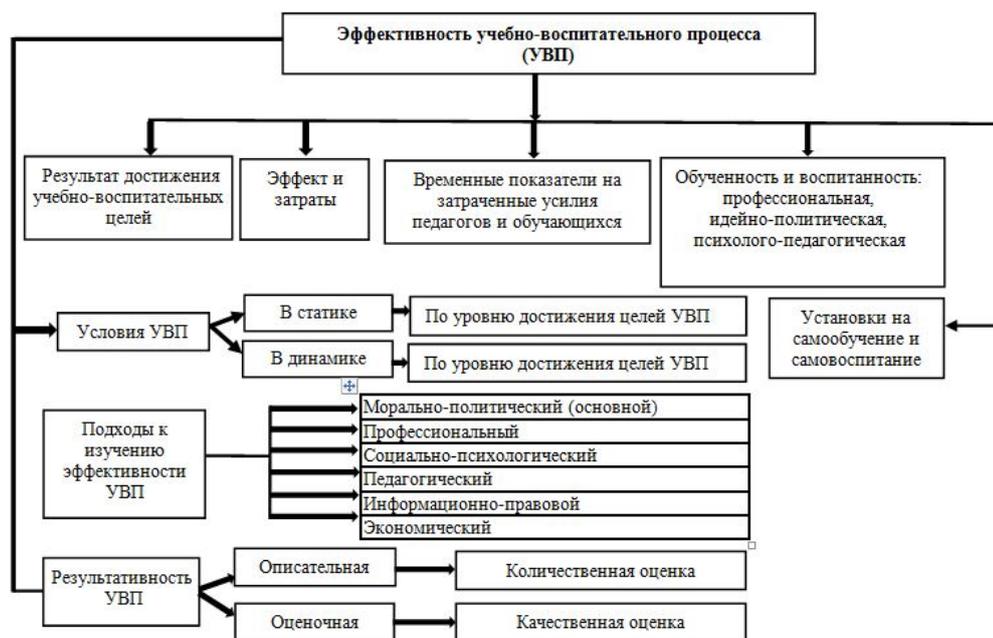
Педагогический подход заключается в том, что за основу берутся личностные качества обучающихся и социально-значимые характеристики учебного коллектива. Эффективность определяется как результат воздействия на сознание и переживания обучающихся с учетом их познавательных психических процессов (внимания, восприятия, воображения, мышления, памяти, речи), установок, отношений и ценностей, потребностей и духовных запросов, сознания и самосознания, знаний, эмоциональных состояний.

Информационно-правовой подход характеризуется количеством и качеством проводимых учебно-воспитательных и правовых мероприятий, объемом передаваемой информации и правосознанием обучающихся.

Экономический подход учитывает достижение цели за меньшее, по сравнению с плановым, время, при меньшей затрате сил и средств.

Перечисленные специфические подходы к определению эффективности учебно-воспитательного процесса дают возможность получить комплексное представление об этом понятии.

На основании всего сказанного составлена структурная схема, позволяющая наглядно раскрыть сущность эффективности учебно-воспитательного процесса.



Таким образом, можно заключить, что оценка эффективности учебно-воспитательного процесса в военном вузе – многоплановая и многофакторная определяемая ее результативностью и зависимостью от условий анализа и подходов к изучению.

Раскрытие сущности эффективности учебно-воспитательного процесса в условиях военного вуза поможет выявить психолого-педагогические основы для выбора критериев и оценки эффективности как всего процесса в целом, так и отдельного педагогического явления или акта, который представляет интерес, на данном этапе обучения и воспитания.

Библиографический список

1. Военная педагогика: Учебник для вузов. Под ред. О.Ю. Ефремова, 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Питер, 2017.
2. Митрахович В. А. Критерии и уровни сформированности профессионализма у военнослужащих контрактной службы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2011. № 1. С. 189–194.
3. Митрахович В. А. Функции профессионализма военнослужащих контрактной службы Вооружённых сил России // Инновационные образовательные технологии. 2009. №3 (19). С.19–26.

РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛЬНОГО АВТОРИТЕТА ДОЛЖНОСТНЫХ ЛИЦ ЧАСТЕЙ И ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ КАК ГЛАВНЫХ ОРГАНИЗАТОРОВ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОИНСКОМ СОЦИУМЕ

Мугдусиев Г.Г.,

заместитель начальника

4 Государственного центрального межвидового полигона

Министерства обороны Российской Федерации по военно-политической работе

г. Знаменск;

Савинов А.И.,

заместитель начальника центра обеспечения

по военно-политической работе

4 Государственного центрального межвидового полигона

Министерства обороны Российской Федерации,

г. Знаменск

Аннотация. В статье проведен краткий анализ формирования авторитета командиров подразделений как главных организаторов воспитательного процесса в воинском социуме. Рассмотрены и обоснованы различные подходы к развитию персонального авторитета должностных лиц, как фактора играющего существенную роль в процессе реализации метода убеждения.

Ключевые слова: авторитет, личный пример, убеждение.

Проблематика авторитета командира (начальника) в процессе воспитания защитников Отечества имеет глубокие исторические корни. Понятия «авторитет» берет свое начало от латинского слова *auctoritas* и далее немецкого *Autorität*, что в дословном переводе означает: достоинство, сила, влияние, власть. Первые упоминания о значимости и роли авторитета можно найти в работах Аристотеля, Демокрита, Платона и других философов.

В отечественной военной педагогике личное воспитание командирами своих подчиненных является давней традицией русской армии. Ее истоки прослеживаются еще со времен Петра I, П.А. Румянцева, А.В. Суворова и прочно вошли в арсенал отечественной военной педагогики. Яркий последователь суворовской школы генерал М.И. Драгомиров в одном из своих трудов «Опыт руководства для подготовки частей к бою» первым поместил раздел «Воспитание», напрямую обращенный именно к командиру. Наряду с выдающимися полководцами и флотоводцами А.В. Суворовым, П.А. Румянцевым, М.И. Кутузовым, Ф.Ф. Ушаковым, С.О. Макаровым своими военно-педагогическими трудами, направленными

на изучение феномена авторитета, были широко известны генералы Н.Д. Бутовский, Д.П. Парский, А.П. Скугаревский, полковник Н.П. Бирюсов и др.

Проведённый анализ исследований, посвящённых проблематике авторитета в воспитании военнослужащих, несомненно, указывает на его значимость, однако понятие персонального авторитета должностных лиц подразделений как фактора играющего существенную роль в процессе реализации метода убеждения в современных условиях нуждается в конкретизации.

Для командира (начальника) в частях и подразделениях занимаемая им должность выступает правовой предпосылкой его авторитета. Положения общевоинских уставов и других руководящих документов, регламентирующих все стороны жизнедеятельности личного состава, определяют отношения строгой подчинённости между военнослужащими. Разделяя их на старших и младших по воинскому званию, командиров (начальников) и подчинённых по должности. Соответственно первые согласно своего служебного положения имеют право отдавать приказы и распоряжения обязательные для неукоснительного исполнения подчинёнными им по службе военнослужащими. Практика работы с личным составом показывает, что равные в воинской должности и звании командиры (начальники) пользуются разной степенью авторитета в воинских коллективах. Степень авторитета конкретного должностного лица напрямую зависит как от уровня профессиональной подготовки, так и от его моральных и деловых качеств.

Многомерность феномена авторитет подразумевает наличие у него различных источников определяющих его влияние. На основании данного важного признака М. Вебером предложено деление авторитета на следующие виды: традиционный, легальный и персональный. [1]

Авторитет может называться традиционным, если источник его влияния обусловлен верой в святость власти и древних законов. Он «передается» согласно установившихся традиций и не обусловлен напрямую личными (персональными) качествами присущими объекту. Такими источниками выступают отношения в семье (родители-дети, муж-жене) и т.д.

Предпосылками легального авторитета выступают рациональные основания, такие как законность и соответствующее право субъекта распоряжаться и командовать. Субъект, обладающий авторитетом, оказывает влияние на объект в первую очередь его чувством обязанности повиновения как должного. Источником персонального авторитета служат персональные характеристики (свойства) субъекта, оцененные объектом и представляющие отношения между объектом и субъектом неинституционализированного характера. То есть, представляющие собой отношения людей как таковых без учёта их социальных ролей в

обществе. Персональный авторитет с одной стороны связан со способностями и отличительными свойствами субъекта, а с другой зависит от оценки и восприятия объектом, т.е. его основами выступают такие чувства как дружба, преданность, любовь, а также другие психологические предпосылки к подчинению и доминированию.

Наиболее распространёнными характеристиками, способствующими формированию персонального авторитета, выступают компетентность и нравственность субъекта. На их основании выделяют соответствующие виды персонального авторитета как отношения, в котором источником воздействия выступают определенные свойства субъекта. Это компетентный авторитет, основным источником которого выступает вера объекта в превосходство над ним субъекта в плане обладания знаниями, его компетентности и понимании достижения целей и удовлетворения интересов объекта. Как и моральный авторитет также основывается на нравственных качествах субъекта. Традиционный, легальный и персональный авторитеты в той или иной степени присущи всем должностным лицам, вместе тем наибольший интерес в целях реализации метода убеждения в воспитании военнослужащих представляет персональный авторитет. Войсковая практика работы с личным составом показывает, что для достижения действенности убеждающего воздействия должностному лицу необходим именно персональный авторитет, как условие психологической готовности объекта слушать и согласия не критично принимать излагаемую субъектом информацию. При этом авторитет должен быть как по должности определяющим значимость сказанного, так и личным определяющим готовность повиноваться мнению субъекта. Персональный авторитет основывается на истинных добродетелях командира (начальника), его успехах, отношении к делу и своим обязанностям, на уважении к подчиненным и мнению своего коллектива. Он формируется непосредственно по месту службы в зависимости от общественного мнения относительно способностей и личных качеств командира (начальника). Значение персонального авторитета командира (начальника) определяется психологической склонностью военнослужащих искать нравственное обоснование беспрекословному подчинению командиру (начальнику) даже осознавая необходимость выполнения этих требований, при отсутствии персонального авторитета у субъекта убеждающего воздействия его слова всё же подвергаются сомнению, при его наличии объект относится к ним не критично, даже не пытаясь оспорить. Что указывает на необходимость выработки данного вида авторитета у должностных лиц частей и подразделений.

Офицерская деятельность по своей сути является творчеством. Современный офицер-командир немислим без постоянного поиска новых методов обучения и воспитания военнослужащих. Командир подразделения с творческой жилкой любит динамику,

новшество, движение. Ради них смело идет на эксперимент, на риск, любое мероприятие измеряет и оценивает с пользой для дела. Он высоко ценит обмен мнениями, научные споры, нестандартность мышления сослуживцев, внимателен к их взглядам, предложениям. Умеет заинтересовать, увлечь новой идеей, поддержать ценное начинание.

Проведенный анализ нескольких воинских подразделений показывает, что там, где проявляется творческий и вместе с тем ответственный подход к решению стоящих задач, там выше действенность принимаемых решений, их организации и воспитательный эффект.

Одной из черт стиля работы передовых офицеров является неразрывная связь с военнослужащими, умение завоевать их доверие.

Каждый военнослужащий- индивидуальность, его характер по- своему неповторим. Поэтому офицер обязан внимательно изучать своих подчиненных, знать их наклонности, привычки, интересы, уметь определить их настроения, своевременно приходить на помощь тем, кто в ней нуждается, остро реагировать на недостатки в учебе и поведении военнослужащих. Только зная подчиненных, их дело, их межличностные отношения, командир может правильно организовать воспитание и обучение, управлять общественным мнением, добиваться уставных взаимоотношений в коллективе, укреплению его сплоченности.

Маршал Советского Союза Р.Я. Малиновский успехи в деятельности офицера-командира связывал с умением вникать во все нужды военнослужащего, по-доброму разговаривать с подчиненными, знать их мысли и думы, быть лучшим другом военнослужащего, любить его всей душой. «... Терпеливо и сострадательно учите подчиненных и учитесь сами, не зазнавайтесь, не петушитесь и не кичитесь, ибо все это признаки пустоты человека, – «мелкие реки всегда шумливы». Будьте всегда простыми, скромными и чуткими командирами ...». [2]

Если тот или иной командир подразделения начинает зазнаваться, он рискует потерпеть неудачу, ибо теряет способность самокритично оценивать положение дел, видеть и исправлять свои ошибки. Поддавшийся таким настроениями офицер не в состоянии приблизить к себе людей, вдохновить их на самоотверженный труд, сплотить в дружеский коллектив. Зазнайство отнимает успех и губит дело.

Воздействие командира на сослуживцев не ограничивается специальными мерами, временными рамками. Оно- в его моральном и профессиональном облике, в его взглядах, поступках, манерах, в его личном примере. Любой пример, хороший или плохой, всегда на виду, всегда нагляден и заразителен. Подчиненный личный состав это тонко подмечает и оценивает. Поэтому командир как педагог, воспитатель, воздействует на подчиненных своей

убежденностью и умением убеждать, неослабной требовательностью, добрым словом, хорошим поступком, высокой культурой общения, поведения.

Принципиальность, честность, умение критически анализировать свое поведение, работу подчиненных- один из признаков воспитанности, деловитости командира, залог его высокого авторитета. Если же у командира недостает принципиальности, самокритичности, тогда и в коллективе возникают такие порочные явления, как зазнайство, обман и т.д.

Выдающийся советский педагог А.С. Макаренко советовал: «... никаких недостатков не должно быть. И если у вас 20 достоинств и 10 недостатков, мы должны к вам пристать, а почему у вас 10 недостатков? Долой пять. Когда 2 останется – долой 2, пусть 3 остается. Вообще, от человека нужно требовать, требовать, требовать! И каждый человек от себя должен требовать». [3]

Принципиальный командир не побоится признать свою ошибку не только перед начальником, но и перед подчиненными. О таких командирах у военнослужащих на всю жизнь сохраняются добрые мысли и воспоминания.

Высокий авторитет офицера – это результат каждодневного упорного труда, добросовестной службы, образцового поведения, непрерывного самосовершенствования.

Развитие персонального авторитета командира (начальника) невозможно без высокого уровня его педагогической культуры. Элементы педагогической культуры закладываются еще в школе и в семье, но активное формирование её основ как составной части общей культуры, как правило, начинается в период обучения в учебных заведениях различного уровня, где основным фактором её формирования выступают как сама организация жизни и деятельности обучаемых, так и целенаправленный педагогический процесс.

Для дальнейшего развития педагогической культуры командира (начальника) в течение всего времени службы необходимо организовывать и проводить мероприятия по:

1. Психолого-педагогической подготовке: которая напрямую зависит от принятой системы работы с должностными лицами в масштабе воинской части, конкретного коллектива подразделения. Включает: проведение командирской подготовки (изучение вопросов военной педагогики и психологии); военно-политическая подготовка по категориям; различные семинары, круглые столы, научно-теоретические конференции по вопросам воспитания и работы с личным составом, тематические чтения, военно-педагогические лектории, обобщение и внедрение передового опыта воспитательной работы в своём подразделении и т.д.;
2. Самостоятельной военно-педагогической деятельности командира(начальника) с личным составом подразделения для решения педагогических задач воспитательного характера. Особенностью выступает данного вида деятельности выступает то что, не

смотря на постоянный контроль со стороны вышестоящего командования, основная работа по планированию, всестороннему обеспечению, непосредственному осуществлению и своевременному анализу возлагается непосредственно на само должностное лицо. Соответственно большое влияние на становление командира (начальника) как педагога, развития его как общей, так и военно-профессиональной культуры играет сложившаяся в подразделении (воинской части) морально-психологическая обстановка. Значимыми компонентами которой выступают организованные согласно уставным требованиям ратный труд и повседневная жизнь в воинском коллективе, преобладающие общественные мнение и настроения личного состава, выполнение правил поведения и взаимоотношения между военнослужащими, поддержание положительных традиций и т.д.

3. Постоянной работы по самосовершенствованию в личном и профессиональном плане (самовоспитание и самообразование): которая включает тщательную подготовку и последующий анализ каждого проводимого учебного занятия, выступления перед личным составом; изучение передового опыта в воспитании и работе с личным составом, соответствующих методических пособий и рекомендаций; изучение способствующей самосовершенствованию педагогической культуры военно-педагогической литературы, мемуаров выдающихся полководцев и военно-начальников. Также необходимо смотреть и обсуждать как отечественные, так и зарубежные фильмы военной тематики, что позволит не только понять умом, но и позволит чувственно пережить возникающие в процессе службы нравственные ситуации, требующие от командира (начальника) решения, в том числе и педагогического.

Для развития персонального авторитета, как фактора играющего существенную роль в процессе реализации метода убеждения необходимо выполнение ряда условий. В широком смысле, того от чего зависит что-то другое, выступающее предпосылкой, основанием его возникновения. Применительно к персональному авторитету должностных лиц частей и подразделений под педагогическими условиями его развития мы понимаем совокупность факторов, влияющих на процесс его развития, то есть возможностей, содержания, форм, методов, педагогических ситуаций, обстоятельств и приемов, которые являются результатом отбора, конструирования и применения.

В ходе проведенного анализа установлено, что в целях развития персонального авторитета должностных лиц, как одного из основных педагогических путей реализации метода убеждения в воспитании военнослужащих частей и подразделений целесообразно воплотить в жизнь ряд следующих приоритетных условий:

- систематическое информирование личного состава о военно-профессиональных успехах, личной примерности и исполнительской дисциплине непосредственных командиров и начальников;
- стимулирование профессионального и личностного роста всех категорий должностных лиц;
- неукоснительное соблюдение уставного порядка проведения разбирательств и наложения дисциплинарных взысканий за различные виды нарушений;
- сплочение и регулирование коллективов офицеров, прапорщиков и сержантов;
- развитие педагогической культуры должностных лиц и др. [4]

Рассмотрим указанные приоритетные педагогические условия более подробно. Систематическое информирование личного состава о военно-профессиональных успехах, личной примерности и исполнительской дисциплине непосредственных командиров и начальников целесообразно организовывать и проводить в устной и практической формах, а также с использованием печатных и наглядных средств информирования. Устная форма представления информации о военно-профессиональных успехах, личной примерности и исполнительской дисциплине должностного лица личному составу осуществляется путём организации его выступления или выступлений вышестоящих командиров и начальников. На различных собраниях, совещаниях, сборах и в ходе проведения занятий по командирской, боевой и военно-политической подготовке, а также планового, боевого, оперативного информирования и воспитательной работы (групповых бесед) с личным составом и т.д. В целях практического информирования необходима демонстрация фото и видео материалов о достижениях конкретных должностных лиц, а также включение данной информации в радиотрансляции и выпуски радиогазет части. Эффективность будет выше, если целевая установка чётко сформулирована (показ военно-профессиональных успехов, их популяризация), и будет заранее доведена до военнослужащих. Использование печатных средств подразумевает описание военно-профессиональных успехов, личной примерности и исполнительской дисциплины должностных лиц в стенной печати подразделений, статьях городских газет, интернет-сайтах, а также в войсковых газетах и журналах. Наглядное информирование включает в себя организацию стационарных и передвижных выставок, популяризирующих личные и служебные достижения командиров (начальников). Размещение на стендах, баннерах «Равнение на лучших!», «Знакомьтесь: передовой опыт!» их фотографий, информационных материалов. Стационарные выставки целесообразно оборудовать в центрах информационно-воспитательной работы частей и соединений, а передвижные использовать при проведении военных советов, служебных совещаний и сборов с различными категориями военнослужащих.

Как показывает войсковая практика работы с личным составом недостаточная осведомленность подчинённых о военно-профессиональных успехах, личной примерности и исполнительской дисциплине непосредственных командиров и начальников не только ухудшает морально-психологический климат в подразделениях, снижает уровень их доверия к руководству, но и самым непосредственным образом негативно влияет на состояние воинской дисциплины и правопорядка. Напротив, своевременное систематическое информирование способствует формированию положительного общественного мнения воинского коллектива относительно способностей и личных качеств командира (начальника) и выступает важным условием развития персонального авторитета должностных лиц подразделений.

Выводы. Таким образом, главным критерием в оценке качества командирского труда является степень воспитанности, обученности, боевой готовности подразделения. Сложные и ответственные задачи, стоящие перед подразделением, успешно решаются тогда, когда во главе стоит всесторонне подготовленный, волевой, требовательный командир, обладающий высоким персональным авторитетом, согласованно работающий с младшими командирами, и опирающийся на воинский коллектив. В работе по его развитию необходимо учитывать в качестве приоритетных следующие условия: стимулирование профессионального и личностного роста всех категорий должностных лиц; систематическое информирование личного состава о военно-профессиональных успехах, личной примерности и исполнительской дисциплине непосредственных командиров и начальников; неукоснительное соблюдение уставного порядка проведения разбирательств и наложения дисциплинарных взысканий за различные виды нарушений; сплочение и регулирование коллективов офицеров, прапорщиков и сержантов; развитие педагогической культуры должностных лиц.

Библиографический список

1. Weber M. Power, Domination, and Legitimacy // Power in Modern Societies / ed. by Marvin E. Olsen and Martin N. Marger. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press, 1993.
2. Правда, 1958 г.
3. Макаренко А. С. Сочинения, т.5 - 447 с.
4. Будницкий И. М., Мареев И. С. Политико-воспитательная работа в подразделении, 1982. С. 38.

ГРУППОВАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Никифорова И.Н.,

учитель начальных классов, первая категория,

МАОУ «Лицей №121 имени Героя Советского Союза С. А. Ахтямова»

Советского района г. Казани

На данный момент система обучения в школах очень динамична, и, как правило, не все школьники, готовы к высокому темпу восприятия информации, которую выдает ему современная программа. Усложнение школьных программ, ускорение темпа обучения, на фоне ослабления здоровья детей и ухудшение дошкольной подготовки, сделали эту проблему значимой уже в начальных классах.

На практике, даже в первом классе наблюдается достаточно большое количество детей, которые не справляются с требованиями учебной программы, и как следствие, не хотят учиться.

Вопросы успешности учебной деятельности затронуты в Государственных образовательных стандартах, где указывается, что именно совокупность личностной, социальной и профессиональной успешности выражает индивидуальные потребности личности в области общего образования.

В этой связи особую актуальность в педагогике приобретает исследование успеваемости младших школьников путей ее повышения (Н.А. Аминов, О.В. Дрокина, И.А. Гришанова, А.Г. Ивашкин, М.Р. Шабалина, О.А. Яшнова и др.), что обусловлено ролью начального образования для дальнейшей жизни учащегося.

Проблеме школьной неуспеваемости всегда уделялось особое внимание со стороны, как психологов, так и педагогов Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Ю.К. Бабанский, Ю.З. Гильбух, Н.И. Мурачковский, Л.С. Славина и др., которые изучали проблему неуспеваемости в школе. Необходимость выявления эффективных способов профилактики и коррекции школьной неуспеваемости обусловлена общей тенденцией снижения уровня учебных достижений учащимися начальных классов.

Предотвратить развитие школьной неуспеваемости легче, чем преодолевать, поэтому особое внимание нужно уделить периоду, связанному с приходом ребенка в школу, так как «... особую остроту данная проблема приобретает в младшем школьном возрасте. Это связано с тем, что с поступлением в школу у ребенка происходит изменение социальной ситуации развития, которая предъявляет к нему такие требования, которые не предъявлялись на предшествующих этапах его развития. Сталкиваясь с трудностями, не все младшие

школьники в силу своих личностных и интеллектуальных особенностей могут их преодолеть» [3].

Неуспеваемость можно трактовать как несоответствие требований школы и подготовки ученика к усвоению знаний, развитию навыков и умений, формированию воспитанности познавательных отношений и опыта творческой деятельности. Предупредить неуспеваемость возможно путем своевременного обнаружения и устранения всех ее составных элементов. Как следствие, необходимо знать и понимать все возможные факторы, влияющие на школьную успеваемость.

Педагогикой накоплен значительный опыт преодоления неуспеваемости. Анализ разнообразных практических мер позволил выявить некоторые принципиальные положения.

На первый план в работе с неуспевающими школьниками выдвигаются воспитательные и развивающие педагогические воздействия. Целью работы с неуспевающими признается не только восполнение пробелов в их учебной подготовке, но одновременно и развитие их познавательной самостоятельности. Это важно потому, что, догнав своих товарищей, ученик не должен в дальнейшем от них отставать. Допускается временное снижение требований к неуспевающим школьникам, что позволит им постепенно наверстать упущенное.

Профилактика школьной неуспеваемости может осуществляться разными способами. В настоящее время в среде педагогов в повседневной практике недостаточно внимания уделено групповой форме младших школьников. Использование групповых форм работы может открыть широкие возможности для формирования предусмотренных стандартами второго поколения коммуникативных действий, развития мышления и креативности ребенка, развития у учащихся речи и рефлексии предметного содержания.

Однако при всей её значимости по-прежнему преобладают больше фронтальные и индивидуальные формы работы, чем групповые. Степень вовлеченности ученика, и особенности выполняемой работы могут быть для каждого участника группы разными в разные периоды группового взаимодействия. Поэтому при правильной организации групповой работы каждый её участник, так или иначе, вовлекается в работу группы и достигает для себя тех или иных результатов.

Известно, что умение учиться – это, новообразование, которое в первую очередь связано с освоением формы учебного сотрудничества (Г.А. Цукерман) [4].

В группах ученики, обладая разным уровнем обучаемости, потребностей, интересов и учебной работоспособности, дополняют друг друга. Один проявляет повышенный интерес к теоретическим обобщениям, другой обладает совокупностью практических умений, третий наиболее критичен, задает вопросы, заставляет обосновывать каждое положение. Это

обстоятельство сказывается положительно на всестороннем рассмотрении изучаемых понятий.

Учащиеся, работая в звеньях, свободнее выражают свои мысли, смелее выясняют у своих товарищей непонятное. При этой работе создаются более комфортные условия для активной деятельности слабого ученика. Он получает больше возможностей, чем при фронтальной работе, для продуктивного обсуждения рассматриваемых проблем, чаще высказывается, повышается его учебная активность, позволяющая успешнее формировать знания, умения и навыки

Авторы А.А. Мирошниченко и А.А. Филиппова пишут — «для того, чтобы работа с неуспевающими школьниками стала результативной, необходима диагностика конкретных психологических причин, которые мешают полному усвоению знаний ученикам». Далее авторы отмечают, что если ещё в младших классах у определённых учащихся не выработать навыки и желание учиться, то с каждым годом трудности в обучении будут только нарастать и увеличиваться. Как отмечают авторы, главными задачами психологов является разработка определенных программ психологической коррекции, профилактики. Также А.А. Мирошниченко и А.А. Филиппова считают, что наиболее эффективным способом по предупреждению школьной неуспеваемости, является разделение школьников на три группы: сильные, слабые и средние. Главной задачей учителя является, непосредственная работа с неуспевающими учениками, чтобы подтянуть их до необходимого уровня, а также грамотное увеличение нагрузки для средних и более сильных учащихся. Авторы в своей статье «Школьная неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема», делают акцент на деятельность учителя, как основного звена в оказании помощи неуспевающим школьникам [3].

При групповой работе повышается интеллектуальная активность детей, лучше усваивается учебный материал. Развивается саморегуляция, поскольку дети, контролируя ход совместной работы, начинают лучше оценивать свои возможности и уровень знаний.

Уникальность групповой работы поддерживается такими ее признаками, как непосредственное взаимодействие между учащимися и опосредованное руководство деятельностью ученика со стороны учителя. Учитель руководит процессом работы всей группы: предъявляет задания, инструкцию по его выполнению, оценивает результаты работы группы. Деятельность и руководство каждого ученика осуществляется членами внутри группы.

«Групповые формы учебной деятельности развивают межличностные отношения учащихся, позволяют учитывать их социальный статус, помогают им самоутвердиться в среде одноклассников. Коллективные формы обучения создают между учащимися

отношения ответственных зависимостей, организуют общественный контроль, рожают общественное мнение, развивают самооценку учащихся, переживание коллективных достижений как эффективные регуляторы учебной деятельности» [1].

Таким образом, мы определенно полагаем, что профилактика школьной неуспеваемости младших школьников будет осуществляться успешней в групповой работе, являющейся одной из самых продуктивных форм сотрудничества учащихся и способствующей активизации учебной деятельности.

Библиографический список

1. Голованова Н. Ф. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. — М.: Академия. - 2011. – с. 240.

2. Коренякина Т. Н. Педагогическая помощь младшим школьникам с задержкой психического развития в преодолении трудностей в обучении [Текст] // Сборник "Инновационная педагогика предметных технологий: проблемы и перспективы." Всероссийская научно-практическая конференция 18 апреля 2013г. – Астрахань: Издатель: Сорокин Р.В.,2013г.,196 с. с. 113-116.

3. Мирошниченко А. А., Филиппова А. А., Елисеева В. В. Школьная неуспеваемость как психолого-педагогическая проблема // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. – 2016. – с.202-203.

4. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении.
http://vuzer.info/load/psihologia/vidy_obshhenija_v_obuchenii_cukerman_g_a/3-1-0-15192

**ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ДЕМОГРАФИЯ»
В АСТРАХАНСКОМ ФИЛИАЛЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАРОДНОГО
ХОЗЯЙСТВА И ГОССЛУЖБЫ**

Петраев А.В.,
директор АФ РАНХ и ГС,
кандидат экономических наук;

Яцукова И.Л.,
заместитель директора АФ РАНХиГС,
кандидит педагогических наук, доцент;

Умеренко И.В.,
директор центра ДПО АФ РАНХиГС

Аннотация. В статье описывается опыт реализации федерального проекта «Демография» в Астраханском филиале РАНХ и ГС

Ключевые слова: подготовка кадров для экономики региона, организация процесса обучения по дополнительным профессиональным программам в АФ РАНХ и ГС.

Повышение напряженности на рынке труда, связанное с распространение новой коронавирусной инфекцией и негативными финансово-экономическими последствиями, выявляет дополнительную потребность со стороны иных категорий граждан в профессиональном обучении и дополнительном профессиональном образовании в целях поддержания уровня, а также приобретения дополнительных навыков и компетенций для трудоустройства на новое место работы.

Правительством Российской Федерации уже принят комплекс мер, которые помогут наиболее незащищенным категориям создать условия для восстановления уровня занятости и своевременно адаптироваться к постпандемийным реалиям.

С 2021 года в рамках федерального проекта «Содействие занятости» национального проекта «Демография» организована реализация мероприятий по профессиональному обучению и дополнительному профессиональному образованию для отдельных категорий граждан: граждан, ищущих работу и обратившихся в органы службы занятости, включая безработных граждан, лиц в возрасте 50-ти лет и старше, лиц предпенсионного возраста, женщин, находящихся в отпуске по уходу за ребенком, а также женщин, имеющих детей дошкольного возраста, не состоящих в трудовых отношениях и обратившихся в органы службы занятости, стремящихся возобновить трудовую деятельность.

В 2021 году Астраханский филиал РАНХиГС стал участником» федерального проекта «Содействие занятости населения» в рамках национального проекта «Демография».

Цель проекта – содействие занятости отдельных категорий граждан путем организации профессионального обучения, дополнительного профессионального образования для приобретения или развития имеющихся знаний, компетенций и навыков, обеспечивающих конкурентоспособность и профессиональную мобильность на рынке труда.

По данным Агентства по занятости населения Астраханской области, ситуация на рынке труда Астраханской области по состоянию на 01.10.2021 выглядит таким образом:



Численность безработных составила 7359 чел. (уровень безработицы 1,5%).

В органы службы занятости населения обратились за содействием в поиске работы с начала текущего года – 37,3 тыс. человек.

В составе безработных граждан, зарегистрированных в службе занятости:

0,5 тыс. чел. – уволенные в связи с сокращением численности персонала (6,2%);

4,8 тыс. чел. – уволившиеся по собственному желанию (65,6%);

22 чел. – уволенные из Вооруженных Сил РФ (0,3%).

Численность безработных выпускников учреждений профессионального образования составляет 22 чел. (0,3%).

Средняя продолжительность безработицы в целом по области на начало июля 2021 года составила 3,6 месяца. По категориям граждан: молодежь – 3,1 месяца, женщины – 3,8 месяца, инвалиды – 4,4 месяца.

Банк вакансий, заявленных работодателями, составляет 14,7 тыс. мест (54,0% всех вакансий заявлены в г. Астрахань), из них: 67,7% - по рабочим профессиям, 1,6% - с оплатой труда ниже прожиточного уровня – неполная ставка).

Так, например, проблема трудоустройства молодежи, в том числе молодых специалистов сразу после получения образования, невостребованность их на рынке труда обуславливается рядом объективных причин.

Во-первых, отсутствием у молодых людей достаточного опыта, в связи с чем их в последнюю очередь принимают на работу при наличии вакантных должностей, и первыми сокращают при снижении объемов производства.

Во-вторых, увеличение в структуре предложения рабочей силы доли лиц, не имеющих профессий, и падение престижа рабочих профессий.

В-третьих, слабая заинтересованность работодателей в повышении квалификации и переподготовке работающих специалистов.

В настоящее время Астраханский филиал РАНХиГС совместно с Агентством по занятости населения Астраханской области, региональными органами власти анализируют объем и структуру безработицы в отдельных регионах, а также проводят консультации с ключевыми работодателями.

Астраханский филиал РАНХиГС в рамках проекта «Содействие занятости населения» в 2021 году реализовал более 20 программ дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки).

- Основы предпринимательской деятельности,
- Бухгалтерский учет для малого бизнеса,
- Бухгалтерский учет и налогообложение со знанием программы "1С Бухгалтерия 8",
- Менеджмент в образовании,
- Управление персоналом,
- Государственное и муниципальное управление,
- Специалист в сфере закупок,
- Экономика и управление,
- Кадровое делопроизводство со знанием программы "1С: Зарплата и управление персоналом",
- Дошкольное образование,
- Информационные технологии в профессиональной деятельности),
- Технологии проектной деятельности в образовании,
- Основы медиации,
- Интренет-маркетолог,
- Управление проектами.

Благодаря достигнутым договоренностям и заключенным договорам сетевого взаимодействия с социальными партнерами: ООО Межрегиональный центр профессионального развития «ЗОРГОСФЕРА» и ГБПОУ АО «Астраханский государственный политехнический колледж», при поддержке Агентства по занятости населения Астраханской области Астраханский филиал РАНХ иГС в 2021 году обучил по вышеперечисленным программам 334 человека.



Благодаря полученным знаниям 75% обученных смогли трудоустроиться на новое место работы, либо закрепить/перевестись на вышестоящие должности на прежнем месте работы.

Слушатели смогли развить не только hard skills, но и soft skills, что значительно усиливает обучение в Астраханском филиале, который привлекает к процессам не только лучший профессорско-преподавательский состав, но и сильных экспертов - практиков как регионального, так и федерального уровней.

92 – средний балл по результатам обратной связи слушателей за организацию и процесс обучения.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

2. <https://rabota.astrobl.ru> – Интерактивный портал службы занятости населения.

3. Приказ РАНХ и ГС от 13.08.2021 № 02-835 «Об утверждении положения о порядке разработки и утверждения в РАНХиГС дополнительных профессиональных программ - программ профессиональной переподготовки, программ повышения квалификации.

4. Приказ РАНХ и ГС от 5.08.2021 № 02-807 «Об утверждении новой редакции порядка и особенности реализации Соглашения № 150-15-2021-001 от 12 апреля 2021 года о предоставлении из федерального бюджета грантов в форме субсидий.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

Пирушкина Ю.А.,
студент 4 курса «Психология и социальная педагогика»
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области
Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии
и гуманитарных дисциплин филиала АГУ в г. Знаменске,
Астраханской области

Аннотация. В данной статье представлены данные проведенной коррекционной программы с подростками.

Ключевые слова: коррекция, общение, самооценка, рефлексия.

Одним из самых деликатных направлений в педагогической, психологической науке и образовательной практике является область коррекционной педагогики. Еще двадцать лет назад вряд ли бы кто из педагогов задумался об организации специальной помощи детям с разного рода нарушениями в условиях обычных общеобразовательных школ. Сегодня организация коррекционной системы обучения и воспитания является одной из наиболее актуальной проблемы.

В практике работы социального педагога часто имеют место случаи, когда подросток обращается с проблемой в межличностных отношениях. Своевременная диагностика и коррекция этих проблем позволят подростку избежать сложных жизненных трудностей.

Социально-педагогическая коррекция межличностных отношений подростков, является одной из важных проблем социально-педагогической деятельности. Умение правильно выстроить отношения со сверстниками для подростков является важной составляющей, так как именно в этом возрасте общение – это ведущий вид деятельности. [1]

А.С. Воронин писал: «педагогическая коррекция – это комплекс учебно-воспитательных мер, которые направлены на преодоление у детей отклонений, связанных с психическими процессами: познавательными, эмоциональными и волевыми» [2].

В качестве экспериментального инструментария нами была применена программа развивающего психологического тренинга «Развитие образа «Я», позволяющая за несколько

этапов развить референтное общение и сформировать адекватную самооценку подростка. Что на практике поможет ребенку повысить успешность в учебной деятельности и в жизни.

Данная программа состоит из шести этапов в которых сочетается теория, в виде небольших лекций, и практика, в виде игр и упражнений. В конце каждого этапа проводилась рефлексия, целью которой было продвинуться в понимании и выйти на более высокий уровень понимания и мышления.

В программе принимали участие 20 человек из них:

- 13 лет: 4 человека;
- 14 лет: 13 человек;
- 15 лет: 3 человека.

Данные подростки были выбраны, так как у них было замечено:

1. Излишняя агрессивность и неуравновешенность, жесткость по отношению к другим людям, так же выражено стремление подростка к лидерству в общении, к доминированию.

2. У 85 % подростков выявлены положительное значение результата по фактору "доминирование", что свидетельствует о выраженном стремлении человека к лидерству в общении, к доминированию. И 15% показали отрицательный результат по фактору «доминирование», что указывает на тенденцию к подчинению, отказу от ответственности и позиции лидерства.

По фактору «дружелюбие» у 75 % отмечено проявление агрессивно-конкурентной позиции, препятствующей сотрудничеству и успешной совместной деятельности, и лишь у 25 % данный показатель говорит о стремления личности к установлению дружелюбных отношений и сотрудничеству с окружающими.

3. Высокий уровень самооценки был у 45% подростков, средний уровень - 50% и низкий уровень самооценки выявлен у 5% подростков.

Приведенные выше результаты говорят о том, что у подростков наблюдается излишняя агрессивность и неуравновешенность, жесткость по отношению к другим людям, так же выражено стремление подростка к лидерству в общении, к доминированию.

Далее приведем этапы программы, проводимые с детьми:

1. «Путешествие в свое «Я»

Целью данного этапа – приступить к решению волнующих вопросов; познание себя.

2. «Искусство успешного общения»

Главной целью данного этапа является: развитие коммуникативных способностей участников; развитие вербальных и невербальных способов общения.

3. «Уверенное поведение»

Цель – понять, что представляет собой «уверенное поведение», чем оно отличается от неуверенного и агрессивного; потренироваться в уверенном поведении, начать вырабатывать у себя навыки уверенного поведения.

4. «Путь к успеху»

Цель развивающего тренинга состоит в том, чтобы развить:

- навыки эффективного общения со сверстниками и другими людьми;
- адекватную самооценку;
- умение ставить цели и достигать их;
- умение выражать свои чувства.

5. «Психология конфликта»

Цель – узнать о ролях в конфликте, его причинах и о стратегиях поведения в конфликтных ситуациях.

6. «Детско-родительские отношения»

Цель – научиться разрешать конфликты мирным путём, не оказывая давления с позиции силы.

Стоит отметить, что данная программа затрагивает все стороны межличностного общения подростка и при реализации данной программы ребенок, идущий на контакт, во многом корректировал свое поведение в общении со сверстниками в данной группе.

К концу программы основными личностными качествами этих подростков стали независимость суждений, стремление к общению, к равенству в межличностных отношениях, к достижению познания своего -- «Я» и успешному развитию своей личности.

Что свидетельствует о том, что психологическая коррекция может улучшить межличностные отношения членов подросткового коллектива.

Библиографический список

1. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб., 2017. – 245 с.
2. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Просвещение, 2008. – 121 с.
3. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов / И. И. Мамайчук. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 318 с. — (Серия: Бакалавр. Академический курс).
4. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». — 2-е изд., перераб. и доп. — Ростов н/Д: «Феникс», 2003 — 544 с.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии
и гуманитарных дисциплин филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области

Аннотация. Опыт развития наук достаточно убедительно свидетельствует, что процессы соединения с необходимостью сопровождаются процессами разделения, что интеграция неосуществима без дифференциации. Дифференциация сопровождает интеграцию на протяжении всего процесса ее осуществления. Соединение знания, понятийных форм и методов различных наук закономерно сопровождается дифференциацией знания и методологии.

Ключевые слова: интеграция, дифференциация, наука, высшее образование, гуманитарные технологии, глобализация, инновационная деятельность

Опыт развития интеграционных процессов накоплен разными науками и получил определенное обобщение в методологической литературе. Интеграция – это процесс взаимопроникновения, унификации знаний, проявляющийся в единстве с процессом дифференциации.

Примером проявления такого рода единства может служить возникновение комплексных наук на стыках существующих. Постигая более глубокие уровни организации объекта, обнаруживая все новые и новые его свойства и проявления, науки вынуждены все шире использовать информацию смежных с ними наук, беря на вооружение их методы, идеи и некоторые принципы построения теорий, следствием чего является возникновение новых междисциплинарных комплексных наук. Опыт развития наук достаточно убедительно свидетельствует, что процессы соединения с необходимостью сопровождаются процессами разделения, что интеграция неосуществима без дифференциации. Дифференциация сопровождает интеграцию на протяжении всего процесса ее осуществления. Соединение знания, понятийных форм и методов различных наук закономерно сопровождается дифференциацией знания и методологии.

Интеграция по отношению к образованию принадлежит к числу определяющих характеристик образовательного процесса. Интеграцию («межпредметность») относят к числу дидактических принципов [И.Д. Зверев, К.Ю. Колесина, М.М. Левина, Н.А. Лошкарева, В.Н. Максимова и др.]. Представление интеграции как процесса слияния

различных массивов учебного содержания, имеющего своим результатом новые интегрированные учебные курсы, определяет сегодня одно из направлений практической инновационной деятельности по созданию новых интегрированных образовательных систем. Но недостаточно знать, что интеграция – это слияние, важно понять механизмы этого слияния. Интеграция предполагает дифференциацию методов, в соответствии с которыми организуется дидактический процесс в новой интегрированной системе, что отражает суть инновационной педагогической деятельности.

Дальнейшее развитие системы образования в нашей стране связано с пониманием приоритета данной сферы для социально – экономического и социально – культурного развития страны. Речь идет о решении проблемы качества и доступности образования на всех ступенях непрерывного образования. В современных рыночных условиях резко возрастает роль конкурентоспособности, она становится решающим основанием для выбора решений во всех областях деятельности. И здесь важное место отводится задаче интеграции науки, образования и инновационной деятельности как одному из решающих факторов развития экономики и общества.

Российская образовательная система начала 21 века включена в решение целого ряда многоуровневых социальных и культурных проблем, связанных с определением стратегических перспектив развития общества. Социально-гуманитарные науки призваны осмыслить эти проблемы и ориентировать систему образования на производство кадрового потенциала будущей России. Это и определяет важное место, занимаемое социально-экономическими и гуманитарными науками в системе российского образования.

Развитие вузовской науки и крупных научно-образовательных центров должно стать приоритетной задачей для нашей страны. Создание, внедрение и широкое распространение новых продуктов, услуг, технологических процессов становятся ключевыми факторами роста объемом производства, занятости населения, инвестиций, внешнеторгового оборота, улучшения качества продукции, экономии трудовых и материальных затрат, роста производительности труда. Это предопределяет конкурентоспособность предприятий и выпускаемой ими продукции на внутреннем и мировом рынках, улучшение социально-экономической ситуации в стране. Инновационное развитие экономики России непосредственно связано с процессом интеграции науки и образования.

Качественно новым и перспективным условием обеспечения интеграции науки и образования в вузе становится разработка гуманитарных технологий. Разработка гуманитарных технологий относится к инновационным процессам в науке и образовании. Новыми эффективными формами интеграции науки и образования в вузе являются:

- выполнение научно-исследовательской работы студентом как освоение гуманитарной технологии;
- сопровождение и руководство научно-исследовательской работой студента посредством гуманитарных технологий;
- включение молодых ученых (преподавателей, аспирантов и докторантов) в разработку и реализацию гуманитарных технологий.

Необходимо отметить направленность вузовской науки на обеспечение инновационной научной деятельности университета, сохранение фундаментальности подготовки кадров высшей квалификации как одного из приоритетов образования. Интеграция науки и высшего образования должна обеспечить повышение качества образования и подготовки научных кадров. Кроме этого, обеспечивается повышение эффективности использования бюджетных средств в сфере образования.

Высшее образование является важным социальным институтом, живо реагирующим на все общественные изменения и процессы. Рост международной открытости национальных культур, основные мировые тенденции развития человеческой цивилизации преломляются в системе образования. Содержание национальных систем высшего образования естественно стремится к так называемым, «мировым стандартам», вырабатываемым мировой наукой и техникой.

Глобализация, которая представляет объективную реальность, повышает роль образования в международной жизни, порождает основные тенденции образования человека в поликультурном обществе. Назовем важные тенденции, связанные с интеграцией науки и образования в современном обществе.

1. Рост масштабов высшего образования. В разных странах идет стремительный количественный рост студентов вузов. Расширение масштабов высшего образования ставит остро проблемы качества обучения и финансирования. Рост числа студентов вынуждает многие учебные заведения сокращать затраты на модернизацию инфраструктуры, библиотечные фонды, международное сотрудничество, педагогические кадры.

2. Интернационализация высшего образования, основанная на универсальном характере знаний, на мобилизации коллективных усилий международного научного сообщества. Из года в год растет число студентов, исследователей и преподавателей, которые обучаются, работают, живут и общаются в интернациональной среде. Интернационализация высшего образования представляет собой объективный, динамично развивающийся процесс.

3. Универсализация содержания образования, которую невозможно остановить в эпоху информационной революции и при существующих мировых универсальных

коммуникационных системах в виде Интернет. Универсальный характер знаний, мобилизация коллективных усилий международного сотрудничества в деятельности национальных образовательных заведений и организаций, в развитии наднациональных организаций, программ и фондов.

Важным условием интеграции высшей школы России в мировое образовательное пространство должно быть сохранение национального опыта, традиций, упрочение и развитие ее несомненных достоинств: «научность образования, его фундаментальность, его энциклопедичность» [В.А. Садовничий].

Интернационализация высшего образования, является перспективным условием инновационного развития современного общества.

Библиографический список

1. Динамика и структура сферы образования в России в 90-е годы/ О. Н. Болдов, В. Н. Иванов, А. В. Суворов, Т. К. Широкова // Проблемы прогнозирования. – 2012 №4.
2. Образование человека в поликультурном обществе: междисциплинарное исследование: Монография / Под общ. ред. проф. Л. Н. Бережновой. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – 451 с.
3. Пискунова Е. В. Подготовка учителя к обеспечению современного качества образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. Г. А. Бордовского. – Спб., 2015.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЕННЫХ ИНСТИТУТАХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Пуненков А.Е.,

адъюнкт адъюнктуры очного и заочного обучения
факультета (подготовки кадров высшей квалификации и дополнительного
образования) Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск
национальной гвардии Российской Федерации»

Аннотация. Автором в статье рассматривается процесс социального воспитания курсантов военных образовательных организаций военного образования войск национальной гвардии Российской Федерации. Отмечено, что результатом социального воспитания является всестороннее и гармоничное развитие личности, ее ценностных установок, мировоззрения, личных и профессиональных качеств.

Ключевые слова: войска национальной гвардии, воспитание, социальное воспитание, патриотическое воспитание, государственный патриотизм.

В современных условиях постоянно изменяющейся обстановки в стране и мире, в области политики и экономики, наряду с поддержанием обороноспособностью страны является определение новой стратегии воспитания. Среди направлений в области воспитания на сегодняшний день являются гражданское и патриотическое воспитание как основополагающие и соответствующие предъявляемым требованиям современности.

Особенностью социального воспитания является его неразрывная связь с обучением в рамках целостного военно-педагогического процесса. В структуре учебного процесса как части военно-педагогического процесса, кроме цели как системообразующего фактора, являются: задачи, предмет, содержание, закономерности, принципы, методы, формы, средства, технологии, результаты.

Существуют различные типы обучения военнослужащих (служащих): военная; патриотические, нравственные, правовые, культурные и др.

Особый административно-правовой и организационный статус войск национальной гвардии Российской Федерации (Росгвардии), их сложно соединенная кадровая структура предполагает выбор определенных методов осуществления воспитательного воздействия на личность, учитывая особенности каждой включенной в него категории.

Учебный процесс в Росгвардии нормативно регламентирован и осуществляется в комплексе различных актов правового и директивного характера.

Воспитание – это деятельность, направленная на развитие личности, создания условий для самоопределения и социализации обучающихся на основании социокультурных,

духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства. Важнейшим приоритетом национально-патриотического воспитания является формирование ценностного отношения личности к народу, Родине, государству, нации [5].

Социальное воспитание рассматривается как постепенное формирование условий для целенаправленного и относительно контролируемого развития человека в процессе его социализации [4].

В современных военных институтах Росгвардии патриотическое воспитание осуществляется не только в специально отведенное время, согласно распорядка дня, но и во время проведения учебных занятий, через систему воспитательных мероприятий, кружков, проведение экскурсий, написание научных и творческих работ.

Не секрет, что решение задач Росгвардии связано с осуществлением законного насилия по отношению гражданам, которые пытаются подорвать основы безопасности личности, общества и государства, то есть покушение на их свободу, физическую и психическую целостность.

Таким образом слово «насилие» стало использоваться против силовых структур с целью очернения ее репутации. Поэтому многие расценивают насилие как зло, а противники российского правительства пытаются подменить суть дела, «подчеркивая» на негативном аспекте насилия и умалчивая о положительной стороне – обеспечении безопасности личности, общества и государства. Подобные попытки становятся наиболее изощренными. Однако на сегодняшний день, действия курсанта, как будущего офицера войск национальной гвардии, являются морально оправданными [1].

Когда курсант военного института Росгвардии, выполняя приказ, проявляет насилие, он действует не по собственной прихоти, а ради блага других людей, борясь с нарушением общественного порядка и общественной безопасности. Будущий офицер осознанно принял присягу, поклявшись в преданности своему Отечеству – Российской Федерации и готов к защите ни щадя своего и если будет необходимо, то и пожертвовать собственной жизнью. В этой готовности к самопожертвованию и проявляется его патриотизм к своему Отечеству.

Еще одной особенностью статуса курсанта военного института войск национальной гвардии Российской Федерации является то, что военная служба – это особый вид государственной службы, а соответственно наш курсант, таким образом, является государственным служащим. На государственной службе, обеспечивая охрану общественного порядка и общественную безопасность, он становится частью иерархической цепи государственного управления, которая берет свое начало от высшего чиновника,

избранного народом – Президента Российской Федерации, который также является Верховным главнокомандующим Вооруженных сил страны [2].

Выполнение задач, возложенных на войска национальной гвардии Российской Федерации, зависит прежде всего от строгости управленческой дисциплины, что в свою очередь требует от курсанта беспрекословного, точного и своевременного выполнения приказа командира (начальника) (которая, как и он, занята решением одного и того же задания – обеспечением безопасности личности, общества и государства), а также формированием в сознании приоритета официальных (государственных) интересов над личными. В этом заключается единство моральных и организационных основ управления в Росгвардии, координация действий, взаимопомощь и поддержка командирами (начальниками) их подчиненных не дают права курсанту, как будущему офицеру, быть безответственными в развитии и выполнении своего профессионального долга. Кроме того, если эта ответственность поддерживается большой официальной и образовательной трудолюбием и мастерством, а также любовью к выбранной профессии, уважением к командирам (начальникам) (которые являются для него старшими товарищами), через любовь к людям – уважение к Президенту, то, собственно, речь идет о таком понятии, как «государственный патриотизм», которое должно формироваться у каждого обучающегося на основе любви к Родине [3].

Таким образом, под государственным патриотизмом будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации понимается моральное качество его личности, суть которой заключается в готовности проявить ответственность и мотивации для эффективного усвоения профессиональной образовательной программы, используя все возможное, для подготовки к эффективному выполнению служебных и боевых задач во благо своему Отечеству.

Результат социального воспитания является показателем достижения или недостижения его цели – всестороннего и гармоничного развития личности, ее ценностных установок, мировоззрения, личного и профессионального качества, а также достижение такого уровня морально-психологического состояния личного состава, при котором обеспечивается их эффективное выполнение задач, стоящих перед войсками национальной гвардии Российской Федерации.

Библиографический список

1. Заец О. Г. Повышение эффективности профессионального воспитания курсантов военно-инженерных вузов: Автореф. дис. ... канд. педаг. наук. – М.: Военный ун-т МО РФ, 2014. – 24 с.
2. Калужный А. С. Личностно-ориентированное воспитание в высшей военной школе: Монография. – Н. Новгород: НФВИА, 2004. – 226 с.
3. Мудрик В. И. Формирование мотивации молодежи к военной службе в разных странах. Теоретико-методические проблемы воспитания детей и учащейся молодежи. 2014. Вып. 18 (2). С. 24-32.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2012. – № 53 (ч. 1). – Ст. 7598.

ОСОБЕННОСТИ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА РАЗВИТИЯ ВЫНОСЛИВОСТИ У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Россадюк В.С.,
кандидат военных наук, профессор,
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной
гвардии Российской Федерации,
г. Санкт-Петербург;

Курилов А.В.,
кандидат педагогических наук, доцент,
Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной
гвардии Российской Федерации,
г. Санкт-Петербург;

Захарычева А.М.,
кандидат педагогических наук, доцент,
г. Калининград;

Захарычев И.В.,
соискатель,
г. Калининград

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению особенностей зарубежного опыта развития выносливости у военнослужащих иностранных армий. В статье рассматриваются основные средства и методы, применяемые в целях развития указанного физического качества.

Ключевые слова: физическая подготовка, выносливость, военнослужащий, спорт.

Рассматривая особенности зарубежного опыта развития выносливости у военнослужащих, необходимо заметить, что исходя из объема двигательной активности личного состава, специфическая военно-профессиональная деятельность иностранных армий предъявляет исключительно высокие требования к физическому состоянию и, особенно, к уровню развития общей и специальной выносливости [2].

В Вооруженных силах США существует специальное руководство по подготовке войск к длительным и непрерывным боевым действиям, в котором содержится раздел, посвященный развитию у военнослужащих максимальной выносливости. От пехотинцев, в частности, требуется способность совершать пешие марши с выкладкой до 100 фунтов (более 45 кг) и на расстояние до 40 миль (около 64 км) в сутки. Для рейнджеров, воздушных десантников и морских пехотинцев эти требования ещё выше.

Руководство по физической подготовке американской армии (FM21–20, 1992) включает перечень индивидуальных и групповых упражнений (в основном это различные способы ускоренного передвижения) и методики их применения. Одним из характерных упражнений для развития выносливости является так называемый «индейский бег», заимствованный американцами у индейцев, с которыми они вели многочисленные войны. Упражнение представляет собой бег в составе подразделения (отделения, взвода) в колонну по одному с постоянной сменой лидера – замыкающий делает ускорение и занимает место во главе колонны. Бег может выполняться на определённую дистанцию, на время или количество полных циклов.

Основным контрольным упражнением на выносливость в американской армии служит бег на 2 мили (3218 м). Минимальные нормативы колеблются от 16 мин 52 с (для рекрутов) до 11 мин 54 с (для рейнджеров и десантников). Для морских пехотинцев контрольная дистанция – 3 мили (4827 м), а минимальный норматив – 28 мин. Проверка проводится 2–4 раза в течение года [5].

В английской армии характерным упражнением для развития выносливости служат многократные подъёмы и спуски с песчаного холма высотой до 30 футов (около 10 м). Это упражнение связано с тем, что английским войскам приходилось много воевать в пустынных регионах, когда длительное передвижение по барханам полностью изматывало солдат. Контрольные нормативы: бег на 1,5 мили (2,4 км) за 11 мин 30 с и марш-бросок на 30 миль (около 50 км) за 8 ч.

В армии Германии развитие выносливости военнослужащих осуществляется главным образом с помощью пеших маршей, которые проводятся на занятиях по боевой и физической подготовке, а также в системе спортивно-массовой работы (так называемые «народные марши»). Различаются два вида маршей: ускоренные и походные. При ускоренном марше заданную дистанцию надо преодолеть за возможно более короткое время, а при походном – важно поддержание заданной средней скорости движения (около 6 км/ч). Ускоренные и походные марши совершаются, как правило, с оружием и снаряжением, а спортивные – налегке или с грузом в вещевом мешке (обычно 9 кг песка). Практикуются также многодневные марши (2–4 дня на дистанции 100–200 км) [2].

Контрольные нормативы на выносливость включают: бег на 2 км (8.50,0), бег на 5 км (25.48,0) или плавание на 1000 м (24.00,0), марш на 30 км (5 ч).

Во французской армии для проверки выносливости используются: бег на 1000 м (3.48,0), бег на 1500 м с грузом 12 кг (9.00,0), марш-бросок на 8 км с грузом в 12 кг (1 ч). Кроме того, раз в год проводится «маршевая неделя» (4-5 дней на дистанции 250-1000 км) [3].

Изучая особенности зарубежного опыта, можно сделать вывод, что у иностранных армий развитие выносливости является приоритетным направлением в физической подготовке войск.

При изучении организации физической подготовки в армиях стран НАТО необходимо заметить, что они продолжают наращивать стратегические наступательные силы, ядерное и обычное вооружение, совершенствовать техническую, физическую и психологическую готовность войск. Процесс модернизации физической подготовки вооруженных сил различных стран продолжается постоянно, о чем свидетельствуют руководящие документы, а также многочисленные материалы, публикуемые в военной печати. Командование Вооруженных сил НАТО выдвигает следующие основные требования как к боевой подготовке войск в целом, так и к физической в частности:

1) военно-прикладная направленность, потому что «физическая подготовка, не направленная на достижение главной цели – поражение противника, не только бесполезна, но и вредна»;

2) развитие подвижности, быстроты и ловкости как качеств, обеспечивающих сохранение жизни и успешность действий на поле боя;

3) психологическая направленность с преимущественным развитием устойчивости, уверенности и агрессии [2].

В настоящее время в вооруженных силах ведущих стран НАТО приняты различные концепции физической подготовки войск: 1. «пригодности» – в ФРГ; 2. «готовности» – в США и Англии; 3. «мобилизации» – во Франции [4] Для реализации каждой из данных концепций характерно сочетание применяемых средств, методов и организационных форм, которые в совокупности создают определенное направление физической подготовки войск. Так, в армии ФРГ для осуществления концепции физической «пригодности» используются такие традиционные средства, как гимнастика, легкая атлетика, плавание и подвижные игры в форме учебно-тренировочных занятий. Связь физической и боевой подготовки, согласно этой концепции, осуществляется путем опосредованного переноса на военно-профессиональную деятельность качеств и навыков, сформированных и развитых в процессе физической подготовки. Концепция физической «готовности» Вооруженных сил США и Англии направлена на обеспечение готовности войск действовать в любое время в экстремальных условиях. Для ее осуществления предусматривается преимущественное использование военно-прикладных средств и методов, оперативные средства физической подготовки играют при этом вспомогательную роль. Такое направление физической подготовки войск может быть условно названо – «военно-прикладным». Характерным для него является стремление моделировать реальные нагрузки и условия боевой деятельности.

По своей направленности, средствам и методам физическая подготовка (ФП) французской армии занимает как бы промежуточное положение между «традиционным» направлением в бундесвере и «военно-прикладным» в вооруженных силах США и Англии. Преимущественное использование средств и методов спорта в вооруженных силах Франции позволяет обозначить это направление физической подготовки войск как «спортивное», но в отличие от бундесвера, где в основе физической подготовки лежит только спорт, французская система широко использует военно-прикладные упражнения и виды спорта.

При изучении направленности, форм и содержания физической подготовки в Вооружённых силах стран НАТО необходимо отметить, что командование Сухопутных войск США рассматривает ФП как одну из основ, обеспечивающих высокую боевую готовность подразделений и частей регулярной армии, резерва Сухопутных войск и национальной гвардии. С 1973 года американское военное руководство четыре раза пересматривало полевой устав FM 21-20 «Тренировка физической готовности» в поисках оптимальной формы физической подготовки в условиях профессиональной контрактной армии. В настоящее время в Сухопутных войсках действует устав, изданный в 1992 году [5].

Особенностью Сухопутных войск США является то, что в составе одного подразделения служат рядовые, ворент-офицеры и офицеры в возрасте от 17 до 55 лет (мужчины и женщины), которые разбиты на группы по возрасту, здоровью, полу. Типовая программа ФП регулярных боевых частей США рассчитана на две недели по 5 часов. Утренняя зарядка в подразделениях профессиональной армии не предусмотрена, но любой военнослужащий может делать ее до подъема. Долгосрочные планы по ФП (до 12 недель) составляются на основе двухнедельной программы. В тех подразделениях, которые решают боевые задачи, не требующие больших физических усилий, разрешено проводить ФП 3–4 раза в неделю. Чтобы оценить уровень физической готовности, весь личный состав армии США два раза в год подвергается испытаниям (тестам). По решению командира части или подразделения тесты могут проводиться и чаще, но с перерывом между ними не менее 3 месяцев. Испытанию (тестам) физической готовности подвергаются военнослужащие мужчины и женщины, от новобранцев до полковника включительно. Кроме того, предусматривается проверка веса военнослужащих (по специальным таблицам). Содержание и нормативы тестов физической подготовленности разрабатываются каждым видом вооружённых сил самостоятельно. Например, в Сухопутных войсках испытания проводятся по 3 упражнениям: отжимание в упоре лёжа в течение 2 минут; поднятие туловища из положения лёжа, также в течение 2 минут; бег на две мили (3218 м). Плановыми составляющими физической готовности в армии США являются сердечно-дыхательная и силовая выносливость, сила, гибкость, нормальный вес тела. Согласно предыдущим

редакциям устава FM 21-20 основной формой развития сердечно-дыхательной выносливости является бег в строю. Однако, в настоящее время этот метод отвергается, так как при беге в ротном (взводном) строю со средней скоростью хорошо подготовленные военнослужащие не получают достаточной нагрузки, а более слабые могут перетренироваться. Бег по группам американские специалисты считают лучшим методом. Кроме бега в ВС США для развития сердечно-дыхательной выносливости применяются пешие марши на 8–20 км со скоростью 4–5 км/час (в конце каждого часа привал на 10 мин) с выкладкой, которая весит больше стандартной боевой выкладки (масса последней составляет 20–30% массы тела пехотинца). Многокилометровые пешие марши проводятся 1 раз в две недели [1, 2, 5].

Занятия по физической подготовке в Вооруженных силах Англии планируются и проводятся 3 раза в неделю по 45–60 минут (кроме подразделений специального назначения). Для проверки физической подготовленности военнослужащих существуют следующие тесты: – «исходных физических возможностей» (проводится в начале каждого периода обучения); – «базовой физической пригодности» (проводится два раза в год); – «боевой физической пригодности» (проводится два раза в год, может заменять тест «базовой физической пригодности»). Проверка физической подготовки предусматривает контроль за весом военнослужащих, осуществляемый по специальным таблицам. Главное место в развитии выносливости занимает бег на 1,5 мили (2414 м) и 3 мили (4827 м), бег на 2 мили (3218 м) со снаряжением 16 кг и на 1 милю (1609 м) с преодолением 2-х препятствий [1, 2].

В Вооруженных силах Франции, согласно руководящим документам, физическая подготовка основывается на добровольном совершенствовании военнослужащих в избранном виде спорта, но на практике добровольность и свобода выбора ограничены тем, что, во-первых, культивируются только те виды спорта, которые считаются наиболее ценными в военно-прикладном отношении, во-вторых, физическая подготовка является основным предметом боевой подготовки. Для более эффективного результата по физической подготовке предусмотрено увеличение времени на неё до 8 часов в неделю. Помимо спортивного совершенствования в армии проводятся занятия по общеразвивающей и военно-прикладной физической подготовке. Особенностью физической подготовки французской армии является маршевая подготовка, то есть совершение длительных пеших переходов, на которые ежегодно отводится семь дней. Проверка и оценка физической подготовленности проводится для военнослужащих срочной службы 2 раза в год, а для «кадровых» – 1 раз в год. В содержание проверки входит «батарея индивидуальных физических качеств», которая включает упражнения, определяющие развитие выносливости: тест Купера – бег в течение 12 мин, бег на 1000 м, плавание вольным стилем без учета времени на 50 м [3].

В руководящих документах по физической подготовке в Вооруженных силах ФРГ само понятие «физическая подготовка» войск заменена термином «спорт» и в организационном отношении подразделяется на «служебный» и «внеслужебный». «Служебный спорт» включает следующие виды программ: общую, особую, проверки и оценки, массовых соревнований, а также программу подготовки спортсменов высокого класса. Общая программа включает разделы: общеразвивающую гимнастику, гимнастику на снарядах, легкую атлетику, плавание, подвижные и спортивные игры, лыжный спорт. Особая программа предназначена для спортивного совершенствования военнослужащих в составе сборных команд частей, соединений. Программа проверки и оценки физической подготовки, в основном, состоит из: – теста физической пригодности; – «солдатских состязаний»; – выполнения нормативов значка «спортивных и военных достижений». Тест физической пригодности включается в проверку в начале и в конце периода обучения, т.е. 2 раза в год. Все упражнения выполняются в спортивной форме в течение 2–3-х дней. Обязательным видом проверки физической подготовки личного состава являются «солдатские состязания», которые проводятся 1 раз в год. Все военно-прикладные виды и упражнения (преодоление полосы препятствий, метание гранат, рукопашный бой, маршевая подготовка) являются самостоятельными предметами боевой подготовки и к физической подготовке не относятся. На физическую подготовку в армии ФРГ выделяется до 4,5 часов в неделю. Если еще учитывать и специально отведенное время на военно-прикладные виды и упражнения, то можно обоснованно утверждать, что физической подготовке в вооруженных силах ФРГ уделяется большое внимание. Для развития выносливости используются бег на 1000 м, 2000 м и 5000 м, преодоление полосы препятствий и марш броски [2, 5].

Сравнивая нормативные требования по физической подготовке для Вооруженных сил Российской Федерации и армий стран НАТО, необходимо отметить, что требуемый уровень развития основных физических качеств и некоторых военно-прикладных двигательных навыков в ВС РФ несколько выше аналогичных в армиях стран НАТО (таблица 1) [1].

Таблица 1.

Сравнительная таблица некоторых нормативов по физической подготовке Вооруженных Сил Российской Федерации и армий НАТО

1. Упражнения для оценки выносливости			
ВС РФ	ВС США	ВС Великобритании	ВС ФРГ
Бег на 1 км: 3.25–3.35–4.05 Бег на 3 км: 12.30–12.45–13.20 Кросс на 5 км: 24–25–26 мин. Марш–бросок на 10 км: 54–56–58 мин.	Бег на 1 милю (1609 м): не более 9 мин. Бег на 2 мили (3218 м): не более 17 мин. 50 сек. (для всех ВС) Бег на 3 мили (4827 м): 22.10–25.00–28.00 (для морской пехоты)	Бег на 1 милю (1609 м): не более 8 мин. Бег на 2 мили (3218 м): не более 18 мин. Марш–бросок на 10 км: не более 80 мин.	Бег на 1 км: 3.05–3,25–3.45 Форма спортивная. Бег на 2 км: 6.20–8.00–9.40 Бег на 5 км: 23.00–25.14–25.48 Форма спортивная.
2. Упражнения для оценки силы			
ВС РФ	ВС США	ВС Великобритании	ВС ФРГ
Подтягивание на перекладине (кол-во раз): 13–11–9. Комплексное силовое упражнение (за 1 мин. – сгибание и разгибание рук в упоре лежа; – поднимание туловища из положения лежа) Кол-во раз: 52–48–44	Подтягивание на перекладине (кол-во раз) – контрольный норматив: а) для морской пехоты – 3 раза; б) для «зеленых беретов» – 6 раз; в) для ВВС–16 раз. Сгибание и разгибание рук в упоре лежа (за 2 мин) – контрольный норматив для всех ВС – 40 раз. Поднимание туловища из положения лежа (за 2 мин) – контрольный норматив для всех ВС – 40 раз.	Подтягивание на перекладине (кол-во раз) – контрольный норматив: 6 раз. Поднимание туловища из положения лежа (за 30 сек). Кол-во раз: 12	Подтягивание на перекладине (кол-во раз): 12–7–2 Форма спортивная. Поднимание туловища из положения лежа (за 30 сек). Кол-во раз: 28–22–16 Форма спортивная
3. Упражнения для оценки быстроты			
ВС РФ	ВС США	ВС Франции	ВС ФРГ
Бег на 100 м: 13.2–13.6–14.6 сек. Форма спортивная. Челночный бег 10x10м: 26–27–28 сек. Форма военная.	Челночный бег 10x10м: 28–29–30 сек. Форма военная.	Бег на 100 м: 12.6–13.7–14.9 сек. Форма спортивная.	Бег на 100 м: 13.4–14.2–14.4 сек. Форма спортивная.
4. Военно-прикладные навыки			
ВС РФ		ВС Франции	
Плавание в обмундировании с оружием: 100–75–50 м.		Плавание в обмундировании с оружием: 50–40–30 м.	

Характеризуя основные компоненты физической подготовки иностранных армий, следует отметить постоянное сближение требований к уровню физической подготовленности, содержанию физической подготовки, систем проверки и оценки боеготовности армий зарубежных развитых стран. Изучение процесса физической подготовки (особенно такого важного физического качества как выносливость) военнослужащих иностранных государств, представляет несомненный интерес с точки зрения внедрения положительного опыта в систему физической подготовки Вооруженных сил Российской Федерации.

Библиографический список

1. Дорофеев В. А. Система проверки и оценки физической подготовки вооруженных сил НАТО / В. А. Дорофеев, А. А. Нестеров. – Л.: ВДИФК, 1990. С. 45.
2. Драпов О. А. Боевое братство славян на защите мира : сборник научных статей / О. А. Драпов // Учреждение образования «Гродненский гос. ун-т им. Я. Купалы»; ред. кол.: А. Доброньский, А. В. Дмитрук, А. С. Дубовик, С. А. Пивоварчик, И. А. Басюк. Гродно : ГрГУ, 2014 . С.189–194.
3. Корчагин И. В. Физическая подготовка вооруженных сил Франции: настоящее и перспективы развития / И. В. Корчагин, О. А. Мужчиль // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2020. – № 4. – С. 72-76.
4. Сухотский В. И. Модернизация физической подготовки армии США / В. И. Сухотский. – Л., 1983
5. Устав по физической подготовке Сухопутных войск США. Форд Монро: Штаб МО СВ США, 1985. 188 с.

КЛАССИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЦЕННОСТИ И ПОРОКИ

Рыкова Б.В.,

**доцент, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой педагогики,
психологии и гуманитарных дисциплин,
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области**

Аннотация. Классические тенденции в оценке качества высшего образования можно дифференцировать по четырем группам. Российские исследования показывают относительную результативность в «легких» заданиях и провал на «трудных» заданиях. Классически в российских учебниках используется непротиворечивая, «рафинированная», информация, которая однозначно трактует научные явления. Это провоцирует формирование образовательных стереотипов и лишает обучающихся возможности критически осмыслить учебный материал. Студентам чаще всего предписывается демонстрировать усвоение заданного набора знаний в виде его репродукции.

Ключевые слова: высшее образование, оценка качества, вуз, студент, обучающийся, гуманитарные науки.

Обсуждая с коллегами научно-исследовательские работы, в которых опубликована информация по изучению качества образования вузов, мы пришли к выводу о том, что классические тенденции в оценке качества высшего образования можно дифференцировать по четырем группам.

К первой группе относятся исследования, которые отвечают положению: «Качество образования – это академические достижения обучаемых».

Ко второй группе относится совокупность исследования качества, которые отвечают положению: «Качество образования – это оптимальное сочетание учебных курсов, часов учебного плана, набора программ и профессионализма преподавателей в их реализации». Качество деятельности образовательной организации данного ранга определяется на основе данных об обеспеченности новейшими программами и учебными пособиями, о возможностях получения дополнительного образования. Гораздо меньше внимания при этом посвящено тому, чтобы оценить сами результаты реализации этих программ.

Третья группа исследований качества образования определяется лозунгом: «Качество образования – это психологический климат образовательного учреждения». О качестве свидетельствует благоприятная обстановка и удовлетворенность студентов своим

пребыванием в стенах вуза. Любимый студентами вуз с выраженной воспитательно-рекреационной инфраструктурой обеспечивает заботу о физическом и психологическом здоровье, открывает для них новые возможности познания (например, экскурсионные), предоставляет пространство для дружественного общения и развития способностей (клубы по интересам), оказывает помощь в осуществлении жизненных перспектив (трудоустройство и стартовое карьерное сопровождение).

К четвертой группе относятся исследования по проблемам качества образовательной деятельности имеет общую основную идею, выраженную в постулате: «Качество образования – это эффективность работы вуза по содействию успешной социализации выпускников». Качество в этом случае трактуется как нормативная результативность образовательной работы, направленной на подготовку выпускника к успешному переходу в новые социальные институты: профессиональные, семейные, этнокультурные, правовые и гражданские. С точки зрения такого понимания о качестве работы вуза судят по наличию в его стенах молодежных бирж труда и организации доступного дополнительного образования, направленного на образовательную индивидуальную траекторию профессиональной подготовки [1].

В настоящее время «модно» проводить апробацию различных подходов, стратегий, оценочных систем. Разработано множество технических процедур, и научно-практические конференции последнего десятилетия предоставили возможность убедиться в изобретательности их авторов и добросовестности исполнителей. Опыт проведенной работы показал, что за все это время глобального прорыва в самом-то качестве высшего образования так и не случилось. Были лишь отдельные «вспышки» успешности. Российские исследования показывают лишь относительную результативность в «легких» заданиях и провал на «трудных» заданиях. Высшие достижения в образовании при сравнительных международных исследованиях оказываются недоступными для соотечественников. Даже беглое сравнение образовательных систем показывает, в чем главная слабость российского образования.

Классически в российских учебниках используется непротиворечивая, «рафинированная», информация, которая однозначно трактует научные явления. Это провоцирует формирование образовательных стереотипов и лишает обучающихся возможности критически осмыслить учебный материал. Студентам чаще всего предписывается демонстрировать усвоение заданного набора знаний в виде его репродукции. Это низкий уровень компетентности, который в массовом порядке демонстрирует российское образование. Высокий уровень предполагает умение применять учебный материал в условиях неопределенной или неоднозначной ситуации, при противоречивости

или недостаточной надежности исходной информации. Более того, от обучающегося требуется способность переводить учебно-профессиональную или любую другую жизненную ситуацию с житейского уровня на уровень математической или любой другой естественнонаучной модели [2]. К сожалению, российская высшая школа не обеспечивает компетентности такого уровня. Это означает, что фиксация на узкой предметности и ориентация на формальные академические достижения препятствуют формированию универсальных умений, составляющих основу профессиональной компетентности современного специалиста с высшим образованием.

В чем же конкретно, в связи с вышеуказанным, кроются *причины* невысокой эффективности работы по оценке и развитию качества отечественного высшего образования? Причин, имеется по меньшей мере – четыре.

Первая причина кроется уже в самой трактовке понятия «качество». Какие бы пространные определения ни были приняты за основу отечественных исследований, практическая работа, по сути, сводилась к усвоению перечня единиц учебного содержания, отвечающего принятым разделам научно-культурного знания. ***Самые важные показатели качества:*** *актуализация знаний и умений под решаемую учебную ситуацию, включенную в социально-образовательный контекст; разрешение образовательных противоречий посредством собственных усилий, направленных на поиск дополнительной информации и т.п., – оставались за пределами измерения.*

Вторая причина видится в том, что изначально осуществление работы по изучению качества шло по западным образцам, принятым в иной культурной среде и предназначенной для мониторинга сложившихся и стабильно функционирующих европейских и американской систем. Приложение зарубежных методов к отечественному высшему образованию на этапе изменения его структуры и содержания побудило исследователей адаптировать имеющиеся и разрабатывать новые оценочные средства, благо эта работа на первых порах поддерживалась заграничными грантами, советами и фондами [3]. Цель их преимущественно состояла в том, чтобы за собственные деньги получить широкомасштабный диагностический срез о *состоянии* качества российской высшей школы, о его *развитии* же речи не шло. Поставленная извне цель была достигнута, деятельность фондов постепенно свернулась, но некоторая оценочная активность по заданным ими моделям по инерции еще продолжалась. Чтобы не пропадали зря наработанные объемы информации, они были оформлены в виде исследовательских диссертационных и магистерских работ. Их авторы обобщили наработанные материалы и честно попытались выстроить на их основе долгосрочные стратегии и программы развития вузов. В силу того, что предлагаемые извне методики не

несли в себе развивающего потенциала, заметного улучшения качества высшего образования на основе его детального изучения не произошло, да этого и не предполагалось.

Третья причина уже практически раскрыта нами в рамках изложения второй. Тем не менее, необходимо обратить на нее специальное внимание. Практически во всех методиках исследования, выполненные по теме качества высшего образования, не заложено идеи развития. Проведение повторных срезов и сравнительный анализ результатов – да, несомненно, имеется. Исследования посвящены мониторингу функционирования, и сравнительные результаты оценки служат поддержанию и минимальной корректировке этого процесса. Но развитие как основополагающая категория отечественной научной школы и отличительная черта российского образования не нашло себе места в большинстве выполненных исследований.

Четвертая причина низкой эффективности применения процедур оценки качества высшего образования (и главный их недостаток) заключается почти в полном отсутствии научности в исследовании проблемы. В большинстве случаев научность подменена квалифицированно выполненной статистической обработкой, приобретающей характер наукообразности за счет количественного и графического упорядочения показателей и прилагаемой к ним интерпретации.

Научность характеризуется прежде всего ориентацией на современные приоритеты в сфере *гуманитарных* наук, к коим в первую очередь относятся педагогика и психология. Оценка качества учебной работы в вузе должна строиться по принципу изучения людей – *субъектов* изменения качественных характеристик деятельности. Участие субъектов преобразования качества является существенным и определяющим в изменении этого качества. Научность предполагает, в частности, ответы на такие вопросы: как в рамках заявленной автором концепции качества образования понимается личность (обучающего и обучаемого) и насколько это качество зависит от нее самой? На какие механизмы развития личности, межличностных и деловых взаимоотношений опирается автор исследований в подборе и создании технологий повышения качества образования, ради которого и проводится работа?

Парадоксально, но почти ни один из подходов не дает ответа на вопрос, какое место в обеспечении качества высшего образования занимает управленческая деятельность руководителя учреждения. С нашей точки зрения, *управление вузом выступает интегрирующей основой обеспечения качества образования* в условиях, когда кардинально меняется его содержание и структура, когда на государственном уровне заявлены кардинальные перемены в социальной политике, а значит и в повышении статуса профессии преподавателя и должности руководителя учреждения высшего профессионального

образования [3]. Чрезвычайно уместным в этом случае оказывается один из законов Мерфи, который остроумно заметил: «Чтобы команда выиграла соревнования по прыжкам в высоту, надо чтобы в ней был один человек, прыгающий на семь футов, а не семеро, прыгающих каждый на один фут» [2].

Библиографический список

1. Введение в педагогический менеджмент качества высшего профессионального образования: авт.-сост. Л. В. Ли/ под ред. Л. В. Ли, Т. В. Черниковой. – М.: Изд-во АПК и ППРО, 2017.

2. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе/ под ред. Т. В. Черниковой. – М.: Изд-во «Планета», 2011. – 496 с.

3. Рыкова Б. В. Основопологающие принципы непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников в рамках проекта «Учитель Будущего» / Рыкова Б. В. В сборнике: Образовательная среда: теория и практика. Материалы III Международной научной конференции. Астрахань, 2020. С. 39-42.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА УБЕЖДЕНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ВОЕННОСЛУЖАЩИМИ ПО КОНТРАКТУ

Савинов А.И.,
заместитель начальника центра обеспечения
по военно-политической работе
4 Государственного центрального межвидового полигона Министерства
Обороны Российской Федерации,
г. Знаменск;
Мугдусиев Г.Г.,
заместитель начальника 4 Государственного центрального межвидового
полигона Министерства Обороны Российской Федерации
по военно-политической работе,
г. Знаменск

Аннотация. В статье проведен краткий анализ использования метода убеждения как одного из основных видов педагогического воздействия в организации воспитательной деятельности с военнослужащими по контракту. Рассмотрены и обоснованы различные подходы к организации воспитания военнослужащих по контракту.

Ключевые слова: метод убеждения, основные подходы в реализации метода убеждения.

Важнейшим методом воспитания является убеждение. Суть этого метода выражается в эмоциональном и глубоком разъяснении сущности нравственных норм и правил поведения, социальных отношений, в развитии сознания и чувств формирующейся личности. Этот метод широко применяется в целях формирования и развития у военнослужащих мировоззренческих, нравственных, правовых и других представлений, определяющих выбор поступков, поведения. [1]

Основными задачами военно-политических органов являются формирование идейно убежденной, сильной духом личности военнослужащего, сплоченных воинских коллективов, способных к выполнению задач по предназначению в любых условиях обстановки, формирование патриотического сознания военнослужащих, гражданского персонала Вооруженных Сил, а также военно- патриотическая работа со всеми гражданами России и, прежде всего, с молодежью.

Анализ требований руководящих документов показал, что построение современной системы военно-политической работы и воспитания в частях и подразделениях МО РФ

должно происходить на основе внедрения педагогических подходов, учитывающих качественные характеристики личного состава, а также применение передовых технологических решений и методик. В свою очередь, при выполнении непосредственных воспитательных задач необходимо опираться, прежде всего, на убеждение.

Войсковая практика военно-политической работы с личным составом показывает, что значительное число должностных лиц подразделений осознают ведущую роль убеждения в воспитании подчиненных им военнослужащих. Вместе с тем отсутствие четкого понимания сущности процесса реализации метода убеждения не позволяет в полном объеме использовать весь арсенал средств и приемов педагогического воздействия, которыми он располагает. [2] В целях разрешения указанного противоречия необходимо рассмотреть ключевые понятия - «убеждение» и «метод».

В русском языке слово «убеждение» представляет собой полисемическое (способное одновременно выражать разные, но в чём-то схожие между собой или смежные понятия) имя существительное, образованное от глагола «убеждать» с индоевропейским корнем «*bhei» – уговаривать, убеждать. В лексическом смысле означающее как действие по смыслу глагола убеждать, так и твердую уверенность, убежденность в чем-либо, прочно установившиеся представления, твердое мнение, о чем-либо, а для формы его множественного числа («убеждения») – система взглядов, мировоззрение. [3] Что указывает на дихотомию феномена убеждения как действия и его результата.

Как научный термин «убеждение» имеет ряд отличаемых друг от друга смысловых значений, широко используемых в различных областях научного знания. Причём, в каждой конкретной науке они трактуются в соответствии с её задачами, предметом, методами и т.д. Применительно к процессу воспитания представляется возможным понимать убеждение, во-первых, как действие воспитателя. Во-вторых, как результат этого воздействия – убеждения воспитуемого. И в-третьих, как метод воспитания – метод убеждения.

Под методом воспитания (от греческого *methodos* – путь) в теории современной педагогики понимается путь достижения заданной цели воспитания. Наряду с категориями цели, содержания и формы, раскрывающих сущность воспитательного процесса и объясняющих, к чему он стремится, чем наполнен и на что направлен, в какую форму заключен, категория метода воспитания выступает значимым компонентом системы воспитания, связанным с вопросом – как воспитывать. [4]

Представляя собой сознательно осуществляемый процесс, убеждение имеет цель, а её достижение приводит к определенным результатам. Ими являются убеждения – как составляющие основу мировоззрения человека твёрдые, проверенные на опыте личные взгляды, выступающие регулятором его поведения. Известно, что цель как предполагаемый

результат определяет содержание, формы, методы, средства любой деятельности, в том числе и педагогической в виде убеждения воспитуемых. Следовательно, убеждению как деятельности сопутствует метод, которым субъект воспитания осуществляет убеждение, то есть для педагогической деятельности, называемой убеждением, существует метод ее реализации – метод убеждения. [5]

Одним из основных подходов, имеющих значимый характер в реализации убеждения, как метода педагогического воздействия на современном этапе, является комплексный подход. Значимость обращения к нему определяется тем, что он оказывает непосредственное влияние на качество и эффективность процесса убеждения в воспитании военнослужащих.

Вместе с тем анализ практического применения метода убеждения в воспитании военнослужащих по контракту, свидетельствует о том, что оно не носит целостно-комплексного характера, отличается фрагментарностью педагогических влияний, стереотипностью и шаблонностью, использованием небольшого числа из всего многообразия имеющихся средств и приемов данного метода, воспитательного потенциала различных сфер жизнедеятельности военнослужащих. По оценкам командиров, их заместителей по военно-политической работе, комплексно подходят к реализации убеждения только в 8-10 % воинских подразделений. И основная причина этого заключается в неумении должностных лиц подразделений планировать и осуществлять военно-педагогический процесс, в том числе процесс воспитания и реализацию метода убеждения. Налицо противоречие между потребностями войсковой практики в эффективной реализации убеждения в подразделениях и неумением организовать и обеспечить его продуктивное использование.

Комплексный подход к реализации метода убеждения, в воспитании военнослужащих интегрируя положения основных научных подходов, выполняет следующие функции: мировоззренческую, т.е. способствует формированию взглядов, убеждений, установок; интегративную, т.е. обеспечивает целостность процесса убеждения; регулирующую, т.е. определяет характер действий участников процесса убеждения; продуктивно-результатирующую, т.е. повышает эффективность убеждающего воздействия.

На современном этапе развития Вооруженных Сил Российской Федерации также одним из важных подходов, имеющих ведущее значение в реализации убеждения как метода педагогического воздействия, наряду с комплексным подходом выступает деятельностный подход. Жизненность обращения к нему определяется тем, что служебно-боевая деятельность выступает основным видом деятельности личного состава подразделений. Основной задачей данной деятельности является обеспечение высокого уровня боевой готовности подразделений и частей, т.е. способность войск в любых условиях обстановки начать военные действия в установленные сроки.

Содержание процесса реализации метода убеждения в воспитании военнослужащих по контракту включает:

на индивидуально-воспитательном уровне:

1. разъяснение военнослужащим всего комплекса служебно-боевых задач, стоящих перед подразделениями вне зависимости от возложенных на них персонально;
2. пропаганда примеров мужества, героизма, высокой бдительности и решительных действий военнослужащих при выполнении ими поставленных служебно-боевых задач;
3. коррекция индивидуального стиля военно-служебной деятельности военнослужащих на основе глубинного анализа системы терминальных ценностей;
4. формирование у военнослужащих навыков саморегуляции в сложных ситуациях служебно-боевой деятельности и пр.

На социально-групповом уровне:

1. формирование у военнослужащих гордости за службу в ВС РФ;
2. проведение разъяснительной работы среди всех категорий командиров и начальников о приоритете и эффективности мер убеждения в воспитании подчинённого личного состава;
3. развития у должностных лиц подразделений педагогической техники в составлении частных воспитательных методик;
4. формирование педагогической культуры офицерских коллективов и пр.

Убеждение – дело кропотливое и сложное, но только посредством его можно добиться воспитания у воина высокой сознательности. Умелое использование данного метода позволяет военному педагогу:

1. найти подход к каждому воину;
2. убедительно показать положительные и отрицательные стороны его личности;
3. стимулировать положительные действия или побудить воина к преодолению негативных привычек, не допустить с его стороны проступков;
4. вовлечь военнослужащего в сознательную деятельность на занятиях, выполнение служебных обязанностей, общественную работу;
5. широко использовать различные средства и приемы прямого и опосредованного воздействия на сознание, чувства, волю и поведения воина.

Выводы. Четкое соблюдение всех условий эффективного применения данного метода повышает его воспитательные возможности и способствует успешному решению задач воспитания у военнослужащих высокой сознательности, убежденности, ответственности. В современных условиях реализуя метод убеждения командиры- педагога, воспитывают

идейно убежденную, сильную духом личность военнослужащего, способных к выполнению задач по предназначению в любых условиях обстановки. Соответственно основными тенденциями, характеризующими исследуемый процесс в современный период являются:

- ориентация в реализации метода убеждения военнослужащих на особую социальную значимость служебно-боевых задач, выполняемых подразделениями;
- приоритет в реализации метода убеждения приёмов разъяснения и доказывания обоснованности точного выполнения задач военнослужащими по контракту;
- включение значимых военно-профессиональных ценностей как основного предмета убеждения в систему нормативно-правового обеспечения личного состава.

Библиографический список

1. Военная педагогика: уч. пос. / Под общ. ред. Алехина И. А. М.: ВУ, 2015. – С.24, 117.
2. Федак Е. И. Теоретическое обоснование сущности военно-педагогической категории убеждение / Е. И. Федак, А. Ю. Кармаев // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: сборник научных трудов – Пермь: ПВИ ВНГ РФ, 2017. № 1. С. 250-254.
3. Захарова В. А. Педагогические основы применения методов убеждения в нравственном воспитании младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2003. – С.15.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 256 с.
5. Кармаев А. Ю. Современные научные подходы к реализации метода убеждения в воспитании военнослужащих // Мир образования -образование в мире. – 2016. – №4(64). С. 267-271.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Салманова Д.А.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика» ДГПУ,
г. Махачкала;
Алехин И.А.,
Магистрант 1-го года обучения, ДГПУ,
г. Махачкала;
Красильникова Н.П.,
Магистрант 1-го года обучения, ДГПУ,
г. Махачкала

Аннотация. В статье авторами анализируются вопросы, связанные с творческим развитием учащихся младших классов во внеучебной деятельности. Авторы исследования достаточно детально описывают важность внеучебных практик для обеспечения всестороннего гармоничного развития личности. При этом, авторы работы делают акцент на значение современной высшей школы в подготовке будущих педагогов по развитию способностей обучающихся, подчеркивая значимость и актуальность уже реализуемой работы, но и необходимость совершенствования процесса подготовки будущих педагогов к развитию творческих способностей учащихся младших классов во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: подготовка педагогов начальных классов, развитие творческих способностей, работа с детьми начальных классов.

Широко известен тот факт, что наиболее плодотворное развитие творческих способностей ребенка проходит во время занятий по внеучебной направленности. Обусловлено данное обстоятельство множеством различных факторов (психологического и физического характера). Внеучебная деятельность представляет собой специфический вид образовательного процесса, направленной на развитие учащегося не только во время учебных занятий в школе.

Стоит отметить, что в современных психолого-педагогических исследованиях, несмотря на акцентировании общих деталей изучения творческих способностей, не выработана единая точка зрения, не разработан общий педагогический подход к реализации творческих навыков и развития праксиса у детей младшего школьного возраста. Также лишним подтверждением оригинальности выбранной темы исследования, является тот факт, что в различных научных пособиях по педагогике большее внимание уделено изучению

творческих способностей школьников в учебной деятельности, а не в внеучебной деятельности [5].

Вышеупомянутая деятельность может быть представлена различными образовательными формами (кружки, факультативы, секции и т.д.). Это удовлетворяет вполне обоснованное желание учеников к самостоятельному и независимому выбору своего вида деятельности, в которой он сможет реализовывать творческий потенциал. Фактически, внеучебная деятельность рассматривается не просто как один из факторов гармоничного развития личности, а как факторов, определяющих социализацию, творческое, интеллектуальное, физическое развитие ребенка. Примечательно, что дети младшего школьного возраста, в силу психологических особенностей развития человека в данный период максимально открыты к получению нового опыта, при том, что, относительно быстро способны адаптироваться к новым условиям [4]. Фактически, это определяет важность внеучебной работы с детьми младшего школьного возраста, и ставит перед педагогическим сообществом важную задачу – обеспечение готовности будущих педагогов к применению внеучебных практик в работе с детьми и обеспечение поддержки интересов детей.

При педагогической организации внеучебной деятельности, педагог может использовать различные приемы: фантазирование (перевоплощение), экспериментирование, синтез и т.д. Вышеуказанные методы позволяют детям свободно оперировать различными представлениями и эмоциональным восприятием проходящего занятия, «пробуждать» воображение и творческие способности ребенка (где мы находим явственное отличие учебной деятельности от внеучебной). Подобные задачи, как мы считаем, определяют в первую очередь готовность ребенка к расширению собственных творческих, интеллектуальных и физических возможностей, при этом, позволяя накапливать эмоциональный опыт, отрабатывать новые формы самопроявления – что критически важно для процесса социализации ребенка в данный период.

Внеучебная деятельность, как и учебная, неразрывно связаны с развитием высших психических функций ребенка и их произвольностью. Коренное отличие двух видов образовательного процесса, как было сказано в абзаце выше, заключается в отсутствии установки на творчество у ребенка на обычных учебных занятиях [4]. В большинстве случаев ребенок проявляет свои навыки в рамках репродуктивного мышления. А внеучебная деятельность – это специально организованная, которая соответствует духовным, творческим и социальным потребностям развивающейся личности. Средства внеучебной деятельности способствуют импровизации, развитию художественного воображения (фантазирование, сочинительство), улучшают диалогическую речь.

Возникающие ситуации творческого характера побуждают ребенка думать, анализировать, самостоятельно находить оригинальные решения задач [2]. Интерес детей к замыслам, дружеское обсуждение, уважение к результатам деятельности младших школьников как со стороны учителя, так и со стороны сверстников, желание создавать что-нибудь оригинальное и непохожее на другие работы, а также реализация своих творческих возможностей помогают детям проявить свою индивидуальность, готовность к самоизменению. Все это расширяет детский опыт, помогает накоплению новых знаний и впечатлений от восприятия искусства, что способствует развитию творческих способностей, повышению эффективности творческой деятельности [1].

Все это позволяет нам говорить о высокой актуальности в процессе духовного, интеллектуального, физического развития ребенка внеучебных образовательных практик. При этом, как мы видим, данные практики не могут происходить в отрыве от основного вида деятельности ребенка – образовательной. И как мы видим, современная система подготовки педагогических кадров во многом отвечает поставленной перед ней вызовом, связанным с обеспечением эффективной работы с детьми младшего школьного возраста [3]. Поддержка интересов ребенка в данный период, как мы считаем, позволяет добиваться целей, связанных с воспитанием личности ребенка в правильном русле, позволяет обеспечить правильный ход процесса социализации и решать ситуативно возникающие проблемы наиболее эффективным образом.

Как мы видим, в актуальном содержании ФГОС нет отсылки к обязанности педагога поддерживать внеучебную активность ребенка младшего дошкольного возраста. Однако, система обучения будущих педагогов реализована таким образом, что будущего педагога готовят к серьезной морально-психологической работе с детьми, что обуславливает формирование готовности выпускников к работе с детьми, проявляющими определенные склонности во внеучебных практиках. Однако, это оставляет вопрос о необходимости закрепления развития данных навыков в рамках работы образовательных учреждений и более детальному изучению современных, актуальных практик работы с детьми в рамках внеучебной деятельности.

Библиографический список

1. Антиголова Л. Н., Карпова Л. Г. Внеучебная деятельность как фактор развития творческих способностей младших школьников // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2013. №8. С. 76-92.

2. *Антилогова Л. Н.* Развитие творческих способностей младших школьников в изобразительной деятельности // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2018. №4. С. 40-48.

3. *Ахтямова Г. С.* Развитие творческих способностей младших школьников // Развитие общественных наук российскими студентами. 2017. №1. С. 22-24.

4. *Заюнчковский О. С.* Развитие произвольности младших школьников с использованием инновационных коррекционно-развивающих психофизиологических ориентированных технологий [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19. 00.07 / О. С. Заюнчковский. - М., 2010. 20 с.

5. *Яковлева Е. Л.* Психология развития творческого потенциала личности. М.: Флинта, 2013. 213 с.

**АКТУАЛЬНОСТЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К ПРОЕКТНО-ЭВРИСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБЩЕСТВЕННОГО ЗАПРОСА
НА ГУМАНИЗАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Салманова Д.А.,

**кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики ДГПУ,**

г. Махачкала;

Чистякова Е.В.,

Магистрант 1-го года обучения, ДГПУ,

г. Махачкала;

Красильникова Н.П.,

Магистрант 1-го года обучения, ДГПУ,

г. Махачкала

Аннотация. В статье авторами анализируются вопросы подготовки будущих педагогов к проектно-эвристической работе в условиях современной школы. Авторы исследования, достаточно детально анализируют причины актуализации такого метода педагогической работы как проектно-эвристическая работа педагога, делая упор на своевременности данного метода для обеспечения процесса обучения современных школьников. В заключение авторы делают вывод о том, что в современных условиях стремления к индивидуализации образовательных траекторий и стремления к повышению «точности» образовательного процесса современному педагогу невозможно выстраивать свою работу без применения проектно-эвристических методов работы, что актуализирует вопрос обеспечения подготовки будущих педагогов в условиях высших и средних специальных учебных заведений к проектно-эвристической деятельности.

Ключевые слова: подготовка педагогов начальных классов, проектно-эвристическая деятельность, работа с детьми начальных классов.

Развитие современной системы образования видится нам в дихотомии двух взаимодополняющих процессов. Так, с одной стороны, современная система явно усложняется с развитием правовой базы регулирующей работу школы, вузов, ссузов, развивается система документационного обеспечения. Вместе с этим, развивается и система обучения методически, позволяя современным учебным заведениям выходить за рамки традиционной, советской системы образования [2]. И если три десятилетия назад, использование такого передового метода работы учителя как проектно-эвристическая

деятельность была практически невозможной в условиях среднеобразовательной школы, и использование проектно-эвристических методов работы было возможно только в передовых, экспериментальных учебных заведениях, то сегодня, использование методов проектно-эвристических методов считается повсеместной практикой, которая позволяет существенно расширить возможности и учебного заведения и самого педагога, и добиться повышения уровня успеваемости самих обучающихся.

Рациональным будет отметить, что в наиболее простом понимании проектно-эвристическая работа подразумевает проектирование применения эвристических методов обучения педагогом. Следовательно, проектно-эвристическая деятельность образуется как навык, путем совмещения навыков проектирования образовательного процесса и использования эвристических методов обучения. Однако, в условиях традиционной дидактики, использование проектной и эвристической работы не всегда является возможным, и данные методы даже в некоторой степени являются взаимоисключаемыми, поскольку эвристические методы обучения построены на стихийных элементах образовательного процесса, и оперируют к прозрению, имеющему стихийную природу. При этом, проектирование образовательного процесса подразумевает оперирование к достаточно четко построенной системе образовательного процесса, выстроенному в определенной последовательности [4].

Однако, данные компоненты в условиях современной школы не только не взаимоисключают друг друга, но и органично дополняют. Во многом, это связано со значительным скачком, который произошел в педагогике в 20 веке, и в том числе выраженный в расширение описанной экспериментальной базы, которая расширяет возможности прогнозирования образовательного процесса. Развитие же возможностей, связанных с использованием проектно-эвристической деятельности в работе современного педагога в отечественных условиях, как мы считаем, связано с особым акцентом на индивидуализацию и гуманизацию образовательного процесса на всех его этапах [1]. Положительным образом сказывается на возможности применения проектно-эвристической деятельности педагогом и широкий запрос на индивидуализацию образовательного процесса, создание условий для устойчивого формирования знания. И как мы видим, в подобном случае, формируется запрос на те знания, которые будут устойчивыми, который возможно удовлетворять использованием эвристических методов обучения.

Во многом, именно это и обуславливает необходимость подготовки будущих педагогов к использованию методов проектно-эвристической деятельности. Учитывая все сказанное выше, мы можем констатировать, что перед учебными заведениями, которые обеспечивают подготовку педагогических кадров стоит задача, связанная с:

- развитием навыков проектирования образовательного процесса (в том числе и в рамках индивидуальных образовательных траекторий);
- развитие готовности к применению нестандартных эвристических методов обучения;
- развитие навыков анализа использования образовательного процесса с точки зрения эффективности его влияния на формирование определенного набора знаний, умений и навыков [3].

Как мы видим, сложная по своей природе задача формирования навыков использования проектно-эвристической деятельности будущего педагога отвечает общим задачам, стоящим перед педагогическим сообществом, но и определяют данные задачи и развитие навыков будущих педагогов, определенных в содержание федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного общего и среднего общего образования.

Особую ценность в данном случае представляет использование проектно-эвристических методов постольку, обучение с использованием проектно-эвристических методов работы подразумевает тщательную точечную аналитику результативности успехов обучающихся. Это конечно, требует дополнительных усилий от педагога, который не всегда целенаправленно, но тем не менее эффективно реализует образовательный процесс с акцентом на индивидуализацию и использование индивидуальных образовательных траекторий. Более того, мы считаем, как и иные исследователи вопросов эвристического обучения, что использование, пусть и периодическое, методов проектно-эвристической работы, позволяет обеспечить достаточно точную информацию о психологических, когнитивных, интеллектуальных и творческих качествах личности обучающегося, что актуализирует вопрос о расширении практики обучения проектно-эвристической работе будущих педагогов.

Библиографический список

1. *Казун А. П., Пастухова Л. С.* Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 32-59.
2. *Скафа Е. И.* Организация проектно-эвристической деятельности будущих учителей математики по созданию мультимедийных средств обучения // Информатика и образование. 2021. № 5. С. 59-64.
3. *Скафа Е. И., Гончарова И. В., Абраменкова Ю. В.* Технологии эвристического обучения математике: учебное пособие. 2-е изд. Донецк: ДонНУ, 2019. 220 с.
4. *Eickholt J., Jogiparthi V., Seeling P., Hinton Q., Johnson M.* Supporting Project-Based Learning through Economical and Flexible Learning Spaces. Educ. Sci., 2019, № 9(3), p. 212.

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Салманова Д.А.,

**кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики ДГПУ,**

г. Махачкала;

Яковлев И.В.,

Магистрант 1-го года обучения, ДГПУ,

г. Махачкала;

Бурдина О.И.,

Магистрант 1-го года обучения, ДГПУ,

г. Махачкала

Аннотация. В статье авторами анализируются вопросы подготовки будущих педагогов к работе с одаренными детьми в начальной школе. Авторы исследования, достаточно детально определяют основные компоненты, определяющие подготовку будущих педагогов к работе с одаренными детьми в начальной школе. Представленное в исследовании определение основных компонентов образовательного процесса, таким образом, определяет, по мнению авторов обеспечение повышение качества подготовки будущих педагогов к работе в условиях работы с одаренными детьми.

Ключевые слова: подготовка педагогов начальных классов, одаренность детей, работа с детьми начальных классов.

Современное образовательное пространство постоянно расширяется, что во многом связано не только с приращением нового знания, которое подталкивает академическое сообщество к введению новшеств через их апробацию, но и с появлением новых запросов среди получателей образовательных услуг. Так, сегодня, общепризнанным является утверждение об уникальности каждого ребенка. Общепризнанным является и тот факт, что именно на педагогов возложена задача обеспечения выявления наклонностей, а в случае и наличия возможностей, развития способностей [2]. И как мы видим, наибольшее количество возможностей в решение данной задачи имеется у педагогов начальных классов. Во многом, это обусловлено тем обстоятельством, что ребенок в период среднего и старшего дошкольного возраста, в период так называемого раннего детства, активно осваивающий новые для него знания, уже получил элементарные, базовые навыки, которые позволяют ему в некоторой степени быть самостоятельным. В это же время, ребенку в данный период свойственна и любознательность, социальная активность, достаточно динамично

формируются интересы и предпочтения. И для обеспечения устойчивого развития ребенка в данный период критически важна роль педагога начальных классов [1]. Упустив возможность помочь ребенку в первых его шагах в определенном направлении, школа рискует получить ребенка с неправильным поведением, незаинтересованного в обучении, и как следствие отстающего от процесса обучения. Формируется и запрос среди родителей и общества на обеспечение развития уникальных возможностей детей, у которых уже родители смогли обнаружить определенные способности или интересы.

Соответственно, мы можем говорить о важности подготовки будущих педагогов к работе с одаренными детьми. Критически важно обеспечить подготовку будущего педагога к работе с различными видами одаренности. Так, среди детей младшего школьного возраста достаточно часто речь не идет о глубоких видах таланта, и почти не идет речь о гениальности, в это-же время, предрасположенность или способность могут быть раскрыты. Среди видов предрасположенности, способностей или одаренность могут быть замечены в таких ее проявлениях, как:

- Общая интеллектуальная и академическая одаренность;
- Художественная одаренность;
- Творческая одаренность;
- Лидерская или социальная одаренность;
- Практическая одаренность[3].

Выявление одаренности, ее раскрытие и развитие является одной из ключевых задач современного педагога в начальной школе. Вместе с этим, исследователи отмечают явно недостаточный уровень готовности будущих педагогов к работе с одаренными детьми. Так, например, нередки случаи, когда творческие способности рассматриваются как девиации, в том числе, игнорируется позитивный характер девиаций.

И как мы считаем, подготовка педагога к развитию одаренности детей в условиях начальной школы подразумевает развитие двух ключевых составляющих – творческой активности педагога и профессиональных качеств. Вопрос подготовки профессиональной уже сегодня включает множество программ, реализуемых как при обучении бакалавров, так и в процессе обучения магистрантов. Реализуется в рамках обучения будущих педагогов и решение задачи, связанной с творческой подготовкой будущих педагогов, прежде всего через развитие творческих, физических, интеллектуальных и социальных качеств. Как мы видим, в условиях современного высшего образовательного учреждения, подготовка к работе по развитию одаренности включает такие направления как:

- формирование профессионально-личностной позиции будущего педагога. Принято считать, что развитие данного направления подразумевает обучение будущих педагогов

дидактическим приемам, особенностям психологического сопровождения и формирования определенных навыков работы с детьми с проявлениями одаренности. В совокупности, именно данные направления развития будущего педагога определяют педагогическое мастерство работника начальной школы. Вместе с этим, как мы видим, спецкурсы по данному направлению чаще всего подчеркивают нестандартность педагогических ситуаций, которые могут случаться в работе педагога с одаренными детьми. Именно поэтому, уже сегодня, особый акцент делается на психологическую подготовку будущих педагогов;

– психолого-педагогическое и профессионально-личностное развитие будущих педагогов в процессе их подготовки. Ориентир на развитие нестандартных педагогических навыков в процессе подготовки будущих педагогов, которым предстоит работать с детьми с проявлениями положительных девиаций позволяет обеспечить качественно новый уровень готовности к работе в сложных условиях [5]. Так, например, мы видим, что выпускники педагогических учебных заведений, прошедшие специальную подготовку в большей степени, нежели выпускники, не прошедшие подготовку, готовы к решению нестандартных задач, и в большей степени готовы к собственному психологическому и профессионально-личностному развитию, что обусловлено достаточно большим кругом задач, которые стоят перед педагогами, которые работают в условиях особенных школ;

– обеспечение внедрения таких педагогических практик как тренинги и консультирования, в рамках которых будущие педагоги не только усваивают, путем уточнения и отработки на практике определенных педагогических навыков, но и расширяют собственные педагогические навыки, путем рефлексии педагогического опыта, получаемого ими в процессе обучения. Особенно важны подобные педагогические практики для развития самопознания и саморефлексии, обеспечения развития практики самоконтроля и саморазвития;

– формирование системы психолого-педагогических условий для формирования первичного опыта, путем развития профессионального мастерства. Как мы видим, развитие секций, кружков и расширение факультативов позволяют не только выработать ответственность за выбор своей образовательной траектории, но и позволяет сформировать определенные педагогические навыки, критически важные для конкретного педагога. Так, расширяя возможности интеллектуальные, творческие или физические, сам педагог получает возможность для рефлексии данного опыта для будущих своих учеников;

– обеспечение гуманизации и демократизации образовательного процесса, активизация творческого развития в атмосфере доверия и свободы. Как мы видим, некоторые педагогические учебные заведения, которые готовят будущих педагогов, которым предстоит работать с одаренными детьми создают подобные возможности не столько для минимизации

проблем в процессе обучения будущих выпускников, сколько с целью формирования культуры образовательного процесса, нацеленного на открытость, развитие творческих возможностей и умений;

– обеспечение преемственности образовательного процесса и расширение возможностей удаленной работы, развитие применения различных форм обучения. Так, например, в условиях Дагестанского педагогического университета сегодня активно развиваются новые формы образовательного процесса, которые, как мы считаем, позволяют обеспечить не только формирование определенных в содержание ФГОС профессиональных навыков, умений и знаний, формирование опыта, но и способствуют расширению возможностей обучающихся. Активно вуз прислушивается к тому опыту, который приносят сами студенты в работу учебного заведения. Вуз адаптируется и под запросы обучающихся, общества и времени.

– особенности образовательной инфраструктуры, которые включают наличие различных компонентов образовательной среды, критически важны для всестороннего развития личности обучающихся, которым предстоит работать с одаренными детьми[4].

Таким образом, мы можем заключить, что современное педагогическое образование, не смотря на все имеющиеся трудности, способно эффективно отвечать на вызовы, которые стоят перед человеком и обществом. Проанализировав ключевые аспекты обеспечения подготовки будущего учителя к работе с одаренными детьми в начальной школе, мы можем говорить о том, что современные вузы стремятся не только к развитию профессиональных, но и личностных и психологических качеств будущих педагогов, что критически важно в работе с детьми с одаренностями.

Библиографический список

1. *Ахмадуллина Р. М., Валиахметова Р. Н.* К вопросу подготовки будущего учителя к работе с одаренными учащимися (на основе содержательного потенциала дисциплины «Педагогика») // Вестник ТГГПУ. 2016. № 1. С. 268-276.
2. *Богоявленская Д. Б.* Философские основы теории одарённости // Культурно-историческая психология. 2019. № 2. С. 14-21.
3. *Волынчук Н. И., Снегурова В. И.* Готовность учителя к работе с одаренными детьми // Ученые записки забайкальского государственного университета. Т. 14. №15. 2019. С. 129-137.
4. *Губина М. В.* Развитие абнотивности педагога в локальной профессиональной среде: системный и личностно-деятельностный подходы // Поволжский педагогический поиск. 2016. № 2. С. 38-41.

5. *Кондаурова И. К.* Подготовка будущих учителей к работе с детьми, проявившими выдающиеся способности, в контексте требований концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 103-106.

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

Соколова Е.А.,

студент 4 курса, «Психология и социальная педагогика»

филиала АГУ в г. Знаменске

Астраханской области

Подосинникова О.П.,

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры педагогики, психологии

и гуманитарных дисциплин филиала АГУ в г. Знаменске

Астраханской области

Аннотация. В данной статье был рассмотрен вопрос экспертной оценки конкретного случая в общеобразовательном учреждении. В связи с этим использовался метод тестирования, который проходил для детей старшего дошкольного возраста. По результатам данной диагностики выявилось процентное содержание ребят с высоким, средним и низким показателем сформированной эмоционально – волевой готовности к школьному обучению. На основе полученных результатов эксперты делают рекомендации для решения дальнейшей судьбы своих подопечных.

Ключевые слова: экспертиза, диагностика, контингент, готовность к школьному обучению.

В нашем большом мире, который движется с невообразимой скоростью, происходят глобальные изменения, касающиеся всего живого на планете. Бурная эпоха 21 века со всеми ее способностями обострять в сознании людей инстинкт выживания, активно процветает и пользуется спросом по сей день. Что не сказать о младшем поколении, которое что и дело пытается подстроиться под движущие силы эволюции. Здесь и встает задача перед большим комплексом образовательной системы, чтобы отследить те факторы, которые становятся препятствием на пути школьного обучения детей. Поскольку коллективное мнение обладает способностью придавать проблеме субъективный характер, более правильным будет в сложившейся ситуации провести экспертную оценку, которая не только детально разберет случай, но и даст необходимую рецензию по решению данного вопроса.

Затрагивая тему экспертизы, невольно думаешь о людях в масках, перчатках, специальных костюмах с множеством приспособлений для изучения пробирок, однако, это не всегда так. Погружаясь в сферу образования, на экспертизу, как элемент исследования, смотришь уже под другим углом. Она используется там, где объем или подлинность

информации, нужной для принятия тех или иных решений, относительно невелика. Качество - вот та величина, над которой борются квалифицированные специалисты. Все необходимые манипуляции проводятся посредством широкого сопоставления результатов образования, установленными в учреждении, а также беседами со всеми участниками образовательного процесса. Именно важно то, что присутствует контакт и общая цель, побуждающая работать совместно. Л. Д. Баранова по этому поводу грамотно сформулировала мысль: «решение задач развития социально-педагогической работы с детьми напрямую зависит от кадрового обеспечения. Ориентация только на учителя, способного полностью учить и интенсивно работать во внеурочное время, неперспективна. Учитель, социальный педагог, воспитатель, педагог дополнительного образования могут и должны работать в тесном контакте взаимодействия во благо ребенка со всеми заинтересованными учреждениями и организациями». [4]

Обращаясь к энциклопедическому словарю Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона, экспертиза трактуется как исследование, истолкование и установление таких фактов и обстоятельств, для выяснения которых необходимы специальные познания в какой-либо науке, искусстве, ремесле или промысле. Лица, обладающие соответствующими познаниями и приглашаемые в суд или в другое учреждение для подачи своих мнений, называются сведущими людьми или экспертами. [1] Несомненно, это многоплановый процесс, требующий наличия определенных компетенций, которые помогут прийти к общему консенсусу.

Как и любой другой профессионал, социальный педагог должен осознавать, с каким контингентом ему предстоит взаимодействовать. Обращаясь к словам О. В. Игуменовой о том, что социально-педагогическая экспертиза базируется на применении общих технологий диагностики, профилактики и реабилитации социальных отношений участников этих отношений. [2] Мы понимаем, что для того, чтобы работать с учениками, необходимо провести диагностику, которая, как правило, занимает у специалиста большую часть времени. Она так же является одной из функций социальной службы школы и внесена в перечень и содержание социально-педагогических услуг, установленных Национальным стандартом РФ ГОСТ Р 52143-2003. [3] Данный процесс пытается выявить индивидуальности объекта, которые в последствии послужат основой для изучения индивида. Она ориентирована на конкретную личность, определенную целевую установку и условия их реализации. В зависимости от социальных проблем человека (ребенка, подростка, юноши, взрослого человека и пр.), а также его индивидуальных возможностей, в том числе компенсаторных, или, возможно, ограничений (физических, физиологических, психологических), а также своеобразия повседневного социального проявления.

На одном из этапов психолого-медико-педагогического консилиума всегда проводятся диагностические процедуры на выявление той или иной проблемы у индивида или группы в целом. Специалисты выбирают подходящие методики для распознавания особенностей развития обучающегося, возможные условия и формы его обучения, необходимого сопровождения. Это нужно для того, чтобы своевременно обнаружить детишек, которые нуждаются в помощи специалистов. Ведь если вовремя найти какое-либо отклонение от нормы и бросить все силы на его исправление, есть шанс как можно раньше скорректировать недочеты. Для социального педагога стоит важная задача – подобрать необходимые методики для диагностики своих подопечных, а их не мало, целая школа.

Тестирование, которое входит в группу психологических методов активно присутствует в рабочей деятельности социального педагога. Оно пришло к нам не так уж давно, можно считать период с 80-х гг. XIX в. по 20-е гг. XX в. Это время зарождения и становления тестирования. В те годы пытались при помощи тестов разграничить влияние наследственных факторов и факторов социального окружения человека. Эти мысли принадлежат английскому психологу и естествоиспытателю Френсису Гальтону. [5] Тестирование стало традиционным методом, помогающим собрать ту информацию, которая в перспективе послужит основой для изучения. Над такими методами исследования трудились не одни умы советской, а также зарубежной педагогики и психологии. Среди них: Д.Б. Эльконин, М.А. Панфилова, А.М. Прихожан, А.И. Захарова, Н.Г. Лусканова, А.Д. Андреева, А. Керн – Я. Йирасек, Б.Н. Филлипс, Э.В. Леус, Дж. Бук.

Так, в одной из школ было проведено тестирование по Д.Б. Эльконину «Графический диктант», который показывал сформированность эмоционально – волевой готовности к школьному обучению старших дошкольников как условие психологической безопасности личности. В данном тестировании приняло участие 12 детей старшего дошкольного возраста. Судя по результатам методики «Графический диктант» Д.М. Элькониной, мы можем наблюдать, что высокий уровень воспитанников 50 % (6 человек). Воспитанники выполняли все указания и не отводили карандаш в сторону, что свидетельствует о том, что эти дети внимательны и у них высоко развита ориентация в пространстве. Поступив в школу, у них не возникнет проблем с тем как пройти до библиотеки, класса, столовой и т.д. Однако, важно то, что уже от первоклассника учебная деятельность требует не только ориентировки в пространстве, но и владения основными пространственными понятиями. Средний уровень 41,6% (5 человек). Эти дети справились с заданием, но были ошибки. Были перепутаны направления, что говорит о том, что эти дети были невнимательны. Дети смогут ориентироваться в школе, в классе, если учитель, одноклассник или родитель обратятся с какой-либо просьбой к ребенку. Огорчает то, что восприятие страницы, выделение на ней

клетки, её сторон, углов, расположение знака на листе, строке и ориентировка на плоскости листа нередко вызывают даже у учащихся первых классов определённые трудности, что, конечно же, обусловлено недостаточно сформированными представлениями и понятиями о пространстве. Низкий уровень у 16,6% (2 человека). Такой показатель свидетельствует о том, что ребенок недостаточно внимателен к выполняемым заданиям. Например, в первые дни в школе они могут путать свой кабинет с другим или забыть в какой стороне находится библиотека или спортивный зал.

Из данного исследования можно понять, что несформированные пространственные представления ребёнка являются причиной, например, такой распространенной ошибки, как «перевертывание» детьми изображения букв и цифр, неверное написание графически сходных букв и цифр. Разумеется, это определяет необходимость разработки занятий, направленных на развитие пространственных представлений детей, что в дальнейшем будет способствовать профилактике затруднений в обучении.

На основе всего вышеизложенного можно прийти к заключению, в котором социально-педагогическая экспертиза – это своего рода некий ключик к разгадке личности со всеми из нее вытекающими проблемами. Социальный педагог в своей профессии всеми силами пытается справиться с особенностями своих подопечных, найти к каждому подход, разговаривать, уметь убедить при необходимости, но не всегда это бывает лёгким. Педагог должен понимать, что, работая в общеобразовательном учреждении, он не один, а в связке со всем педагогическим коллективом, где, в свою очередь, главным являются знания и совместная работа специалистов, с помощью которых можно провести мероприятия для подопечных, после которых станут известны рекомендации для дальнейшей работы с ними.

Библиографический список

1. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь: В 86 т. Т. 40 / под ред. И. Е. Андреевский, К. К. Арсеньева, Е. Е. Петрушевский. – СПб. : Типография Акц. Общ. Брокгаузе – Ефронь, 1904. – с. 305.
2. Игумнова О. В. Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие / канд. пед. наук, доц. О. В. Игумнова. — Новокузнецк: ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, 2019. – с. 135.
3. Социальная педагогика: Учебник для бакалавров / Под ред. докт. пед. наук И. А. Липского, докт. пед. наук Л. Е. Сикорской. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2013. – с. 14.
4. Телина И. А. Социальный педагог в школе: учеб. пособие для студентов вузов / И. А. Телина – Москва: ФЛИНТА, 2019. – с. 8.

5. История развития тестов | Психология рисунка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://detskiefantazii.ru/psihologia-risunka/istoria-razvitiia-testov.html#:~:text=Ф.%20Гальтон.%20История%20развития%20тестов,были%20свидетельствовать%20об%20общей%20одаренности> (дата обращения: 13.01.2022).

ТИМУР КИБИРОВ: ИРОНИСТ ИЛИ ЛИРИК?

Старкова Э.Р.,

магистр, филологический факультет, МГУ им. М.В. Ломоносова

г. Москва

Аннотация. В статье анализируется поэзия Тимура Кибирова, выявляются часто используемые литературные приемы. Автор отвечает на главный вопрос: Т.Кибиров: иронист или лирик?

Ключевые слова: Тимур Кибирова, поэзия, иронист, лирик, концептуализм, постмодернизм, интертекстуальность.

В начале 1990-ых Тимур Кибиров (настоящее имя Тимур Юрьевич Запоев) стал одним из самых популярных поэтов – концептуалистов. Многочисленные газетные и журнальные публикации того времени позволяли с определенностью судить о творческом лице поэта. Известный литературный критик Андрей Зорин, отзываясь на литературно-художественный альманах «Личное дело №», где среди прочих текстов было напечатано несколько произведений поэта, писал: «Манера Кибирова при всей своей подспудной утонченности внешне предельно демократична. Сохраняя явный отпечаток входящего в моду авангарда, его стихи в то же время остросоциальны и толкуют о внятных и близких каждому событиях и проблемах...В естественности, с которой Кибиров выражает себя через расхожие идеологические клише, таится разгадка необычного сплава лиризма и социальности в его стихах» [Зорин А. «Альманах» - взгляд из зала // Личное дело №1991. С. 259 -263]. Отметим, что статья Зорина называлась «Ворованный воздух», что представляет собою часть известного высказывания О.Э. Мандельштама: *«Все стихи я делю на разрешённые и написанные без разрешения. Первые — это мразь, вторые — ворованный воздух»* [Зорин А. Ворованный воздух // Московские новости. 1992. № 3. 19 янв. С. 3.]. Настоящая поэзия- это ворованный воздух, смеем думать, что поэзия Кибирова за годы своего существования, хотя недавно поэт перешел на прозу, полностью это доказывает.

Его поэзия безоговорочно приписана к постмодернизму, одним из приемов которого становится центон. Это такой латинский жанр. Он должен восприниматься, как покрывало, сотканное из разнородных материй, он включает в одно произведение стихи одного или сразу ряда известных поэтов. Хотелось бы отметить, что Кибиров из литературной игры, относящейся к поэзии авангарда, превратил в один из литературных приемов создания иронического контекста. Поэмы конца 80-ых годов, такие как «Послание Льву Рубинштейну», «Сквозь прощальные слезы» и другие представляют собою стихи-монтаж, стихи-цитаты, стихи-центоны [Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература:

Учеб. пособие. – 3-е изд., изд., и доп. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 608 с]. В них Тимур Кибиров представляет безвозвратно прошедшее советское время, строчками и словами этого самого времени, но и не только:

«Солнце всходит и заходит,

Тополь листья тербит.

Все красиво. Все проходит.

«До свиданья», говорит ...» [Кибиров Т. Стихи. – М.: Время, 2005. – 856 с. – (Поэтическая библиотека). С. 794]

«Наших деток в средней школе

Раздавались голоса.

Жгла сердца своим глаголом

Свежей «Правды» полоса ...» [Там же. С.811]

«То березка, то рябина,

То река, а то ЦК,

То зэка, то хер с полтиной,

То сердечная тоска!..» [Там же. С. 807]

«По долинам и по взгорьям,

Рюмка колом, комом блин.

Страшно, страшно поневоле

Средь неведомых равнин!..» [Там же. С. 806]

Это из «Послания Льву Семеновичу Рубинштейну». Здесь и цитаты из стихотворения Пушкина («Бесы»): «Страшно, страшно поневоле//Средь неведомых равнин!» [А. С. Пушкин. Собрание сочинений 2 том. М.: ГИХЛ, 1959. С. 297], частушек, советских песен, цитаты из стихотворения Ф. Тютчева «Кончен пир, умолкли хоры ...»

«Кончен пир. Умолкли хоры.

Лев Семеныч, кочумай.

Опорожнены амфоры.

Весь в окурках спит минтай ...» [Кибиров Т. Стихи. – М.: Время, 2005. С.821]

Или

«Слышу трели жаворонка,

Вижу росы на лугах.

Заливного поросенка.

Самогонку в стаканах ...» [Кибиров Т. Стихи. – М.: Время, 2005. – 856 с. – (Поэтическая библиотека). С. 806].

Поэтика общих мест? Поэт повторяет и повторяется. Кстати, одна из ранних книг Тимура Кибирова так и называлась «Общие места» (1990).

Поэт пародирует, передразнивает, у него получается лихо и довольно смешно. Ему удалось «сплавить» воедино такие разнородные элементы, как пародию, так и серьёзные вещи, например, конец света. Это он смог сделать, за счет правильного выбора размера, а именно за счет использования четырехстопного хорея.

В 1980-90-ые годы поэзия Кибирова – это такая энциклопедия советской жизни, составленная из знаков общего бытия: Ванинский порт и ЛЭП-500, тройка мчится, тройка скачет, по долинам и по взгорьям, чибис у дороги и голосистый соловей, бригадный подряд и чёрная роза в «Аи», запах тайги и гефсиманская слеза, Агния Барто и Данте, Джульбарс и Мандельштам, Набоков и «Солнцедар» и много-много еще. Того, что имеет в литературоведении название интертекстуальность и обращение к претекстам. В своей диссертации «Т. Кибиров: творческая индивидуальность и проблема интертекстуальности» Д.Н. Багрецов говорит о трех категориях претекстов: «Интертекстуальность помогает Т. Кибирову найти свое место в литературе путем установления отношений с претекстом, то есть с теми идеями и ценностями, которые выражает тот или иной претекст или его автор. Мы выделяем три основных источника кибировских интертекстов: это русская классическая литература XIX века, русский модернизм начала XX века и акмеизм» [Багрецов Д.Н., Т. Кибиров: творческая индивидуальность и проблема интертекстуальности: автореферат дис. кандидата филологических наук : 10.01.01 / Ур. гос. ун-т им. А.М. Горького. – Екатеринбург, 2005. - 23 с.]. Думается, что этим не исчерпывается интертекстуальность поэзии Кибирова. На поэта оказывают влияние такие авторы, как М.Ю. Лермонтов, С.А. Есенин, Н.А. Некрасов, В.В. Маяковский, А.А. Фет и Ф.И. Тютчев. В раннем творчестве Т. Кибирова большое место, как мы видели, занимает советская литература и культура (в частности, песенная).

И все же при всей его постмодернистской иронии, игры с цитатами и штампами, что свойственно концептуализму, а Кибирова к этому направлению постоянно причисляют, хотя сам поэт активно отрицает свою принадлежность к данному течению. На содержательном уровне поэзия Кибирова имеет ряд отличий от концептуализма. И прежде всего это особый, личный лиризм, ностальгические интенции, его конструктивный диалог с претекстами.

Индивидуально-лирическое восприятие Т. Кибировым окружающую его действительность воспринимается читателями, как уход от привычного постмодернистского направления в литературе. Это характеризует его талант и индивидуальность в литературе.

В 1995 году Тимур Кибиров пишет «Двадцать сонетов к Саше Запоевой», своей новорожденной дочке. В какой-то мере уже на уровне названия это отсылка к творчеству И.А. Бродского, написавшего «Двадцать сонетов к Марии Стюарт», это и понимание того, что цинизм «нового времени» не единственная краска, есть не только творчество Сорокина, Пелевина, Маркиза де Сада, Лимонова, но и другие смыслы и истины. Начало последнего сонета – это реминисценция из пушкинского «Памятника»:

«Я лиру посвятил сюсюканью. Оно
мне кажется единственно возможной
и адекватной (хоть безумно сложной)
методой творческой. И пусть Хайям вино,
пускай Сорокин сперму и говно
поют себе усердно и истошно,
я буду петь в гордыне безнадежной
лишь слёзы умиления всё равно...»

[Кибиров Т. Избранные стихотворения / Тимур Кибиров. – М.: Эксмо, 2011. – 480с. –
(Поэзия XXI). С.86].

К середине сонета появляются имена двух поэтов- сентименталистов: один назван – это князь П. Шаликов, имени второго в тексте нет, но благодаря особой лексике («голубочек мой сизенький», «миленький дружочек»), начитанный человек понимает, что в качестве интертекстуальных отсылок используется знаменитый романс Ивана Ивановича Дмитриева «Стонет сизый голубочек»:

«Не граф Толстой и не маркиз де Сад,
князь Шаликов — вот кто мне сват и брат
(кавказец, кстати, тоже)!.. Голубочек
мой сизенький, мой миленький дружочек,
мой дурачок, Сашочек, ангелочек,

кричи “Ура!” Мы едем в зоосад!» [Кибиров Т. Избранные стихотворения / Тимур Кибиров. –
М.: Эксмо, 2011. – 480с. – (Поэзия XXI). С.86]

Такого рода реминисценции и детали, сентименталистская впечатлительность делают данный цикл сонетов Тимура Кибирова намного выразительнее, чем его же ранние знаменитые поэмы, например, «Сквозь прощальные слезы». Поездка в зоопарк для ребенка – важнейшее эпохальное событие, тогда как для взрослого-это проза жизни.

Как известно, постмодернисты развивают теорию «мир как хаос», где отсутствует лирическое «Я», для них это атавизм, а Тимур Кибиров культивирует в своих стихах лиризм, обогащённый новыми оттенками. М. Эпштейн называет подобный парадокс «новым сентиментализмом», а поэт Сергей Гандлевский – «воинствующим романтизмом» [Ковалев П.А. Концептуалистский почерк Тимура Кибирова. Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. С. 128-132].

Важнейшим стилеобразующим фактором в творчестве Т. Кибирова является ирония. Т. Кибиров в своих произведениях не стремится к критике или обличению, которые могут привести к конфликту. Следовательно, его иронию можно отнести к «светлой иронией» акмеистов. Ирония в его стихах сочетается с глубоким личным лиризмом, что придает им особую модальность, характерную только для Т. Кибирова, определяющую его идиостиль.

Т. Кибиров, как и другие постмодернисты во времена Советской власти не могли открыто критиковать многие вещи, поэтому он постоянно применяет интертекст и использует самоиронию, маскируя под ними свое видение мира.

Следует отметить, что в отличие от постмодернистов, Т. Кибиров не всегда стремится к иронии, а все чаще представляет окружающий мир через возвышенные духовные ценности христианства:

«То ли Фет, то ли Блок, то ль Исаев Егор-
просто ночь над деревней стоит».

(«Чуть правее луны загорелась звезда») [Кибиров Т. Избранные стихотворения / Тимур Кибиров. – М.: Эксмо, 2011. – 480 с. – (Поэзия XXI). С. 49]

или в искренних человеческих чувствах, например, в отцовской любви:

«...и вот уж за вертлявым мотыльком
Бежишь ты по тропинке. Одуванчик
Седает и лысеет, и в карманчик
Посажен упирающийся жук.
И снова тучи в лужах ходят хмуро...
Но это все с тобою рядом, Шура,
спираль уже, а не порочный круг».

(«Двадцать сонетов к Саше Запоевой») [Там же. С. 78]

Для всех нас, кто ценит русскую литературу Тимур Кибиров является выдающимся поэтом. И по мнению Ковалева П.А. его почерку присущи: «интертекстуальность, и ирония, и гротеск, и тавтологичность стиля, и разрушение стереотипов массового сознания, но все же

ведущим в его поэтике оказывается привычный для всей русской классической литературы и ее читателей вектор: обращение к прошлому, чтобы познать настоящее и будущее» [Ковалев П.А. Концептуалистский почерк Тимура Кибирова. Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. С. 128-132]:

«Что ж веселитесь ... Стих железный,
Облитый злобой ... bla-bla-bla ...
В надежде славы и добра
Мне с вами склочничать неместно.
И пусть умру я под забором,
Как Блок велел мне умирать,
Но петь не стану в этом хоре,
Под эту дудку танцевать».
(«Вступительный центон») [Там же. С. 269]

Хочется отметить, что постмодернизм у Т. Кибирова очень неканоничный. Через все эти центоны, насмешки, иронию проходит горькое разочарование, боль за все советское. У Т. Кибирова проявляется сильное этическое ядро. В заключении хочется добавить: как поэт – он лирик, как гражданин он иронист над советской действительностью.

Библиографический список

1. Багрецов Д. Н., Кибиров Т. Творческая индивидуальность и проблема интертекстуальности : автореферат дис. кандидата филологических наук : 10.01.01 / Ур. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.
2. Зорин А. «Альманах» – взгляд из зала // Личное дело №.. 1991. С. 259 -263.
3. Зорин А. Ворованный воздух // Московские новости. 1992. № 3. 19 янв. С. 3.
4. Кибиров Т. Стихи. – М.: Время, 2005. – 856 с. – (Поэтическая библиотека).
5. Кибиров Т. Избранные стихотворения / Тимур Кибиров. – М.: Эксмо, 2011. – 480 с. – (Поэзия XXI).
6. Ковалев П. А. Концептуалистский почерк Тимура Кибирова. Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. С. 128-132.
7. Пушкин А. С. Собрание сочинений 2 том. М.: ГИХЛ, 1959. С. 297.
8. Скоропанова И. С. Русская постмодернистская литература: Учеб. пособие. – 3-е изд., изд., и доп. — М.: Флинта: Наука, 2001. — 608 с.

ТИПОЛОГИЯ ГЕРОЕВ В РОМАНЕ Р.Д. ГОНСАЛЕСА ГАЛЬЕГО «БЕЛОЕ НА ЧЕРНОМ»

Старкова Э.Р.,
магистр, филологический факультет, МГУ им. М.В. Ломоносова
г. Москва

Аннотация. Рубен Давид Гонсалес Гальего, русский писатель, внук генерального секретаря Компартии Испании, родился в 1968 году в Москве с диагнозом ДЦП. Его дебютный роман «Белое на чёрном» сначала был опубликован в журнале «Иностранная литература», затем вышел отдельной книгой и выдержал несколько переизданий. В 2003 году он был удостоен литературной премии «Русский Букер». Это автобиографический роман в рассказах, бесстрастная исповедь человека, детство и юность которого прошли в интернатах для детей-инвалидов. Основным в статье становится определение основных типов героев в романе «Черное на белом».

Ключевые слова: Рубен Давид Гонсалес Гальего, автобиографический роман, «Белое на черном», «Русский Букер», типология героев.

«Белое на чёрном» — автобиографический роман. Чтобы иметь возможность проанализировать это произведение, необходимо рассказать об авторе. Рубен Гонсалес Гальего родился в Москве, в семье студентов-иностранцев, его мать была испанкой, отец – венесуэльцем. У молодой матери, студентки филологического факультета МГУ Ауроры Гальего родились близнецы, один из которых сразу умер, а со вторым она провела первый год его жизни. На втором году ребёнка, родившегося со страшным диагнозом – ДЦП, перевели в реанимацию и вскоре ей сообщили, что он умер. На самом деле малыша отправили в дом инвалидов для детей. В Советском Союзе так часто поступали с безнадежно больными младенцами.

Рубена постигла печальная участь, он с рождения парализован, рос без родителей, с полутора лет скитался по детским домам для инвалидов и домам престарелых Советского Союза. И всё же он закончил Новочеркасский торгово-коммерческий техникум, получил специальность правоведа.

От быстрой смерти и прозябания в интернатах для безнадежно больных Рубена спасла любовь к жизни. Он постоянно стремился к самообразованию, мечтал вырваться из этой среды, стать свободным и независимым, самостоятельно обеспечивать себя, несмотря на тяжёлую инвалидность. В результате ему удалось почти невозможное.

В этом произведении Гальего рассказывает о своем детстве, друзьях, большинство из которых, как и он, прикованы к инвалидным коляскам либо кроватям. Персонал в этих

учреждениях относится к постояльцам с пренебрежением. Нянечки постоянно на них злятся, ругаются и обзывают, зная, что у этих детей нет никого, кто мог бы им помочь или защитить.

Учителя в этих специализированных детских домах тоже были. Только они постоянно рассказывали о великой Стране Советов и её мудрых вождях, практически не давая больше никаких других знаний. Обо всем этом и рассказывает его книга.

Как кусочки огромного пазла, Рубен выхватывает из памяти моменты своей жизни. Как приходилось по ночам ползти до туалета — нянечек не добудиться. Как с 12 лет начинали пить водку — раньше нельзя. Как женщина-карлица — уже в доме престарелых — покончила с собой. Её просто решили перевести в отделение для «доходяг».

Как украдкой первый раз в жизни он ел котлету, которую тайно принесла ему сердобольная крестьянка, чтоб он поминал её мужа. Как он ел пельмени и спрашивал подругу, по сколько штук они будут их есть. Как видел сало первый раз в жизни, поэтому сначала съел сало, затем хлеб. Как его открыто в лицо называли дебилом, и он с этим соглашался: «Врач улыбается мне. Я знаю такие улыбки, ненавижу их. Так улыбаются очень маленьким детям или животным. Неискренне улыбаются».

Герои романа не выдуманы, а реальны. Конечно, образы, которые предлагает нам автор, собирательные, но они на самом деле, так или иначе, принимали участие в его жизни. В предисловии к русскому изданию Гонсалес Гальего пишет: «Конечно, герои мои – собирательные образы бесконечного калейдоскопа моих бесконечных детских домов. Но то, о чем пишу, – правда» [Гальего, Рубен Давид Гонсалес. Белое на черном / Рубен Гальего. – М.: Лимбус Пресс, 2005. – 224 с.].

Герои этой книги – сильные люди, настоящие личности. Автор пишет о силе духовной и физической, которая есть в каждом человеке. «Каждый рассказ – рассказ о победе».

Автор, рассуждая о подвигах, не считает героями тех, у кого есть руки и ноги. У них есть все. В чем же тогда их героизм? Невольно задумываешься над этим. Мушкетеры в нашем понимании всегда были героями. Но автор разрушает этот стереотип. В своем романе Гальего устанавливает новую планку героизма.

Книжные герои в понимании Рубена – это не герои, если заметить точнее, они герои лишь отчасти. И только перед смертью показывали эти герои свои настоящие лица. И их смерть, как считает Гальего, должна быть достойной, только в этом случае станет понятной жизнь, лишённая всякого смысла.

А вот последним викингем двадцатого столетия автор считает Павку Корчагина. Его он называет рыцарем холодного оружия. И лишь над этим произведением Рубен плакал. По мнению автора, Книги – тоже люди. Как и люди, книги могут помочь, как и люди, книги

врут». С помощью книг герой пытался познать мир, получить ответы на свои вопросы, потому что люди не отвечали, но и «книги уходили от ответа».

Следующая категория героев романа «Белое на черном» - учителя. Их Гальего называет лгунами, причем всех без исключения. Учителя рассказывали о прекрасной жизни, объясняя, что у каждого человека на земле есть свое место. Но герой знал и другую, неприглядную сторону, поэтому не верил им. Да и своим поведением они еще раз убеждали в обратном. Как можно говорить о равенстве людей, если поход в цирк доступен только ходячим детдомовцам? Но были и добрые учителя, которые приносили из дома книги и журналы. В одном из таких журналов Рубен нашел диету и отказался от хлеба и макарон, чтобы не толстеть. А все дело в том, что с 5 лет нянечки стали говорить ему, что он очень тяжелый: ««Все жрет и жрет, а нам носи. Совесть совсем потерял. Нарожали негры, теперь таскай его всю жизнь. Нам-то что мы, русские бабы-дуры, добрые, вот и терпим от них, заботимся. А родители их умные, уехали в свою Африку» [Гальего, Рубен Давид Гонсалес. Белое на черном / Рубен Гальего. – М.: Лимбус Пресс, 2005. – 224 с.]

А вот следующий тип героев – нянечки – были правдивы и искренни, они единственные не лгали. Если уж желали смерти больному ребенку, то от души, чтобы отмутился скорее и не был обузой ни себе, ни им. Но среди нянечек попадались и добрые женщины, которые приносили конфеты или фрукты из компота. Одну из них Рубен отлично запомнил, когда он болел и оставался в спальном корпусе совсем один, одна нянечка рассказывала ему о своей жизни, о погибших на фронте детях. Из ее речи можно было узнать всю ту самую настоящую правду жизни, ту, о которой учителя никогда не скажут.

Дети делили нянечек на «добрых» и «злых», эту черту они умели проводить. В сельском детдоме нянечки были добрыми, они следили, они заботились о воспитанниках, следили, чтобы все были сытыми. Но потом детские дома сменялись, были другие нянечки и другая еда. У хороших нянечек было одно отличительное качество: они верили в Бога.

Именно хороших нянечек Рубен запомнил всех, а об одной из них даже рассказал, как об отдельной единице. За каждого ребенка из детдома она ставила свечку в Пасху. Детей было много, свечки обходились дорого, и все равно эта сердобольная женщина ни про кого не забывала, молилась за души этих бедных детей, которые остались без родителей. Несмотря на запреты воспитателей, нянечки приносили детям еду. «Одна нянечка ухитрилась пронести через проходную кастрюлю фруктового киселя».

Гонсалес Гальего выражает искреннюю благодарность добрым нянечкам за то, что научили его «доброте, за то тепло в душе», «спасибо за любовь и христианское милосердие, за то, что я католик, за деток моих. За все».

Гальего выделяет еще одну категорию героев в своем романе – это старшекласники. Автор рисует тот момент, когда в детдоме был праздник – «пьянка». Парни не предлагали Рубену выпить, ведь ему еще не было двенадцати лет, зато делились едой: заботливо делали бутерброд с колбасой и наводили некрепкий чай с вареньем. Чифир, который пили старшие ребята, ему было нельзя: больное сердце могло не выдержать. Стоит заметить, что, старшекласники терпеливо ждали, когда Рубен до них доползет, но, если бы не праздник, никто даже не обратил бы внимания на мальчика, лежащего под кроватью, в углу комнаты. Он сам говорит: «Я – никто, салага».

Еще один тип героев романа – люди в белых халатах. Женщины в белых халатах бережно брали его на руки и несли в комнату, где был накрыт большой стол в честь «праздника» Рубена сажали на колени и давали что-нибудь вкусное из еды, но больше всего ему нравилось то, что он мог видеть все происходящее вокруг. Воспоминания о людях в белых халатах связаны с едой. А именно с ананасом, от которого отказались все дети, а Рубен съел много долек, наслаждаясь специфическим вкусом экзотического фрукта.

С едой связаны и другие воспоминания, когда люди приносят к воротам детдома «поминальное» в пасхальный день. Одна старушка кормит Рубена блинами. Он не знает ее имени, не дает нам описания того, как она выглядит, но этого и не нужно. Эта старушка является лишь одной единицей собирательного образа тех людей, которые хотят замолить грехи, принеся сладости и яйца самым обделенным на земле, калекам и сиротам.

Таким образом, мы можем говорить о том, что типология героев романа «Белое на черном» обладает следующими особенностями: нет отдельных героев, с описанием портрета, одежды, образы все собирательные. Рубен Гальего показывает сразу всех учителей, нянечек, старшекласников, рисуя их общий образ, показывая отличительные черты всей обозначенной категории лиц, которые, так или иначе, принимали участие в его жизни.

А вот дети, такие же калеки, как сам Рубен, названы по именам: Василек, Генка, Сашка Поддубный, Вовка Москва. И о каждом из них у Рубена есть своя история. Эти дети – отдельные образы, каждый со своей бедой, со своими особенностями, со своими мечтами. Здесь уже не встретишь той собирательности, которая присуща остальным персонажам.

Но отдельно мне хотелось бы выделить некоторых героев, которых Рубен встретил в доме престарелых: маленькая и скромная женщина, которая жила в интернате чуть ли не со дня основания. Бабушка никому не доставляла хлопот, помощи не просила, но начальство решило, что она зажилась и ее пора переводить на третий этаж. Третий этаж – это «смертный приговор», где ее оставят медленно умирать. Но накануне переселения «она повесилась на дверной ручке. Грешница».

Невероятно сильным оказывается и ветеран Великой Отечественной войны, которого привезли в дом престарелых. На войне он потерял ноги, но несмотря на это женился, вырастил детей, которые в итоге и сдали «безногого старика» в интернат. Единственным победным исходом становится добровольный уход из жизни. Он перепилил себе горло «перочинным ножиком. Долго пилил». Автор подчеркивает, что спящий рядом сосед, сквозь чутки сон ничего не услышал, а это значит, что офицер не издал ни звука, он умер тихо, «по Уставу», оставшись победителем. Гонсалес Гальего говорит, что уважает таких людей.

Подводя итоги, можно отметить, что в книге отдельными частями представлены воспоминания маленького Рубена. Есть главы, посвящённые интернатским нянечкам. Иногда среди них встречались добрые, сердечные люди, но в основном на жизненном пути главного героя попадались чёрствые, безразличные к детскому горю женщины.

Автор знакомит нас со своими друзьями по несчастью, рано повзрослевшими мальчишками (рассказ «Пацаны»). У каждого из них своя драма, свой печальный опыт выживания в аду под названием «интернат».

Эта книга – ещё одно грустное напоминание о том, что наш мир не приспособлен для инвалидов, они чужие на этом празднике жизни, а обществу можно смело ставить диагноз: «сердечная недостаточность» по отношению к больным и слабым.

Со страниц книги звучат пронзительные, полные трагизма истории, в которых нет места слабости и жалости к себе.

Перед нами проходит ежедневная, ежесекундная борьба за выживание брошенных, преданных родителями, никому не нужных детей-инвалидов. Для многих из них даже возможность самостоятельного передвижения - уже подвиг. Как говорит сам Гальего: «Я - герой. Если у тебя нет ни рук, ни ног, а ты к тому же ухитрился появиться на свет сиротой, - всё. Ты обречён быть героем до конца своих дней. Или сдохнуть. Я - герой. У меня просто нет другого выхода» [Гальего, Рубен Давид Гонсалес. Белое на черном / Рубен Гальего. – М.: Лимбус Пресс, 2005. – 224 с.]. Пожалуй, эти слова автора можно было бы взять эпиграфом к его роману.

Библиографический список

1. Гальего Рубен Давид Гонсалес. Белое на черном / Рубен Гальего. – М.: Лимбус Пресс, 2005. – 224 с.

МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ

Таможникова Я.А., студент 4 курса
«Психология и социальная педагогика»
филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области
Подосинникова О.П.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики, психологии
и гуманитарных дисциплин филиала АГУ в г. Знаменске
Астраханской области

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности социальной работы с семьей, а также возможность использования различных технологий и методик для решения семейных проблем.

Ключевые слова: технологии, методики, социальный педагог, семья, социальная помощь, социально-педагогическая работа.

Семья, как всякое объединение людей, не является застывшим образованием и претерпевает существенные изменения в процессе общественного развития. В ходе социально-экономических изменений в нашей стране осложнилось положение семьи, не обеспечивается решение их проблем. Семья – сложный целостный организм, который может существовать только в определённой системе отношений. Некоторые родители не желают вмешательства со стороны, полагаясь на собственные возможности, выказывают недоверие образовательному учреждению из-за негативного влияния процесса обучения на здоровье ребёнка и неудовлетворительного качества образования. В то же время многие родители не в состоянии преодолеть возникающие трудности собственными силами. Когда семья не справляется сама со своими функциями, ей необходима помощь. Профессиональная социально-педагогическая работа – один из главных способов помощи в таких ситуациях.

Современное общество пытается ограничивать рамки семьи родителями и детьми. В такой семье вся жизнь подчинена прихотям детей, ребёнок, ощущая чрезмерную заботливость и нежность родителей, пытается вырваться из замкнутой и душной атмосферы, его тянет на улицу. Родители не знают, как дальше строить свои отношения с детьми, а связь с другими родственниками ослаблена. Для того, чтобы не замыкать своих детей в узких рамках общения, необходимо поддерживать, укреплять отношения с родственниками.

Ребёнка должны воспитывать не только отец и мать, нельзя изолировать его от жизни. В семье родители должны помочь своему ребёнку найти самого себя, раскрыть свою индивидуальность, подвести его к внутренней жизни, к работе над собой, к овладению даром свободы, то есть, к обретению самостоятельности. Решение этой задачи должно быть связано с жизненным опытом ребёнка.

Технология социально-педагогической деятельности – совокупность методов и приёмов практической социально-педагогической деятельности, характеризующаяся рациональной и целесообразной последовательностью действий и применением определённого инструментария. Классификация технологий достаточно обширна и основана на разнице подходов к различным компонентам: субъекту, объекту, управлению, цели и содержанию, средствам социальной работы и т.д. В наиболее общем виде в классификации технологий социальной работы выделяют две основные группы:

1. Универсальные: технологии, которые могут применяться в социальной работе с любым клиентом, семьёй, группой, категорией, общностью:
 - 1) Технология социальной реабилитации.
 - 2) Технология социального консультирования.
 - 3) Технология социальной профилактики.
 - 4) Технология социальной адаптации.
 - 5) Технология социального обслуживания.
 - 6) Технология социальной диагностики.
 - 7) Технология опеки и попечительства.
 - 8) Социальное страхование.
 - 9) Социальное обеспечение.
2. Частные технологии взаимодействия с определённой категорией клиентов:
 - 1) С пожилыми людьми.
 - 2) С инвалидами.
 - 3) С семьёй.

В этой достаточно обширной группе можно выделить подгруппы. Например, конкретная технология работы с семьёй может включать в себя технологию работы с неблагополучной семьёй или технологию работы с молодой семьёй и так далее. Применительно к семьям различных категорий клиентов: многодетных, неполных, воспитывающих детей с ОПФР, пенсионеров, беженцев - используются различные технологии социальной работы. Наиболее часто в практике работы социального педагога с семьёй используются следующие социально-педагогические технологии:

1. Социально-педагогическая профилактика – система организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих социальные отклонения негативного характера в семейном воспитании, межличностных отношениях, учёбе и поведении детей.
2. Социально-педагогическая поддержка – социально-педагогическая помощь, оказанная ребёнку в ситуации, когда он объективно неуспешен, и касающаяся той области, в которой у него в данный момент затруднение.
3. Социально-педагогическая коррекция социальной ситуации развития ребёнка – предполагает работу с конкретными отклонениями и направлена прежде всего на самого ребёнка и на его ближайшее окружение – семью.
4. Социальная защита детства – специальные меры по гарантированному обеспечению прав несовершеннолетних, предусмотренных отечественным законодательством и Международной конвенцией о правах ребёнка.
5. Социально-педагогическая реабилитация детей и подростков – система мер, направленная на восстановление разрушенных или утраченных ребёнком общественных связей вследствие нарушения здоровья со стойким расстройством функции организма, изменением социального статуса ребёнка и отклоняющимся поведением ребёнка.

Педагогическая технология – упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Впервые понятие технология появилась на рубеже 1940 – 1950 гг. В методиках прописывается деятельность учителя на уроке, они имеют мягкий рекомендательный характер, возможности тиражирования ограниченные и строятся на традициях, интуиции личностных качествах учителя. В технологиях прописывается деятельность учащихся, в них жёстко предписывают определённую последовательность действий, её может воспроизвести любой учитель, они строятся на научных основах. Методика отвечает на три вопроса: зачем, чему и как учить, а технология – как учить. Критерии технологичности:

1. Посредством технологии в практическом преподавании к минимуму сводятся педагогические эксперименты при помощи предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса.
2. В отличие от методических поурочных разработок, предназначенных для учителя, технология предлагает проект образовательного процесса:
 - 1) Процесс целеобразования рассматриваются в двух аспектах:
 - а) Диагностического целеобразования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала.

б) Развитие личности в целом.

- 2) Принцип структурной и содержательной целостности всего учебно-воспитательного процесса.

Классификация технологий:

1. По степени обобщённости: макротехнологии, микротехнологии.
2. По содержанию: предметно ориентированные и личностно ориентированные.
3. По уровню субъективности исполнителя: производственные, социальные или проблемные, гуманитарные или творческие, стохастические.
4. По деятельностным характеристикам: традиционные и современные образовательные технологии.

Вот некоторые методики:

1. Методика диагностики семьи.
2. Методика работы социального педагога с различными категориями семей.
3. Методика социального патронажа и надзора.
4. Методика социально-педагогического семейного консультирования.

Действуя в интересах ребёнка, социальный педагог призван оказывать необходимую помощь и поддержку семье. В его задачи входит установление контактов с семьёй; выявление проблем и трудностей в семье; стимулирование семьи и отдельных её членов к участию в совместной деятельности; оказание посреднических услуг в установлении связей со специалистами — психологами, социальными работниками, врачами, юристами, а также с представителями органов власти, общественностью. Социальный педагог обеспечивает общественное признание и общественную поддержку семьям, которые хорошо воспитывают своих детей; использует индивидуальные методики работы с семьями, нуждающимися в особой помощи; содействует развитию семенно-соседских форм кооперации и взаимопомощи.

Библиографический список

1. *Василькова Т. А., Василькова Ю. В.* Социальная педагогика: учебное пособие. – М.: «Академия», 1999. – 440с.
2. *Василькова Ю. В.* Методика и опыт работы социального педагога: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М., 2001.
3. *Журавлёв А. Л., Соснин В. А., Красников М. А.* Социальная психология: учебное пособие. – М: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2008. – 416 с. – (Высшее образование).

4. *Лодкина Т. В.* Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Лодкина. – 3е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.

5. *Соснин В. А., Красникова Е. А.* Социальная психология: учебник / В. А. Соснин, Е. А. Красникова. – 2-е изд. – М.: ФОРУМ: ИНФРАМ, 2009. – 336 с. – (Профессиональное образование).

6. *Шакурова М. В.* Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

7. Методика и опыт работ социального педагога /Под. Ред. Л. В. Кузнецовой. – М., 2005.

**СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ**

Танатаров В.В.,

преподаватель кафедры огневой подготовки;

Султанбеков Т.И.,

кандидат педагогических наук,

старший преподаватель кафедры огневой подготовки,

Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт

войск национальной гвардии Российской Федерации

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности профессиональной подготовки курсантов в военном институте войск национальной гвардии и методы совершенствования образовательной деятельности на всех ступенях обучения в их тесной взаимосвязи с современным уровнем развития общества, проблемы, связанные с получением качественного высшего образования, и пути их решения.

Ключевые слова: образовательный процесс, образование, профессиональная подготовка, образовательные стандарты, качество образования.

Выполнение служебно-боевых задач в мирное и военное время предъявляет высокие требования к офицерам войск национальной гвардии. Динамика развития современного общества, сложные социально-экономические преобразования и оптимизация структуры войск национальной гвардии диктуют необходимость адекватного изменения в профессиональной подготовке будущих офицеров.

В этой связи значительно повышаются общественные требования к современному образу, морально-деловым качествам и уровню профессиональной подготовки будущих офицеров. Именно выпускники военных вузов как наиболее подготовленные кадры становятся руководителями структурных подразделений, воспитателями воинских коллективов, педагогами для своих подчиненных и организаторами повседневной жизнедеятельности войск, показывают пример в выполнении воинского долга. В последние годы значительно повысилась и степень социальной ответственности войск правопорядка, и в частности офицерского состава.

Анализ литературы по вопросам профессиональной подготовки показывает нам, что существует ряд работ, в которых исследуется психологическая теория профессиональной деятельности (Л.Г. Лаптев, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн и др.); раскрывается акмеологический подход к проблемам профессиональной подготовки (Б.Г. Ананьев, Л.Н. Бережнова, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, М.Ф. Секач и

др.); представлены исследования в области изучения профессиональной карьеры (А.С. Гусева, Д.В. Волосевич и др.), а так же профессиональной «Я – концепции» (Е.В. Прокофьева, М.В. Федотова и др.). В работах данных авторов раскрываются различные подходы к изучению проблем профессиональной подготовки, исследуются сущность и структура понятия, а так же представлены методики и технологии ее оптимизации.

В отечественной педагогической науке проблему профессиональной подготовки актуализировал М.В. Ломоносов. Его прогрессивные педагогические идеи развивают и претворяют в жизнь такие замечательные русские педагоги, как И.И. Бецкой, Ф.И. Янкович, А.Н. Радищев, В.О. Ключевский, К.А. Тимирязев и др. По мнению видных представителей педагогической науки повышение эффективности профессиональной подготовки обусловлено содержанием самого занятия, а так же с наличием у преподавателя педагогического таланта и личностных профессионально важных качеств. Наиболее действенные и эффективные методики профессиональной подготовки разрабатываются в военно-учебных заведениях России.

Рассматривая сущность «профессиональной подготовки», важно раскрыть и дать определения базовым научным понятиям отечественной педагогической мысли «профессия» и «подготовка».

В словаре русского языка С.И. Ожегова дано определение профессии (лат. *professio* — официально указанное занятие, специальность, от *profiteer* — объявляю своим делом) как основного рода занятий, трудовой деятельности [7, с. 795]. Толковый словарь русского языка Д.Н. Ушакова дает свое определение исследуемому явлению - это род, характер трудовой деятельности, служащий источником существования [9]. В Большой Советской энциклопедии содержание данного понятия раскрывается как род трудовой деятельности (занятий) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретённых в результате специальной подготовки, опыта работы, обычно является основным источником дохода [4].

По Д.Н. Ушакову подготовка – это запас знаний, полученных в процессе обучения чему-нибудь [9]. Словарь С.И. Ожегова раскрывает подготовку как запас знаний, полученный кем-нибудь [7, с. 783]. В педагогическом словаре С.М. Вишняковой подготовка определяется как действия, направленные на выработку навыков, передачу знаний и формирование активной жизненной позиции [5]. Большинство других словарей и источников в той или иной степени используют вышеобозначенные определения.

Более сложное понятие «профессиональная подготовка» раскрывается в Большой Советской энциклопедии как совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области деятельности. В зависимости от

квалификации различают 4 основных уровня профессиональной подготовки, требующих соответствующего профессионального образования: высшего, среднего специального, профессионально-технического и элементарного. Профессиональная подготовка совершенствуется в процессе трудовой деятельности, в системе повышения квалификации, путём самообразования [4].

Часто можно услышать, что понятие «профессиональная подготовка» употребляется со наряду с дефиницией «компетентность». По мнению А.К. Марковой компетентность – это характеристика конкретного человека (или его действий – например «компетентное решение»), а именно – индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии. Автор отмечает, что компетентность чаще определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно (действенная компетентность), как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. Однако Компетентность следует отличать от компетенции – определенной сферы, круга вопросов, которые человек уполномочен решать. Каждый специалист компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности; оценка или измерение конечного результата – это единственный научный способ судить о компетентности [8].

Таким образом, с точки зрения компетентностного подхода, профессиональная подготовка курсанта является совокупностью или набором компетентностей, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность. Мы придерживаемся точки зрения А.К. Марковой, однако стоит заметить, что ряд авторов (Занина Л.В., Д.А. Иванов, Меньшикова Н.П., и др.) под компетенцией понимают совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а под компетентностью – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией. На данном этапе развития педагогической мысли, термины «компетентность» и «компетенция» не имеют однозначного определения в отечественной педагогической науке, что свидетельствует о недостаточной их проработке.

Организация и оптимизация профессиональной подготовки курсантов военных институтов напрямую связана с потребностью государства в создании профессиональной армии, и единственный путь решения данной проблемы проходит через повышение уровня профессионализма офицерских кадров. Для этих целей уже сложившаяся в военных учебных заведениях система подготовки будущих офицеров подвергается реорганизации и оптимизации сообразно задачам и особенностям выполнения этих задач войсками.

В педагогических исследованиях отмечается, что значительная часть выпускников военных вузов испытывает серьезные затруднения в освоении своих служебных обязанностей. Происходит снижение уровня развития профессионально важных качеств курсантов, что сказывается на их отношении к служебным обязанностям. В первую очередь это связано с изменениями в развитии их профессиональной "Я - концепции". [10]

Ввиду сложившейся обстановки на первый план выходит задача оптимизации системы профессиональной подготовки курсантов. Центральное место в решении ряда проблем и противоречий, связанных с этой задачей отведено ведомственным вузам как главному элементу профессиональной подготовки будущих офицеров войск. В настоящее время остро ощущается противоречие между требованиями, которые предъявляются к современным офицерам и уровнем профессиональной подготовки. [6]

С 2011 учебного года военно-учебные заведения ВНГ перешли на обучение по федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) третьего поколения. Они ориентированы на формирование у будущих офицеров необходимых военно-профессиональных качеств. В результате образование, полученное на основе новых стандартов, станет той основой, опираясь на которую офицер сможет на протяжении всей своей службы самостоятельно или в системе дополнительного профессионального образования повышать свои знания, необходимые для карьерного роста, вплоть до высших структур в системе органов военного управления. На практике это будет означать переход к непрерывному военному образованию.

После перехода на обучение по ФГОС 3 поколения перед командованием и профессорско-преподавательским составом встает проблема подготовки будущего офицера, отвечающего современным требованиям за выделенное количество часов. Требования по подготовке будущих офицеров к профессиональной деятельности регламентированы Федеральными образовательными стандартами высшего профессионального образования по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности», а так же квалификационными требованиями по военно-учетной специальности (ВУС) «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений внутренних войск».

В значительной степени на профессиональную подготовку выпускников влияют специфические особенности самих военных институтов, связанные с жестким регламентом повседневной жизнедеятельности, а так же с отрывом курсантов от занятий (караулы, наряды, гарнизонные мероприятия и т.д.) и, как следствие, с появлением дефицита учебного времени. Вышеуказанные обстоятельства в совокупности заставляют преподавателей наряду с традиционными формами и методами обучения формировать у курсантов необходимые

профессионально значимые личностные качества для приобретения знаний самостоятельно, включающие рефлексивную составляющую.

Ряд авторов определяют систему военного образования России как уникальное социальное явление, так как именно военное образование стало основой возникновения профессионального образования в стране, в основе которого лежит принцип бережного отношения к историческому наследию, многовековому опыту и позитивным результатам предшествующих реформ. Автор полагает, что изучение отечественного опыта подготовки офицерских кадров, творческое использование таких его компонентов, как создание оптимальной сети военно-учебных заведений, мощного научно-педагогического потенциала, бережное использование традиций военного образования, обучения и воспитания в военных вузах являются важнейшими факторами, влияющими на выбор путей реформирования военного образования в наши дни [3].

Все вышесказанное позволяет сделать определенные выводы касательно состояния и перспектив профессиональной подготовки будущих офицеров войск правопорядка. В современной действительности проблемы профессиональной подготовки курсантов приобретают особую актуальность. Непростой характер задач, возложенных на войска национальной гвардии, в период реформирования и коренных преобразований во всех сферах российского общества, в том числе в науке и образовании, предъявляет высокие требования к уровню подготовки офицеров, выполняющих служебно-боевые задачи по борьбе с экстремизмом и терроризмом, в том числе в условиях контртеррористической операции на Северном Кавказе.

Библиографический список

1. Бодалев А. А. Психолого-педагогические проблемы воспитания в современных условиях // Советская педагогика. 1991. №5. С.12.
2. Большакова И. В. Формирование готовности курсантов вузов внутренних войск МВД России к выполнению служебно-профессионального долга в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2014. 24-25 с.
3. Беловолов В. А. Формирование культуры межнационального общения курсантов в поликультурной образовательной среде военного института как условие успешной профессиональной деятельности офицеров: монография. – Новосибирск : Редакция газеты СибРК ВВ МВД России «Красное знамя», 2015. 136 с.
4. Большая советская энциклопедия : в 30 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. М. : Сов. энцикл., 1969–1978. 21 т.

5. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, активная лексика: словарь. М.: НМЦ СПО, 2009. 266 с.
6. Кучер В. А. Формирование профессиональной устойчивости офицеров внутренних войск МВД РФ в образовательной среде современного военного института. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2012. 432 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. 259 с.
9. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // Режим доступа: Internet: <http://ushakovdictionary.ru>, свободный.
10. Червяков Ю. А. Оптимизация профессиональной подготовки курсантов высших военно-учебных заведений связи. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук, М.: Российская академия Государственной службы при Президенте Российской Федерации, 2002. 208 с.
11. Ясвин В. А., Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ

Тупицына К.О., студент 4 курса
«Психология и социальная педагогика»
филиала АГУ в г. Знаменске

Астраханской области

Бондаренко К.И., студент 4 курса
«Психология и социальная педагогика»
филиала АГУ в г. Знаменске

Астраханской области

Аннотация. В данной статье были рассмотрены проблемы девиантного поведения подростков и причины их возникновения. Опираясь на работу великого педагога-психолога и писателя А.С. Макаренко, на его самые важные высказывания. Основой своего метода Макаренко ставил не роль физического воздействия, а уважение к личности.

«Дети – это живая сила общества. Без них оно представляется бескорванным и холодным».

Ключевые слова: ДЕВИАНТНОЕ, ПОДРОСТКИ, ПРИЧИНЫ, ПОВЕДЕНИЕ.

Проблема девиантного поведения подростков резко обострилась в России: подростковая преступность, наркомания и алкоголизм вызывают особую тревогу.

Так что же такое девиантное поведение подростков?

Девиация – отклонение от нормы. Девиантность – это совокупность действий и поступков отклоняющихся от норм и правил, принятых обществом.

Наиболее часто это проявляется агрессивностью, воровством, депрессивностью, бродяжничеством, тревожностью, фобиями, зависимостями и нарушениями пищевого поведения (анорексия, булимия). Каждый вид девиантности, это отдельное психическое расстройство. Чаще всего девиации подвержены подростки в возрасте 14-18 лет.

Такая предрасположенность связана с возрастными особенностями психики, которая еще недостаточно зрелая и устойчивая, а также с социальными и физиологическими воздействиями.

Рассмотрим причины девиантного поведения подростков.

Социальные причины: неблагополучие семей, сложность школьных программ, потеря авторитета родителей, неполная семья, напряженность супружеских отношений.

Физиологические причины: неравномерное половое созревание; нарушение работы центральной нервной системы, переходный возраст.

Наследственная предрасположенность: наркомания родителей, алкоголизм.

Таким образом, девиантное поведение подростков является серьезной проблемой и рассматривается как сложное явление. На основании рассмотренных причин, можно считать, что педагогам и родителям, просто необходимо учиться у такого великого педагога-психолога и писателя, как Антон Семёнович Макаренко.

В своих методиках, он учит высокопродуктивно расходовать время урока, как создать атмосферу доброжелательного сотрудничества в классе, в котором и ребенок и подросток имеет возможность лично и радостно проявлять свои лучшие качества, уважать других не меньше чем себя, любить своих близких, свою школу, Родину.

Из работ Антона Семёновича Макаренко можно почерпнуть десять золотых правил воспитания.

1. Ваше собственное поведение — самое главное в воспитании.
2. Воспитание детей требует самого серьезного тона, самого простого и искреннего.
3. Каждый отец и мать должны хорошо представлять, что они хотят воспитать в своем ребенке.
4. Вы должны хорошо знать, что делает, где находится и кем окружен ваш ребенок.
5. Воспитательная работа есть прежде всего работа организатора.
6. Не навязывайте свою помощь, но всегда будьте готовы помочь.
7. Не платите и не наказывайте за результаты труда.
8. Научить ребенка любить невозможно без воспитания человеческого достоинства.
9. Никогда не приносите себя в жертву ребенку.
10. Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно.

В результате творческих исканий Макаренко пришел к заключению, что никакие конкретные педагогические средства и приемы воспитания не в состоянии достигнуть поставленной перед воспитанием цели, если деятельность воспитателей не будет проникнута глубокой, искренней, разумной любовью к детям

Библиографический список

1. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности. – М., 1972. – С. 342-410.
2. Макаренко А. С. Книга для родителей : лекции о воспитании детей / А. С. Макаренко. – М. : Правда, 1985. с. 115-131.
3. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей [Текст] / А. С. Макаренко. – Минск 1978 г. с. 57.

ВЫЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ АДАПТАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Филонов О.В.,

преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

**ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная
академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»**

г. Санкт-Петербург;

Григорьева К.С.,

преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

**ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная
академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного»**

г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассматривается выявление профессионально важных качеств курсантов военных вузов в процессе их адаптации к учебной деятельности.

Ключевые слова: профессионализм, профессионально-важные качества, процесс адаптации, курсанты военных вузов, формирование личности курсанта.

Целью нашего исследования является выявление профессионально важных качеств курсантов военных вузов в процессе их адаптации к учебной деятельности. Данная цель обусловлена тем, что успешность деятельности человека во многом зависит от развитости и выраженности его профессионально-важных качеств, а также устойчивой положительной мотивации на эту деятельность.

Предъявляемые требования к курсанту в его служебной и учебной деятельности, различны. Следовательно, основной аспект, который необходимо учесть при разработке модели курсанта – это сделать упор на отражении специфики данных требований.

В высшей военной школе образовательный процесс курсанта должен заключаться в моделировании и формировании будущей его профессиональной деятельности, использовании современных форм обучения, позволяющих готовить «военного специалиста, профессионала, способного быстро адаптироваться к изменяющимся условиям обстановки, творчески принимать оптимальные управленческие решения и выполнять задачи по предназначению в любых условиях боя» [3].

«Профессионализм с одной стороны, это интегративное качество, свойство личности, и как любое другое качество, оно формируется в деятельности. С другой стороны, профессионализм – это результат длительной, творческой профессиональной деятельности, и

как результат предполагает самый высокий уровень продуктивности труда – целостную, творческую, разносторонне развитую личность» [4; 5].

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что «существует два основных понимания сущности адаптации:

1) как приспособления, привыкания организма, личности к константным внешним условиям;

2) как активного взаимодействия человека и среды, когда личность не только «подлаживается» под требования окружения, но и воздействует на него, вызывая тем самым изменения самой среды» [1].

Одной из главных задач в создании «эталонной модели» курсанта является задача выбора путей выявления профессионально важных качеств (ПВК), позволяющих успешно адаптироваться в учебном процессе военного вуза.

И.А. Кданов представляет простой и наиболее доступный практический метод первичного выявления профессионально важных качеств – метод опроса и анкетирования специалистов (экспертов). «Этот метод по достоверности может уступать многоуровневому анализу деятельности с последующим математическим обоснованием ПВК, но главным образом в тех случаях, когда не учитывается уровень квалификации и профиль входящих в состав экспертов, а также не проводится нормирование оценок» [2, С. 146].

Учитывая, что формирование личности курсанта проявляется в учебной и служебной деятельности, то анализ и изучение особенностей, содержания организации, уровня напряженности и др. факторов позволяет определить спектр профессионально важных качеств, которые необходимы субъекту для будущей профессиональной деятельности. Таким образом, самыми объективными основаниями для выявления перечня профессионально важных качеств личности курсанта будут определенные стороны его профессиональной деятельности.

В нашем исследовании, для систематизации и группировки обозначенных практическим путем качеств и качеств, полученных в ходе анализа междисциплинарной научной литературы, а также военно-мемуарных, использована общепсихологическая структура личности. Однако необходимо все же отметить, что сами представления о конкретных профессионально важных качествах личности обучающегося из этой структуры выделить довольно сложно и проблематично, да и нет никаких гарантий в верности его составления.

В ходе реализации первого этапа разработки перечня профессионально важных качеств обучающегося основной акцент делается на информацию, получаемую опытным путем и информацию, получаемую из различных печатных источников. Практическая

информация аккумулируется при помощи интервью и метода «свободных» характеристик, получаемых от самих курсантов. Как пример курсантам предлагается ответить на вопрос в свободной форме: «Какие качества присуще: 1) курсанту военного вуза; 2) командиру учебной группы или командиру отделения?». В данной информации наблюдается характерный для курсантской среды язык, в который облекается оценочная структура личности обучающегося.

Итогом первого этапа экспериментальной работы по выявлению профессионально важных качеств личности обучающегося составляется их перечень, включающий в себя 96 качеств.

Основной целью второго этапа является отбор из полученного на первом этапе перечня качеств, имеющих наибольший «вес» для успешного выполнения обучающимся правил и требований учебной и служебной деятельности и объединения этих качеств в группы. То есть, мы решаем вопрос о получении «эталонной модели» обучающегося военного вуза.

В достижении указанной цели мы применяли метод экспертных оценок. Специалистам-экспертам (научно-педагогический состав военного вуза) предоставлялся опросный лист, включающего 96 качеств личности, отобранных на первом этапе и размещенных в алфавитном порядке. Оценка каждого из указанных качеств осуществлялась нами по 5-балльной шкале.

Качество, очень важное для курсанта для осуществления его служебной и учебной деятельности оценивалось «5» баллов; важное и необходимое – «4» баллами; важное, но менее значимое – «3»; качество, необходимое обучающемуся, но не имеющее решающего значения – «2»; минимально значимое и наименее важное качество на «1» балл.

В ходе обработки эмпирических результатов, полученных данным методом, наиболее «весовые» показатели получили следующие качества: личная дисциплинированность (4.7); исполнительность (4.69); примерность (4.55); ответственность (4.56); способность в любой обстановке сохранять верность воинскому долгу и военной присяге (4.78), а также бережное отношение к военной технике и имуществу (4.49). Необходимо отметить, что практически все эксперты в одинаковой мере высоко оценивают указанные качества.

Высокие показатели получают: выдержка (4.42); высокая работоспособность (4.62); забота о своих подчиненных (4.34); любовь и уважение к профессии военного офицера (4.52); потребность в самосовершенствовании и профессионально-личностном росте (4.37); психологическая надежность и устойчивость при влиянии факторов в различных условиях обстановки (4.34); самообладание (4.39); сила воли (4.42); справедливость (4.3); требовательность к себе (4.4); хладнокровность (4.44); честность (4.5).

Наиболее низкие показатели были получены нами по следующим качествам: жестокость (1.65); тщеславие (2.16); жесткость (2.61); прямолинейность (2.84); лояльность к подчиненным (2.85); самоуверенность (3.0).

Качества, получившие наибольшую экспертную оценку, были сведены нами по группам.

Так, первая группа, личностно-нравственные, по результатам анализа опытно-экспериментальной работы охватила такие качества обучающихся как: уважение к профессии военного офицера (военно-профессиональную направленность), личную дисциплинированность, уверенность и высокую требовательность к себе, а также исполнительность, моральную нормативность, инициативность, ответственность, честность, способность доводить начатое дело до конца.

Проведенный разбор результатов тестирования позволил во вторую группу, организаторско-лидерские, включить такие личностные качества курсантов как: требовательность к подчиненным, организованность, распорядительность, а также энергичность и активность в действиях, деловитость, смелость, доминантность, коммуникативность.

Использование указанных выше методов исследования, дают нам возможность свести в третью группу, интеллектуальных, такие профессионально-важные качества личности как: высокий уровень интеллектуального развития, разносторонность знаний, кроме того настойчивость в овладении образовательной программой, способность быстро обучаться.

Физическую выносливость, высокую работоспособность, а также нервно-психологическую устойчивость и устойчивость к эмоциональным и физическим нагрузкам, личностный адаптационный потенциал объединены по результатам проводимого исследования в ещё одну группу, четвертую: физические качества.

Описанные группы в своей совокупности образуют общую, единую и целостную структуру качеств личности обучающегося в высшей военной школе, относительно самостоятельны и взаимосвязаны с психическими процессами и свойствами обучающихся.

В целом, данный комплекс качеств представляет собой определенную предпосылку для успешности в адаптации как каждого курсанта в военном вузе, так и для оценки их выраженности у поступающих с целью дальнейшего прогнозирования успешности их обучения в военном вузе.

Библиографический список

1. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптации (историко-методологическое исследование). – Л.: Наука, 1989.

2. Железняк Л. Ф. Проблемы формирования военно-профессиональной пригодности и направленности личности будущих офицеров. – Минск, 1976. 16 с.
3. Митрахович В. А. Критерии и уровни сформированности профессионализма у военнослужащих контрактной службы // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2011. № 1. С. 189–194.
4. Митрахович В. А. О профессионализации офицеров // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования, 2011. № 6 (20). – С. 87–91.
5. Митрахович В. А. Сущность профессионализма военнослужащих контрактной службы Вооружённых Сил России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. №3(43). С.115–122.

**МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЯ КУРСАНТОВ
ВОЕННО-МОРСКИХ ВУЗОВ ПРИМЕНЯТЬ ЗНАНИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ**

Шайхудинова З.И.,

преподаватель кафедры математики

ВИ (ВМП) ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия им. Адмирала Флота

Советского Союза Н. Г. Кузнецова»,

г. Пушкин, Санкт-Петербург

Митрахович В.А.,

доктор педагогических наук, профессор,

профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

ФГКВОУ ВО «Военная орденов Жукова и Ленина Краснознаменная академия

связи имени Маршала Советского Союза С.М. Будённого»

г. Санкт-Петербург

Аннотация. В статье рассматривается моделирование процесса формирования умения курсантов военно-морских вузов применять знания при обучении математике, анализируются проблемы формирования умений применять знания курсантов обучении математике, уточняются понятия «модель», «моделирование».

Ключевые слова: модель, моделирование, формирование умений, обучение математике.

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью в теоретическом моделировании и практико-ориентированном обоснования перспектив формирования умения курсантов применять знания в профессиональной деятельности. Решению данной задачи будет способствовать уточнение понятий «моделирование» и «модель».

В общеобразовательном цикле военно-морского вуза важным компонентом является математическое образование, так как основная часть военно-профессиональной подготовки будущих офицеров основывается на теоретико-прикладных знаниях высшей математики. Знания, умения и навыки по этой дисциплине помогают будущим военно-морским офицерам продолжать специальное образование, самообразование и самостоятельно осваивать усложняющуюся военную технику.

Результаты эксперимента по выявлению сформированности умения применять знания показывают, что только 20 % курсантов владеют умениями применять знания в решении нестандартных учебных и практических задач. У 50 % курсантов, принявших участие в экспериментальной работе, не сформированы информационно-коммуникационные умения.

Более 50 % курсантов испытывает затруднения в проведении исследовательской работы, проведении анализа, в выборе целесообразных методов решения задачи, систематизации и обобщения полученных результатов.

Объектом моделирования выступает процесс формирования умения курсантов применять знания в профессиональной деятельности. А его модель – условный образ, отражающий создание и развитие условий осознанного, ответственного и самостоятельного выбора курсанта в процессе обучения.

Изучение научных источников позволяет нам: рассматривать моделирование как общенаучный метод исследования процесса формирования умения курсантов военных вузов применять знания в профессиональной деятельности; анализировать моделирование в рамках процесса изучения феномена или системы посредством изучения и построения их моделей; использовать моделирование в целях подбора способов конструирования объектов.

При построении модели процесса формирования умения курсантов применять знания в профессиональной деятельности целесообразно исходить из того, что модель должна отображать предмет нашего исследования, являться связующим звеном между теорией формирования умения и процесса обучения математике курсантов в военных вузах, действенным механизмом проверки оптимальности и результативности разработанной модели процесса формирования умения применять знания в профессиональной деятельности, а также нормативно-педагогических положений, определяющих результативность данной модели.

Процесс – это последовательная смена явлений, состояний, в развитии чего-нибудь [1]. Ему присущи поступательность, этапность, определённая преемственность, моменты повторяемости, отрицание старого и появление нового.

Поэтому для построения модели процесса формирования умения курсантов применять знания в профессиональной деятельности – модели военно-педагогической деятельности – «необходимо разработать этапы становления педагогической деятельности, внесения изменений в сложившуюся методическую систему педагога» [2].

Этапами становления военно-педагогической деятельности в контексте нашего исследования выступают: 1) периоды психологической динамики мотивов деятельности: от ситуативных – к личностным, от поверхностных – к глубоким, от менее осознанных – к более осознанным [5]; 2) периоды количественных накоплений в сферах опыта, которые впоследствии должны привести к «качественному скачку», к заметным новообразованиям в сознании и поведении воспитанников [9]; 3) некоторая модель достижения прогнозируемых параметров, при наличии которых можно перейти к построению следующему этапу, закрепить ранее полученные результаты.

Положения концепции целостного учебно-воспитательного процесса в рамках научной школы профессора В.С. Ильина являются теоретико-методологическим основанием при выделении этапов работы по формированию умения курсантов применять знания в профессиональной деятельности, – прохождение их в определенной последовательности, с сохранением их внутренней структуры: цель – средство – результат (В.С. Ильин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) [3]. Исследования Н.В. Кузьминой позволяют рассматривать модель как целостную, открытую, динамическую педагогическую систему, обладающую характерными для педагогических систем свойствами – целостности, структурности, содержательности, взаимозависимости системы с поликультурной образовательной средой [4] военного института.

Отметим утверждение Г.Н. Серикова о то, что «... модель включает все признаки системы: целостность, так как результат воздействия многих обстоятельств может равняться их алгебраической сумме, все компоненты модели находятся во взаимной связи между собой, несут определённое содержательное наполнение и направлены на конечный результат; открытость, потому как образовательная среда оказывает влияние на каждый из элементов системы; система обусловлена воздействием среды, напрямую на нее влияющую, организуя ее исходя из целей; уровневостью, так как отвечает определённому уровню и имеет возможность перехода между уровнями; искусственностью, вследствие того что сконструирован исследователем; динамичностью, так как предусматривает качественные преобразования компонентов модели» [9].

Опора на публикацию [6] в рамках данного исследования с адаптацией выводов [7; 8] позволяет заключить, что логика целей от этапа к этапу отражает логику формирования умения применять знания на практике курсантов военных вузов: диагностика уровней умения применять знания, выявление затруднений и их причин в развитии умения курсантов применять знания – развитие у них мотивов, интересов, стремления в достижении высокого уровня умения применять знания на практике – создание условий для реализации совершенствования курсантов – выработка волевого компонента умения курсантов применять знания на практике. Степень использования потенциала педагогических средств определяется соответствием поставленным целям, содержанием обучения, воспитания и развития.

В педагогической литературе отечественными исследователями констатируется, что «к средствам относятся, с одной стороны, различные виды деятельности ..., а с другой – совокупность предметов и произведений материальной и духовной культуры, привлекаемых для педагогической работы ... Нередко методические приёмы и сами методы отождествляются со средствами обучения и воспитания» [10].

Таким образом, целевая структура каждого из этапов работы по формированию умения применять знания в профессиональной деятельности построена и направлена на создание условий осознанного, ответственного и самостоятельного выбора курсанта в процессе обучения. Данные положения, позволяют нам говорить о закономерных этапах формирования умения курсантов военных вузов применять знания в профессиональной деятельности военных вузов: диагностическом, эмоционально-мотивационном, содержательном, рефлексивном.

На первом, диагностическом этапе формирования умения применять знания в профессиональной деятельности при обучении математике курсантов военных вузов главной целью является выявление в ходе диагностики уровня умения применять знания курсантов, выявление затруднений и их причин в развитии умения применять знания.

Задачами, решаемыми на этом этапе являются: 1) сбор информации о курсантах, имеющих затруднения в освоении программы по математике; 2) установление эмоционального контакта между преподавателем и курсантом; 3) совместное обсуждение имеющихся проблем в освоении программы математики.

На втором, эмоционально-мотивационном этапе формирования умения применять знания в профессиональной деятельности при обучении математике системообразующую функцию выполняет мотивационный компонент.

На этом этапе в сфере внимания педагога находятся курсанты, имеющие проблемы личностного характера, проблемы, вызванными внутренними психическими, негативными эмоциональными состояниями и приводящие к деформациям личностного и профессионального развития курсантов.

Целью эмоционально-мотивационного этапа является развитие у курсантов мотивов, интересов в нейтрализации проблемных ситуаций в достижении высокого уровня умений применять знания к военно-профессиональной деятельности. Такое целеполагание обусловлено тем, что на этом этапе происходит самоорганизация активности курсантов, их познавательная активность приобретает личностный смысл – происходит «формирование первичных установок личности» [11].

Задачами, решаемыми на этом этапе являются: 1) совместное обсуждение предполагаемых результатов и условий сотрудничества; 2) формирование потребности у курсанта в умении применять знания на практике и в профессиональной деятельности; 3) раскрытие смысла и содержания предстоящей работы; 4) выработка общей профессиональной позиции военного педагога относительно курсанта; 5) распределение функциональных обязанностей; 6) формирование общей цели, задач, мотивов, смыслов сотрудничества.

Курсанты, как правило, достаточно хорошо понимают отношения внешних объектов друг к другу, включая других людей, отношения внешних объектов к себе, но демонстрируют недостаточную готовность в аспекте переживания и формализации собственного эмоционально-ценностного отношения к самому себе, своим внутренним психическим процессам, что, безусловно, препятствует его личностному развитию.

Целью третьего, содержательного, этапа формирования умения курсанта применять знания в профессиональной деятельности при обучении математике выступает создание условий для формирования и совершенствования курсанта в умении применить знания в профессиональной деятельности.

Общие задачи, решаемые на этом этапе: 1) проведение текущей диагностики; 2) реализация разработанных методик по созданию условий для формирования умения курсантов применять знания; 3) анализ, самоанализ процесса реализации методики.

Показателями завершённости данного этапа являются повышение уровня сформированности умения применять знания на практике; способность выдвигать и обосновывать на теоретико-прогностическом уровне собственный подход к решению конкретной задачи; умение рефлексировать и оценивать перспективы конкретной стратегии в повышении уровня сформированности умения применять знания к военно-профессиональной деятельности. Это является итогом третьего этапа.

На четвёртом, рефлексивном, этапе формирования умения курсанта применять знания в профессиональной деятельности при обучении математике целью выступает выработка волевого компонента математической подготовки и умения курсантов применить знания в профессиональной деятельности.

Задачами, решаемыми на этом этапе, являются: 1) выработка осознанной рефлексии, переживания и восприятия, которые определены результатом проявления личной ответственности в повышении уровня сформированности умения; 2) проведение итоговой диагностики; 3) совместный с курсантом анализ результатов сформированности умения применять знания в профессиональной деятельности и в развитии самооценки.

Итогом четвёртого этапа должны стать устойчивые, не единовременные, а чёткие, уверенно повторяющихся у курсантов на протяжении длительного периода времени, показатели выраженности критериев умения применять знания в профессиональной деятельности.

Таким образом, представленная модель формирования умения применять знания курсантов военно-морских вузов описывает закономерное прохождение определённой последовательности взаимообусловленных этапов и единства их внутренней

структуры. Авторы выражают большую благодарность всем, кто заинтересуется данной проблемой, изъявит желание принять участие в диалоге по её обсуждению.

Библиографический список

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: «Большая Российская энциклопедия; Спб.: «Нориент», 1999. С. 971.
2. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход: учебник для студ. и магистрантов пед. вузов: В 2 ч. / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. Ч.2. 132 с.
3. Ильин В. С. О концепции целостного учебно-познавательного процесса // Методологические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса / Сб. науч. тр. Волгоград, 1981.
4. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического моделирования / под ред. Н. В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002. – 211 с.
5. Левитов Н. Д. Психология характера. 3-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1969. 424 с.
6. Митрахович В. А. Модель реализации педагогического потенциала воинского социума по развитию профессионализма у военнослужащих контрактной службы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 4 (48). С. 32–36.
7. Митрахович В. А. Основные направления по обеспечению эффективности формирования профессионализма военнослужащих контрактной службы в условиях воинского социума // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогические науки. 2014. № 6 (91). С. 52–60.
8. Митрахович В. А. Технологии развития педагогического потенциала воинского социума в формировании профессионализма у военнослужащих контрактной службы // Вестник Орловского государственного университета. Сер. Новые гуманитарные исследования. 2011. №5 (19). С.88–93.
9. Сериков Г. Н. Образование: аспекты системного анализа. М.: Курган, 1997, 464 с.
10. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. М. Педагогика. М., 1997. – С. 297.
11. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961.

ЛИРИКА СЭДЫ ВЕРМИШЕВОЙ: НОСТАЛЬГИЯ ПО УТРАЧЕННОМУ

Шуленина В.Д.,

Магистр филологического факультета

МГУ им. М.В. Ломоносова,

г. Москва

Аннотация. Предметом исследования является поэтическое творчество Сэды Вермишевой (1932-2020 гг.), русско-армянской поэтессы. Предметом изучения являются стихотворения поэтессы, объектом — лирический герой, его тоска по утраченной родине. Прослеживается формирование ностальгического мотива в русской литературе XX века в контексте исторических катаклизмов, повлиявших на его зарождение и дальнейшее развитие (революция, Вторая мировая война, распад СССР). Осознание утраты объединяющей константы, Союзного государства, спровоцировало многих поэтов и писателей на создание произведений, в которых воссоздается образ разрушенного дома.

Ключевые слова: гражданская лирика, Сэда Вермишева, ностальгия, тема родины, лирический герой, первая и вторая волны эмиграции, Ирина Бушман, самоидентификация, межнациональный опыт.

Тема родины красной нитью проходит через все сборники стихотворений Сэды Вермишевой. Она облекается в разные формы, транслируется через глубокие метафоры и воссоздает целостный, но в то же время двоичный образ дома из-за сплава армянских этнографических ориентиров с постсоветской ностальгией. Сэда Константиновна родилась в Тбилиси в 1932 году, но детство провела в Москве. Она активно занималась общественной и научной работой, после тридцатилетия дебютировала в литературных кругах со сборником «Солнце стоит высоко» (1970). Позднее вхождение в литературную сферу уберегло ее стиль от этапа подражания и поиска граней авторского поэтического мира и стиля, так как за плечами уже был богатый жизненный опыт.

В первом сборнике стихотворений проявляется важный для лирики Сэды Вермишевой образ птицы («радости весть / Я поведала солнечным птицам, / И они вознесли ее к небесам» [7, с. 11]). Сперва он отстранен от лирической героини, но потом неизбежно сливается с ней в единое целое, и звучит: «Я — птица, / Скала — мой дом» [4, с. 2]. Крылья направляют в небо, чтобы она смогла с высоты облаков проследить ход истории. Ей открывается картина в скорби покорной страны, о которой еще в начале XX века писал Ваан Терьян в патриотическом цикле «Страна Наири» (1915): это геноцид 1915 г., спитакское землетрясение, сумгаитский погром. Как бы ни хотелось, полет не может длиться вечно. Возвращение в родное гнездо неизбежно, как и неумолим ход времени, разрушающий по

крупичам, казалось бы, крепкие основы дома. Через принятие прошлого и боли, которое оно в себе несет, у лирической героини формируется понимание важности осознания своей сопричастности к судьбе родины. Для ее образа характерна глубокая вера в бога. Голос Женщины, дочери, матери срывается на плач, разносимый крыльями птиц над миром Гроха (духа смерти в древней армянской мифологии).

Привычная графическая «лесенка» стихотворений с частой местоименной и глагольной тавтологией, чеканностью слова окончательно оформилась уже в третьем сборнике «Листья» (1978). Отрывочность и лаконичность поэтического языка Сэды Вермишевой с четко расставленными смысловыми ударениями передают большой спектр эмоций, испытываемый автором во время их составления. Он как будто задыхается, заключая свои чувства в словесную оболочку:

И слово "Родина" на щит я поднимаю
Не горбясь,
Не сутулясь,
Распрямясь [6, с. 202].

Однако стихотворения поэтессы не выражают потенцию воскресения прошлого в мифическом, псевдореальном пространстве, нашедшую свое отражение в афористических высказываниях Новалиса. Немецкий поэт сравнивал философию с ностальгией, желанием осуществить «ностос» («nostia» с греч. — возвращение домой). В произведениях поэтессы используется другая семантика слова — «algia», тоска как таковая. Она преобразуется в ностальгический мотив, предметом которого выступает процесс осознания утраты общей константы. В его «основе — переживание невозможности тотальной реконструкции прошлого» [1], о чем подробно писала Светлана Бойм, профессор славянской и сравнительной литературы Гарвардского университета. Подобный феномен рефлексии по поводу утраты своего дома, своей родины перекликается с реакцией «белой» эмиграции 1920-х годов на исчезновение с геополитических карт Российской Империи. Поэты болезненно ощущали «великое падение России» [2], расплывали резонансные журнально-газетные дискуссии о её будущем, например, в кадетских «Руль» и «Новой газете», но помешать ходу событий всё же не могли, потому что выбрали путь изгнанничества. «Главными мотивами творчества тех лет была ностальгия по утраченной дореволюционной родине» [10]: М. Цветаева «Тоска по родине! Давно разоблаченная морока» (Париж, 1934), С. Маковский «О, ты, которой нет и не было на свете» (из парижского сборника «Somnium breve», 1949), К. Бальмонт «Просветы» со строками «И грусть. И отчий манит дом ...» (Париж, 1922), мемуары И. Одоевцевой, Г. Иванова и др.

Вторая «военная» волна эмиграции в результате Второй мировой войны также стала катализатором воспоминаний родного края, утрата которого стала невозможной. Большое количество беженцев обосновалось в Баварии, в поселениях, организованных американцами для «Ди-Пи» (displaced persons или репатриантов). Жизнь таких «перемещенных лиц» протекала изолированно от немецкого общества, их социальный статус был шатким в ожидании визы для улучшения жизненных условий. На момент подписания капитуляции Германии в 1945 году количество жителей западных оккупационных зон составило около 6,5-7 миллионов человек. Одной из них стала юная Ирина Бушман (1921-2010 гг., урожд. Сидоровой-Евсеевой). Вместе с семьей она бежала из СССР в Мюнхен в 1942 году, позже стала активно заниматься литературной деятельностью, представляя русскоязычную диаспору в Германии. Для поэтессы изгнание было личной трагедией, поэтому ее лирика насыщена ностальгическими обращениями к далекому Петербургу:

О город мой, рожденный стать миражем, —
Жилище Муз и дорогих теней ... [9]

Самоидентификация советского человека после распада Союзного государства также сложна, под его эгидой Армянская социалистическая республика просуществовала 54 года (1936-1990 гг.). В 2003 году вышел сборник авторских переводов Сэды Вермишевой на родной язык под заглавием «Возвращение к себе» или «Преодоление». Многие увидели в этом обращение поэтессы к своим истокам: «стихи её написаны по-русски, а звучит в них Душа Армении» [8].

В гражданской лирике Сэды Вермишевой звучит принятие действительности и искреннее желание разделить тяготы, выпадающие на путь родины. Самоопределение лирической героини неразрывно связано с чувством долга. Оно превышает свободу, и крылья легко прячутся в рукава («Я познаю свой долг; / Свой долг, / А не права» [4, с. 19]). Стихотворения цикла «Я вышла на пустынную дорогу» (сборник «Наскальный орнамент», 1980) звучат как будто тютчевское «Всё во мне и я во всем» («Тени сизые смешались», 1836). Судьба поэта сливается в единое целое с судьбой народа. Поиск предназначения отдельной личности в данном случае созвучен определению исторического места целой общности людей в контексте мировой истории. Героиня посвящает свой путь борьбе за свободу и процветание родного края, где она родилась, где появился на свет её сын и где живут близкие люди. Она решается

Сквозь топи идти,
Сквозь болота, ведь
Победа приходит не сразу —
Идти ей дорогами бед [5, с. 120].

За этим искренним порывом души скрывается нечто большее, чем желание сохранить связь поколений. Елена Новикова во вступительной статье к сборнику «Крыло любви» (2000) выделила единую интонацию любви, пронизывающую стержнем большой массив текстов поэтессы. Ее хватает не только на горные вершины, улочки Еревана, местное озеро и стебли свежей травы на пастбищах, но и на далекие советские, а позже и постсоветские просторы:

Монументальность,
Разворот,
Домишки, —
Мой Ереван.
Стихии мощь — Москва.
Два притяженья [3, с. 81].

Стоит отметить, что в осознанно конструируемом двоичном образе дома в противовес армянским этнографическим и ментальным ориентирам выступает не конкретная локация, а само ощущение общности и причастности к общему дому. Неслучайно сборник 2003 года был назван поэтессой «Разбит наш дом» с трагичным описанием процесса оседания пепла истории на его объект изображения.

Творчество Сэды Вермишевой протекает в русле школы «русских армян» (И. Иоаннисиан, О. Туманян, А. Исаакян и др.), о которой в свое время писал В. Брюсов в предисловии к антологии «Поэзия Армении с древнейших времен до наших дней» (1915), и отражает непрекращающийся процесс развития национальных литератур на постсоветском пространстве. Гражданская лирика поэтессы, посвященная судьбе родины, является свидетельством русско-армянского культурного диалога и передает трагические события времени в качестве не только индивидуального, но и народного, межнационального опыта.

Библиографический список

1. *Бойм С.* Конец ностальгии? / С. Бойм [Электронный ресурс] // Новое Литературное Обозрение, №5, 1999. URL: <https://magazines.gorky.media/nlo/1999/5/konecz-nostalgii.html> (дата обращения: 20.12.2021).
2. *Бунин И. А.* Миссия русской эмиграции: речь, произнесенная в Париже 16 февраля 1924 г. / Подгот. текста Е. Туинова // М.: Литературная Россия, № 42, 1990. С. 13-14.
3. *Вермишева С. К.* Бессмертный дух. Ереван: Чаренц, 2010. 238 с.
4. *Вермишева С. К.* Мерцающий пунктир. Ереван: Айстан, 1974. 99 с.
5. *Вермишева С. К.* Мятая нежность. М.: Гуманитарий, 2008. 175 с.
6. *Вермишева С. К.* Смятение. М.: АНО РИД «Российский писатель», 2013. 272 с.

7. *Вермишева С. К.* Солнце стоит высоко. Ереван: Айстан, 1970. 50 с.
8. *Казарян Н.* Возвращение к истокам (О поэзии Сэды Вермишевой) / Н. Казарян [Электронный ресурс] // Ереван: Арагаст, №1 (7), 2011. URL: <http://www.mecenat-and-world.ru/aragast/7-aragast/kazaryan1.htm> (дата обращения: 20.12.2021).
9. *Константинова Е.* Ирина Бушман / Е. Константинова // Особняк. Литературный альманах [Сост. Н. Бахолдина, И. Иохвидович]. М., №3, 2016. С. 239.
10. Материалы круглого стола «Русская диаспора за рубежом и эмигрантская поэзия» в рамках Второго Всемирного поэтического фестиваля «Эмигрантская лира» (Брюссель, 8-20 октября 2010 г.). [Электронный ресурс] // Журнальный зал, 2010. URL: <https://magazines.gorky.media/interpoezia/2010/2/russkaya-diaspora-za-rubezhom-i-emigrantskaya-poeziya.html> (дата обращения: 20.12.2021).