АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Монография

Под редакцией Куриной В.А., Подкопаева О.А.

УДК 37; 159.9
ББК 74; 88
А43

Авторы монографии: Асейнова Ф.Э., Батанин А.А., Васильева А.С., Гунькин И.В., Джилкишиева М.С., Ерещенко Ю.В., Кагермазова Л.Ц., Кузнецова М.Н., Курина В.А., Масаева З.В., Неволина В.В., Петухова Л.П., Рыхтикова Н.А., Сахатский А.Г., Серегина Н.В., Яковлева Е.В.

Научные редакторы:
Курина Вера Алексеевна – декан факультета культурологии, соцально-культурных и информационных технологий ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», доктор педагогических наук, профессор (г. Самара)
Подкопаев Олег Александрович – доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», кандидат экономических наук, доцент (г. Самара)

Рецензенты:
Куриленко Людмила Васильевна – заведующий кафедрой теории и технологии социальной работы ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева», доктор педагогических наук, профессор (г. Самара)
Козуб Любовь Васильевна – доцент кафедры физико-математических дисциплин и профессионально-педагогического образования, заместитель декана факультета математики, информатики и естественных наук, куратор «Сектора маркетинга и имиджевого управления» ЦСИ «Проектный офис» Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал), ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент (г. Ишим)

А43 **Актуальные проблемы современной педагогики и психологии: результаты экспериментальных и теоретических исследований** / [Асейнова Ф.Э., Батанин А.А., Васильева А.С. и др.]; Под ред. Куриной В.А., Подкопаева О.А. – Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2022. – 179 с.

В монографии «Актуальные проблемы современной педагогики и психологии: результаты экспериментальных и теоретических исследований» рассматриваются: приоритеты педагогики и современного образования, актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект, поведение личности как психолого-педагогическая проблема. Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся современными проблемами педагогики и психологии, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

ISBN 978-5-6047405-8-3

© Авторы исследований, 2022
© ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ПРИОРИТЕТЫ ПЕДАГОГИКИ И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	6
1.1. Тенденции развития современного общества и образования	6
1.2. Стратегии обучения в современной педагогике	18
1.3. Применение интерактивных методов обучения студентов вуза	34
1.4. Современное состояние и развитие проектно-творческой деятельности в вузе	49
1.5. Создание экосистемы для иностранных студентов вузов на основе проектного подхода	72
1.6. Критериально-диагностический аппарат педагогического мониторинга уровня сформированности компетенций в области программирования	88
2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	101
2.1. Аксиологические аспекты воспитания правосознания	101
2.2. Формирование патриотического сознания казахстанской молодежи	117
2.3. Педагогические условия формирования профессионально-личностной саморегуляции в системе подготовки специалистов в сфере адаптивной физической культуры	128
3. ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	145
3.1. Нарушения детско-родительских взаимоотношений как фактор возникновения девиантного поведения в подростковом возрасте	145
3.2. Личностные особенности подростков, испытывающих трудности общения с одноклассниками	160
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	176
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	177

ВВЕДЕНИЕ

В монографии «Актуальные проблемы современной педагогики и психологии: результаты экспериментальных и теоретических исследований» рассматриваются: приоритеты педагогики и современного образования, актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект, поведение личности как психолого-педагогическая проблема.

При подготовке авторами монографии использовались методы педагогического исследования, ппредставляющие собой способы получения научной информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных теорий. В данном иследовании авторы применяли, как теоретические, так и эмпирические (практические) методы педагогических исследований.

Теоретические методы исследования позволяют уточнить, расширить и систематизировать научные факты, объяснить и предсказать явления, повысить надежность полученных результатов, перейти от абстрактного к конкретному знанию, установить взаимоотношения между различными понятиями и гипотезами, выделить среди них наиболее существенные и второстепенные. Теоретический анализ как метод познания предполагает осмысление результатов исследования на основе теоретических постулатов и моделей, разработанных педагогической наукой.

Эксперимент – это такой метод психолого-педагогического исследования, при котором происходит активное воздействие на педагогические явления путем создания новых условий, соответствующих цели исследования. Педагогический эксперимент – метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания. Педагогический эксперимент – научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы, наблюдение исследуемого педагогического явления в созданных и контролируемых исследователем условиях. Педагогический эксперимент – преднамеренное внесение изменений в

процесс воспитания и обучения, глубокий качественный анализ и количественное измерение полученных результатов.

Как и наблюдение, педагогический эксперимент считается базовым исследовательским методом. Но если при наблюдении испытатель пассивно ждет проявления интересующих его процессов, то в эксперименте он сам создает необходимые условия, чтобы вызвать эти процессы. Существуют два вида эксперимента: лабораторный и естественный. Лабораторным является эксперимент, который проводится в искусственно созданных условиях. Естественный эксперимент проводится в обычной обстановке. Он исключает то напряжение, которое возникает у испытуемого, знающего, что над ним экспериментируют. В зависимости от характера решаемых исследовательских задач и лабораторный, и естественный эксперименты могут быть констатирующими или формирующими. Констатирующий эксперимент выявляет наличное состояние (до формирующего эксперимента). Формирующий (обучающий, преобразующий) эксперимент – это активное формирование какой-либо установки. К педагогическому эксперименту предъявляются определенные требования. Во-первых, он не должен допускать риска для здоровья участников эксперимента. Во-вторых, его нельзя проводить с заведомо отрицательным результатом.

Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся современными проблемами педагогики и психологии, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области.

1. ПРИОРИТЕТЫ ПЕДАГОГИКИ И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Тенденции развития современного общества и образования[1]

Образование XXI века связано с глобализацией, цифровизацией, динамичным экономическим развитием и изменениями их процессов и требует огромного количества новых высококвалифицированных профессиональных кадров. В связи с этим в мире наблюдаются новые образовательные тенденции:

- информатизация (информационные технологии);
- субъектоориентированность (активность личности);
- интеграция (проекты);
- прогнозы (ориентация на перспективу);
- социальное партнерство, привлечение к учебному процессу реальных экспертов из различных областей («открытая школа»);
- геймификация, игровые технологии в образовании;
- использование инновационных технологий;
- построение индивидуальных образовательных маршрутов.

Формирование информационного общества – нового типа общественного устройства – сделало информацию главным экономическим ресурсом и показало огромную значимость информатизации и информационных процессов, которые имеют основное значение на всех уровнях образовательного процесса.

Информатизация – реализация обществом комплекса мер по обеспечению полного и своевременного использования знаний во всех видах человеческой деятельности. При этом использование информации и информационных технологий в любой сфере деятельности человека становится главным фактором общественного развития.

Важнейшим направлением информатизации общества является информатизация образования. Она предполагает развитие информационных технологий для оптимизации процессов обучения, интеллектуализации деятельности. Основные цели информатизации образования: повышение

[1] Авторы раздела: Неволина В.В., Батанин А.А.

эффективности образования, построение информационного пространства и развитие информационной культуры.

Повышение эффективности образования предполагает, что информатизация образования должна привести к более эффективному выполнению социального образовательного заказа, а именно к повышению эффективности формирования специалистов, конкурентоспособных на рынке труда; к повышению эффективности формирования граждан общества, имеющих базовую систему ценностей. Построение информационного пространства означает, что информатизация образования должна ориентировать образование на гибкость и доступность образовательных услуг в связи с изменениями современного социального образовательного заказа. Развитие информационной культуры должно обеспечить развитие общих навыков использования информационных технологий для повышения эффективности деятельности.

Основные цели информатизации образования состоят в реализации социального заказа современного общества – в подготовке к активности в общественной, бытовой и профессиональной сферах в условии постиндустриального общества, развитии личности обучающегося, интенсификации, повышении эффективности и качества образовательного процесса.

В образовательном процессе современных тенденций информатизации по сравнению с традиционными методами обучения выделяется ряд преимуществ:

1) формирование системы непрерывного образования;

2) создание единого информационного образовательного пространства;

3) внедрение новых средств и методов обучения с ориентацией на информационные технологии;

4) комбинирование методов и средств информатизации и традиционного образования;

5) создание системы опережающего образования.

Информатизация образования должна обеспечить формирование у всех субъектов образовательного процесса новых компетенций, знаний и умений, способов деятельности, которые необходимы в новой информационной среде обитания, в том числе для получения образования в условиях широкого использования современных информационных технологий обучения, а также нового целостного миропонимания и информационного мировоззрения.

Современная культура и общественная практика имеют субъектоориентированный характер, что онтологически предопределено фундаментальным для мировоззрения постиндустриального общества представлением о существовании зависимости детерминизма внешнего мира от возможностей субъекта (неотрывность субъекта от объекта, невозможность исключить субъективное из объективного). Значимость субъектности заключена в особенностях современной действительности:

– возникновение воздействия знания на само знание как нового способа производительности, который стал главным источником производительности в современной действительности; воздействие знания на знание – субъектно детерминированный процесс;

– сетевизация современного общества; сетевая структура субъектна;

– инновационность развития современного общества; инновация – субъектная детерминированность инновационной деятельности;

– и многие другие.

Ряд особенностей современной действительности доказывает высокую значимость субъектности в современных культуре и общественной практике, что предопределяет субъектоориентированный характер инновационных изменений в сфере образования и прежде всего педагогического пространства. Педагогическое пространство, отвечающее требованиям современной действительности, должно предопределять субъектную активность обучающегося. Под субъектной активностью подразумевается обусловленность действий и результата действий, производимых субъектом, спецификой его внутреннего состояния. Педагогическое пространство должно представлять

собой форму территориально-процессуального единства педагогического взаимодействия, обеспечивающую возможность реализации субъектной активности.

Субъектоориентированность педагогического пространства и предметного содержания позволяют сменить семантико-аксиологическое направление процесса обучения с объекта (что познается) на субъект (кто познает), что соответствует субъектоориентированному характеру современного образования в частности и современной действительности в целом и тем самым создает предпосылки для формирования соответствующих профессионально востребованных умений, навыков и личностных качеств.

В условиях субъектоориентированности создаются предпосылки для интеграции в образовательном процессе. Несмотря на отсутствие единого определения понятия «интеграция» в образовании, чаще всего под интеграцией понимается процесс развития, результатом которого является достижение единства и целостности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных элементов. В современном мире фундамент создания системы образования – интеграция образования. Интеграция в образовании позволяет выстроить целостную картину мира, способствует развитию творческого потенциала, устраняет мозаичность в освоении системы знаний. Сущность процесса интеграции состоит в качественном и эффективном преобразовании каждого из элементов системы образования. Поскольку изменения осуществляются внутри элементов, то происходит их взаимосвязь.

В образовательном процессе интеграция заключается в комплексном характере целей образовательной деятельности и целостности достижения планируемых результатов; синтезе педагогических средств; органичной взаимосвязи различных видов деятельности, закреплении знаний, умений, навыков; во взаимосвязи образования; в гибкости и доступности организации обучения; во введении новых интегративных курсов, предметов и др.; в объединении педагогических средств в комплексы; во взаимодействии всех субъектов процесса, образовательных учреждений и социума. Из

вышеизложенного можно классифицировать интеграцию на внутреннюю и внешнюю. Внутренняя интеграция характеризует образовательный процесс непосредственно в образовательном учреждении, а внешняя – взаимодействие учреждения с социумом, другими структурами.

Сегодня в образовании стоит принципиально новая задача – формирование интеграционного образования будущих профессионалов с целью повышения их конкурентоспособности на рынке труда. Решение этой проблемы возможно в создании интегративных общепрофессиональных знаний и интеллектуальных умений будущего специалиста, направленного на профессиональную мобильность. Профессиональная мобильность – это перемещение индивида или профессиональной группы в социально-профессиональной структуре общества с изменением или без изменения социального статуса, которая ориентирует специалиста на перспективу.

Прогнозы (ориентация на перспективу) как тенденция современного образования рассматривается в контексте макроэкономического развития. Ориентация на перспективу становится стратегическим направлением в развитии образования, тенденции которого определяются жесткими требованиями рынка к качеству образовательной деятельности и производительности труда. Возникает необходимость прогнозного видения и перспектив, в связи с чем выделяются следующие направления в прогнозировании:

– подготовка профессионально мобильного специалиста, ориентированного на применение инновационных процессов;

– дифференцированность образовательных услуг на основе гуманизации, интенсификации и экологизации;

– многоуровневость с ориентацией на международный рынок труда.

Потребность в прогнозе на данный момент велика, поскольку необходимо обосновать перспективы развития образования, влияния среды на параметры образовательной деятельности, выбора образовательной политики, что обуславливает актуальность разработки новой системы прогнозирования.

Результатом ориентации на перспективу является перспективное решение проблем образования в целом и профессионального образования в частности, создание инновационных образовательных систем, создание программ развития образовательных субъектов.

Прогнозирование в образовании направлено на изучение перспектив развития, определение направлений на совершенствование, долгосрочных перспектив, предвидение результатов, обеспечение непрерывности функционирования и развития. Ориентация на перспективу позволяет оперативно реагировать на изменения, учитывать перспективы развития, адаптацию, отражать требования и координировать прогностическую информацию.

Социальное партнерство, привлечение к учебному процессу реальных экспертов из различных областей («открытая школа») прочно входит в систему образования. В любой из сфер жизнедеятельности человека социальное партнерство основано на добровольном и взаимовыгодном сотрудничестве, направленном на достижение определенных общих социальных целей. Социальное партнерство в сфере образования, имеющее в своей основе ту же направленность – добровольное взаимовыгодное сотрудничество для решения общих задач, – базируется на сходных принципах взаимодействия сторон, использует только те из них, которые являются достаточными для достижения поставленных целей: равноправие, взаимоуважение, заинтересованность в результативности, свобода в обсуждаемости проблем, добровольность принятия обязательств, ответственность.

В сфере образования состав партнеров формируется в зависимости от уровня образовательного учреждения – к примеру, учреждение профессионального образования – государственные органы – работодатели – службы занятости. Образовательные учреждения наиболее подвержены влиянию изменений, возникающих на рынке труда, что приводит к необходимости постоянного самосовершенствования. Информация об изменениях основана на прогнозных данных о востребованности определенных

профессий и перспективных планах развития территорий; запросах работодателей; текущих данных службы занятости; запросах обучающихся на определенные профессии.

Оптимальность соотношения состояния рынка труда и возможности трудоустройства на нем вновь подготовленных специалистов определяет своевременный и тщательный анализ выявленных тенденций. Отсутствие такого анализа при ориентации только на запросы учащихся в отношении будущих профессий может создать ситуацию, при которой выпущенные специалисты окажутся невостребованными, а рынок труда будет иметь незаполненные вакансии по другим специальностям. Поэтому именно на этом уровне особую важность приобретает роль государства в создании гибкой системы образования и в управлении ей.

Социальное партнерство в образовании осуществляется по особым правилам, позволяющим привлечь к нему достаточно широкий круг лиц. С повышением уровня, на котором возникает партнерство, возрастает доля участия в нем сторонних организаций. Одной из таких организаций стала «открытая школа».

Открытое обучение было реализовано на данный момент в эксперименте «Школа без стен». Идея ее заключена в параллельности обучения в обычной школе и за ее пределами. Для занятий используются и школьные помещения, и территория компаний, предприятий и др. Обучающихся можно встретить в офисах, научных лабораториях, музеях, театрах и др., где они выполняют определенные учебные задания. В результате город становится местом обучения. По словам инициаторов «Школы без стен», подобная организация вносит в жизнь обучающегося разнообразие, обостряет интерес к учебе.

Вариантом открытого обучения можно считать эксперимент «Город как школа» в 1970–1980-х гг. в США и Германии. Обучающиеся приобретали знания путем практического участия в жизни различных городских организаций и университетов. Полученные опыт и наблюдения обсуждались при прохождении учебных курсов.

Практика открытой школы выглядит как перспективный путь интеграции образования. Одним из стимулов данного вида образования является удешевление образования. Проведены исследования по экономическим подсчетам в институтах экономики образования, и «открытое обучение» в силу использования внешкольных каналов в настоящее время вдвое дешевле, чем обычное. Важным методом обучения открытой школы выступает процесс геймификации.

Геймификация (игрофикация, геймизация), игровые технологии – это использование игровых методик или принципов игры в неигровом контексте. В бизнесе геймификация – это процесс внедрения и реализации игровых стратегий во внутриорганизационные процессы. Таким образом, геймификация означает использование игровых методик или принципов в неигровом окружении для усиления целевого поведения и вовлечения. В контексте образовательных процессов геймификация применяется для улучшения качественной результативности, то есть для улучшения вовлеченности обучающихся и усиления мотивации на результат.

Основными краткосрочными и долгосрочными целями геймификации являются повышение качества образования, вовлеченность в учебный процесс, развитие деятельностных компетенций, повышение мотивированности на результативность. Существует два вида геймификации:

- содержательная – введение игровых методик в рутинные процессы для изменения содержания;
- структурная – применение игровых принципов для заинтересованности в содержании и легкости выполнения.

Область применения геймификации настолько широка, что применение ее возможно практически в любой сфере деятельности. К примеру – в бизнесе: популярная американская международная гостиничная сеть «Marriott» использует геймификацию для привлечения персонала с помощью компьютерной игры «My Marriott Hotel», игроки которой выступают в роли менеджеров гостиницы. Это часть стратегии набора персонала «Marriott»,

позволяющая обойти традиционные методы найма и проверить реальный талант потенциальных сотрудников, создав виртуальное рабочее место и заранее проверив пригодность кандидатов на позиции в сфере гостеприимства. Затем игроков направляют на официальную страницу подбора персонала «Marriott», где они могут представить свои резюме на подходящую должность. Таким образом, компания создает себе базу кадров для выхода на новые рынки, привлекая молодых сотрудников.

Компании, использующие технологии геймизации, ориентированы на будущее, так как уже сейчас большинство систем управления персоналом, обеспечения лояльности клиентов и т. д. включают в себя элементы игрофикации. Геймификация может стать очень эффективным процессом в бизнесе, образовании и в других сферах, однако это сложный процесс, требующий использования инновационных технологий.

Использование инновационных технологий – это организация образовательного процесса, обеспечивающая достижение образовательных эффектов, характеризуемых: усвоением максимального объема знаний; максимальной творческой активностью; широким спектром практических навыков и умений. Под инновациями в образовании можно трактовать процесс совершенствования образовательных технологий, совокупности методов, приемов и средств обучения. Именно инновационная деятельность создает основу для создания конкурентоспособности на рынке образовательных услуг и определяет направления профессионального роста, способствуя личностному росту.

Инновационная технология – это методика и процесс создания чего-либо нового или усовершенствования уже существующего с целью обеспечения прогресса и повышения эффективности в различных сферах жизнедеятельности человека. Инновационные технологии предполагают: повышение уровня мотивации; формирование высокого уровня развития на основе включения их в постоянную усложняющуюся деятельность; систематизацию знаний; формирование позитивности посредством индивидуализации. К инновационным

направлениям отнесены: развивающее обучение; проблемное обучение; разноуровневое обучение; коллективная система обучения; технология решения задач; исследовательские методы обучения; проектные методы обучения; технологии модульного обучения; геймификация; социальное партнерство; информационно-коммуникационные технологии; здоровьесберегающие технологии.

Сущность инновационного обучения состоит в ориентации учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию. Выделяют виды инновационных технологий: игровые; проектные; технология проблемного обучения; технология дифференцированного обучения; технология учебно-исследовательской деятельности.

Использование в образовании инновационных технологий, методов обучения и контроля способствует развитию личности обучающегося, формируя его профессиональную направленность, активность, креативность, самостоятельность, инициативность, мобильность, качества необходимые каждому специалисту для востребованности на рынке труда.

Построение индивидуального образовательного маршрута определяется как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающему позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении его самоопределения и самореализации. Наряду с понятием «индивидуальный образовательный маршрут» существует понятие «индивидуальная образовательная траектория», обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: содержательный, деятельностный и процессуальный аспекты.

Структура индивидуального образовательного маршрута состоит из компонентов:

− целевой (постановка целей, определение задач);

− содержательный (отбор содержания материала);

− технологический (определение технологий, методов, методик, систем обучения);

− диагностический (определение системы диагностического сопровождения);

− результативный (формулирование ожидаемых результатов, сроков их достижения и критериев оценки эффективности реализуемых мероприятий).

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося. А обучение по нему повышает динамичность, вариативность и гибкость образовательного процесса. Обучающийся осознает смысл и весомость дисциплин в контексте будущей профессиональной деятельности, а будущее выступает фактором, который управляет процессом обучения.

Современные образовательные тенденции доказывают, что развитие образования как одного из социальных институтов определяется изменениями в целях и потребностях общества, обусловленные прежде всего научно-техническим прогрессом. Это предопределяет в XXI веке необходимость постоянных поисков, исследований и мониторинга всех образовательных систем. Радикальной модернизации в системе образования подвержено его содержание, поскольку оно формирует фундамент, предопределяет уровень и качество образования, влияет на развитие и использование производительных сил, на материальную и духовную культуру, на благосостояние населения.

Список использованной литературы

1. Блинова, В.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-метод. пособие / В. Л. Блинова, Ю. Л. Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2009. – 222 с.

2. Большаков, А.В. Самопознание. О смысле жизни и счастья / А. В. Большаков. – Ростов-наДону: Феникс, 2014. – 160 с.

3. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебное пособие для вузов / Н.В. Бордовская. – СПб.: Питер, 2015.

4. Голованова, Н.Ф. Педагогика: учебник / Н.Ф. Голованова. – М.: Академия, 2013.

5. Жуков, Г.Н. Общая и профессиональная педагогика: учебник / Г.Н. Жуков, П.Г. Матросов. – М.: Альфа-М, 2013.

6. Крившенко, Л.П. Педагогика: учебник / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: Проспект, 2010.

7. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие / В. Г. Маралов. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2004. – 256 с.

8. Минюрова, С.А. Психология самопознания и саморазвития: учебник / С. А. Минюрова. – М.: Флинта, 2017. – 480 с.

9. Николаева, М.В. Основы профессионального саморазвития педагога: учеб. пособие / М.В. Николаева; Федер. агентство по образованию, Гос. образов. учреждение высш. проф. образования «Волгогр. гос. пед. ун-т»; [науч. ред. В.А. Сластенин]. – Волгоград: Перемена, 2005. – 149 с. – ISBN 5-88234-827-7.

10. Сиволапова, Е.А. Общая и профессиональная педагогика: курс лекций: в 2 частях. Ч. I / Е.А. Сиволапова. – Воронеж: ФГБОУ ВПО Воронежский ГАУ, 2013.

11. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика высшей школы: учебное пособие / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2014.

12. Тряпицына, А.П. Педагогика: учебник для вузов / А.П. Тряпицына. – СПб.: Питер, 2014.

1.2. Стратегии обучения в современной педагогике[2]

Стратегии обучения относятся к процедурам и мероприятиям, которые применяются на практике учащимися на всех уровнях образования, чтобы помочь им учиться и эффективно использовать свои коммуникативные навыки. Стратегии обучения относятся к систематизированному способу индивидуума получить представление об академических концепциях. Когда студенты будут полны решимости достичь академических целей, они будут применять стратегии обучения на практике полезным образом. Учащиеся на всех уровнях образования должны использовать свои таланты и способности при изучении содержания, а также при выполнении других задач и видов деятельности. Стратегии обучения реализуются отдельными людьми в их жизни не в рамках достижения образовательных целей, а в случае других областей, а также неакадемического характера.

Стратегии обучения относятся к процессам и действиям, которые применяются на практике изучающими язык, чтобы помочь им изучать и использовать язык подходящим образом. Студенты должны быть хорошо подготовлены с точки зрения различных типов стратегий обучения и применять их на практике на протяжении всей образовательной программы. Студенты, как правило, хорошо осведомлены о методах и подходах, которые позволили бы им получить эффективное понимание предметов и концепций, а также способов достижения целей и задач. Стратегии обучения варьируются от методов, которые используются для улучшения памяти, до лучших стратегий обучения и/или сдачи тестов. Когда студенты готовятся к тестам, они обычно применяют на практике стратегии сдачи тестов, чтобы выяснить, насколько они подготовлены. Учащимся необходимо установить связь между собой и своим обучением им необходимо развивать мотивацию, интерес и энтузиазм к обучению.

Некоторые стратегии обучения предполагают изменения в дизайне и обучении. Другими словами, когда учащиеся чувствуют, что их стратегии обучения не оправдывают себя и не приносят им пользы в достижении желаемых

[2] Авторы раздела: Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц.

целей, им необходимо внести в них изменения. В некоторых случаях, когда учащиеся используют стратегии обучения для подготовки к экзаменам, они не получают оценок в соответствии со своими ожиданиями. Это указывает на то, что им необходимо внести в них изменения. Исследования показали, что обычно учащиеся читают и устно понимают концепции всех предметов. Но инструкторы рекомендуют, чтобы, если они хотят эффективно понимать концепции и применять их в своей профессиональной и личной жизни, им необходимо оттачивать свои навыки письма. Когда обучение происходит посредством письма, оно считается более выгодным по сравнению с обучением, которое происходит с помощью вербальных методов. Таким образом, изменения, внесенные в стратегии обучения, будут способствовать лучшему пониманию планов уроков и академических концепций [4].

Запоминание – это редкая техника обучения. Студенты обычно не ценят эту стратегию обучения, так как чувствуют, что забудут. Следовательно, стратегия обучения запоминанию была заменена чтением и пониманием концепций. В начальной, средней и старшей школе, когда от учащихся требуется эффективное понимание концепций, они обычно запоминают их с помощью различных материалов. Но в настоящее время, с появлением технологий, они используют технологии для получения понимания предметов и концепций. Обучение с помощью технологий оказалось полезным и значимым для учащихся на всех уровнях образования. В настоящее время, начиная с детских садов и заканчивая университетами, преподаватели используют технологии для передачи информации учащимся с точки зрения планов уроков и академических концепций. С другой стороны, студенты тоже используют их для подготовки заданий и проектов, а также для расширения своего понимания.

Таким образом, можно утверждать, что эффективное использование технологий рассматривается как одна из важных стратегий обучения, которая используется в значительной степени.

В более конкретном смысле стратегии обучения относятся к организованному способу получения понимания академических концепций и

планов уроков индивидом. Когда студенты будут полны решимости достичь академических целей, они будут эффективно применять стратегии обучения на практике. Учащиеся на всех уровнях образования должны использовать свои навыки и способности при изучении содержания, а также при выполнении других задач и видов деятельности. Стратегии обучения реализуются отдельными людьми в их жизни не в ходе достижения образовательных целей, а также в случае неакадемических условий. В школах и колледжах, помимо академического обучения, учащимся также предлагается участвовать во внеклассных и творческих мероприятиях. К ним относятся произведения искусства, изделия ручной работы, музыка, пение, танцы, спорт, ролевые игры и так далее. Когда студенты проявляют интерес и энтузиазм к одному или нескольким из этих видов деятельности, они могут даже рассматривать их как профессии. Таким образом, значение и значимость стратегий обучения признаются не только при изучении академических концепций, но и при изучении внеклассных и творческих занятий [8].

Педагогика – это взаимосвязь между методами обучения и культурой. Этот фактор подчеркивает тот факт, что педагогика эффективно способствует обогащению культуры образовательных учреждений на всех уровнях. Это определяется нормами и убеждениями преподавателей относительно того, как должно проходить обучение. Учебные материалы, которые применяются на практике в процессе преподавания, на самом деле не имеют значения. Процедуры должны быть эффективными, значимыми. Стратегии, которые вводятся в действие, должны внести значительный вклад в содействие достижению академических целей. Студенты должны быть хорошо осведомлены о том, какие стратегии обучения окажутся полезными для достижения академических целей. Преподаватели на всех уровнях образования поощряют студентов работать в группах. Другими словами, они поощряют командную работу, поэтому студенты могут развивать взаимопонимание и работать в координации и интеграции друг с другом. Таким образом, значение и значимость

стратегий обучения осознаются, когда учащиеся используют эффективные процедуры и работают в группах.

В школах, будь то детские сады, начальные, средние и старшие классы средней школы, учащиеся в большинстве случаев получают помощь и поддержку от других людей, способствующих обучению. Это члены семьи, друзья или частные репетиторы, когда академические концепции сложны, они способны облегчить понимание с помощью Интернета и технологий, но им также нужна помощь других людей. В некоторых случаях материалы для чтения могут не позволить учащимся эффективно понять концепции [2].

Следовательно, хорошо понятно, что обучение может проходить оперативным образом, когда учащиеся общаются с другими. Существует множество типов стратегий обучения, которые применяются на практике для облегчения обучения. Таким образом, можно утверждать, что значение и значимость стратегий обучения осознаются, когда учащиеся используют их на основе своих оценок, предметов и концепций, а также академических целей.

Выделенные стратегии обучения современной педагогике внедряются в учебные заведения всех уровней. Благодаря этому студенты могут расширить свое понимание с точки зрения того факта, что для улучшения своего обучения с точки зрения предметов и концепций они должны не только использовать технологии, Интернет, книги, статьи, проекты, отчеты и другие материалы для чтения, но также расширять свое понимание с точки зрения стратегии обучения. Существует множество типов стратегий обучения, которые применяются на практике для облегчения обучения, т.е. вовлечение в эффективные коммуникационные процессы, взаимодействие с окружающей средой, использование инструментов, устройств, механизмов и обеспечение совместной работы ума и тела. Преподаватели в учебных заведениях наделены должностной обязанностью передавать знания и понимание студентам с точки зрения различных типов стратегий обучения.

Перекрестное обучение – это обучение, которое происходит посредством посещения различных исторических мест, таких как музеи, исторические

памятники, религиозные места и так далее. В частности, когда студенты изучают историю, посещение этих мест окажется для них благоприятным. Перекрестный опыт обучения предоставляет студентам среду, в которой они делают фотографии и заметки. В школах, колледжах и университетах организуются мероприятия, пикники и экскурсии, что способствует перекрестному обучению. Кроме того, перекрестный опыт обучения создает среду, в которой учащимся предоставляются подлинные возможности для обучения и участия. Обучение происходит на протяжении всей жизни отдельных людей. Другими словами, они должны заниматься обучением на протяжении всей своей жизни. Следовательно, использование различных видов опыта в различных условиях оказывается полезным для студентов. Таким образом, можно утверждать, что перекрестное обучение рассматривается как стратегия обучения для современной педагогики, которая применяется на практике студентами на всех уровнях образования.

Обучение через аргументацию – учащиеся могут оттачивать свои знания и компетенции, особенно в области естественных наук и математики, реализуя стратегию обучения аргументации. Аргументация помогает студентам сосредоточиться на противоположных идеях, которые могут углубить их мышление и обучение. Это делает технические рассуждения общедоступными, чтобы все могли их изучить. Это также позволяет студентам совершенствовать свои идеи вместе с другими [5].

Таким образом, они узнают, как мыслят ученые, и работают вместе, чтобы подтвердить или опровергнуть утверждения. Преподаватели создают обстановку в классе таким образом, чтобы учащимся предоставлялась возможность облегчить обсуждение, задавая открытые вопросы, излагая замечания более научным языком и разрабатывая, и используя модели для построения объяснений. Следовательно, с помощью этих способов можно эффективно облегчить обучение с помощью аргументации. Таким образом, можно утверждать, что обучение посредством аргументации рассматривается как стратегия обучения в современной педагогике, которая применяется на практике

студентами на всех уровнях образования инновационных стратегий обучения в современной педагогике.

Случайное обучение – это обучение, которое является незапланированным или непреднамеренным обучением. Обычно это происходит в ходе выполнения задач или мероприятий. В настоящее время, с появлением технологий, студенты используют их для повышения осведомленности с точки зрения различных концепций и аспектов. Например, когда студент проходит образовательную программу по домоводству, то у себя дома, когда он наблюдает за помощниками и членами своей семьи, выполняющими домашние обязанности и обязанности, он увеличивает свое обучение. Случайное обучение не проводится преподавателями, не соответствует структурированной учебной программе и не является результатом официальной сертификации. Но этот тип обучения реализуется за счет использования технологий, наблюдения за окружающей средой и общения с другими людьми. Таким образом, можно утверждать, что случайное обучение рассматривается как стратегия обучения в современной педагогике, которая применяется на практике студентами на всех уровнях образования. Кроме того, это оказывается значимым и полезным для них на протяжении всей их жизни [1,7].

Обучение на основе контекста – контекст позволяет людям учиться на собственном опыте. Интерпретируя новую информацию в контексте того, где и когда она появляется, и соотнося ее со знаниями, которыми уже обладают отдельные люди, можно понять ее значение и актуальность. В условиях классной комнаты контекст ограничен фиксированным пространством и ограниченным временем. В жизни студентов, в учебных заведениях и дома, им предоставляются возможности для создания контекста. Этому способствует взаимодействие с окружающей средой, ведение бесед, ведение заметок, изменение объектов и взаимодействие с окружающей средой. Можно получить представление о контексте, исследуя окружающий мир, используя измерительные приборы, и это поддерживается руководствами.

Таким образом, можно получить эффективное понимание смысла и значимости контекстно-ориентированного обучения, и это рассматривается как стратегия обучения в современной педагогике, которая признается на всех уровнях образования.

Вычислительное мышление – это сильный подход к мышлению и предоставлению решений проблем. Это включает в себя разбивку больших проблем на более мелкие, понимание того, как они связаны с проблемами, которые были решены в прошлом, отбрасывание несущественных деталей, определение и разработку шагов, необходимых для достижения решения, и уточнение шагов. Навыки вычислительного мышления актуальны во многих аспектах жизни. Основная цель вычислительного мышления состоит в том, чтобы научить студентов развивать свои навыки и способности, чтобы они могли предлагать решения различных типов проблем и задач и предотвращать их принятие серьезной формы. Студенты способны не только оттачивать свои технические навыки, но и овладевать искусством мышления и эффективно справляться с различными типами проблем и задач. Таким образом, признается, что можно понять, что вычислительное мышление – это стратегия обучения для современной педагогики, которая признается студентами по всем предметам на всех уровнях образования [4,6].

Обучение через науку – индивидуумы в больших масштабах в настоящее время выбирают науку в качестве предмета. Причина в том, что они расширяют свои знания и понимание и формируют точку зрения, согласно которой они будут заниматься медицинскими и инженерными областями. Помимо медицины и инженерии, есть и другие области, которыми занимаются студенты, относящиеся к научным областям. Когда обучение проходит по научным предметам, студенты также должны проводить эксперименты в лабораториях. Им необходимо использовать инструменты, устройства, машины и химикаты, когда они проводят эксперименты по научным предметам физики, химии и биологии. Наука – трудная область. Но когда студенты формируют конструктивную точку зрения и чувствуют, что они должны сделать свою

карьеру в этой области, они выбирают эту область. Еще один важный аспект, который необходимо принимать во внимание, заключается в том, что когда обучение происходит с помощью науки, люди должны быть хорошо подготовлены с точки зрения методов, подходов и стратегий. Таким образом, хорошо понимается, что обучение с помощью науки – это стратегия обучения для современной педагогики, которая позволяет студентам проводить исследования и получать эффективное понимание академических концепций и планов уроков.

Воплощенное обучение включает в себя самосознание тела, взаимодействующего с реальным или моделируемым миром для поддержки процесса обучения. При обучении спорту физическое движение рассматривается как неотъемлемая часть процесса обучения. Основная цель воплощенного обучения состоит в том, чтобы обеспечить совместную работу разума и тела, поэтому процессы обучения подкрепляются физической обратной связью и действиями. Для более общего обучения процесс физического обучения предоставляет возможность поощрять участие учащихся в мероприятиях по мере их обучения. Человек должен быть более осведомлен о том, как его тело взаимодействует с окружающим миром. Таким образом, учащиеся могут поддерживать осознанный подход, который приведет к повышению уровня обучения и благополучия.

Таким образом, можно утверждать, что обучение через науку – это стратегия обучения для современной педагогики, которая позволяет учащимся оттачивать свои знания и понимание, обеспечивая совместную работу ума и тела, поэтому процессы обучения усиливаются за счет физической обратной связи и действий.

Обучение через запоминание –это стратегия обучения, которая обычно применяется студентами на практике. Это означает развитие приверженности к запоминанию и обучению наизусть. По некоторым предметам концепции легко запоминаются, в то время как по другим их нелегко запомнить. Эта стратегия обучения обычно не ценится студентами, так как они склонны забывать

концепции. Чтобы обеспечить решение этой проблемы и дать студентам возможность запомнить концепции, преподаватели рекомендуют им запоминать концепции с помощью методов написания. Когда студенты будут учиться, делая заметки, они смогут расширить свои знания и понимание. Другой метод, который применяется на практике для запоминания понятий, – это их непрерывное чтение. Некоторые студенты не делают заметок, но регулярно читают концепции, чтобы досконально понять и запомнить их.

Таким образом, обучение через запоминание рассматривается как одна из стратегий обучения в современной педагогике, которая применяется на практике учащимися на всех уровнях образования.

Обучение через практику – практика делает человека совершенным – это распространенная поговорка, о которой знают все люди. Когда учащиеся получат информацию с точки зрения планов уроков и академических концепций, им необходимо регулярно практиковаться, чтобы отточить свои знания, навыки и способности. Практика – это акт повторения поведения. В таком предмете, как математика, возникают численные проблемы. Следовательно, студенты должны практиковать их на регулярной основе, чтобы овладеть концепциями. Помимо математики, когда студентам необходимо улучшить свои навыки и способности с точки зрения навыков письма, тогда практика написания эссе и статей будет способствовать улучшению навыков письма. Помимо академических предметов и концепций, практика также позволяет студентам оттачивать творческие навыки. Например, когда студентам необходимо повысить свои навыки в области создания произведений искусства, ремесел, спорта и так далее, тогда им также необходимо регулярно заниматься практикой. Поэтому обучение через практику рассматривается как одна из важнейших стратегий обучения в современной педагогике [3].

Обучение через общение – всесторонне понимается, что обучение не может происходить изолированно. Студенты должны общаться со своими преподавателями, руководителями, сокурсниками, друзьями и частными преподавателями, чтобы облегчить обучение. Общение происходит в

вербальной, невербальной и письменной форме. Вербальное общение происходит лицом к лицу или по телефону. Невербальное общение происходит с помощью жестов, мимики, тона голоса, зрительного контакта и языка тела. Письменное общение осуществляется посредством писем, электронных писем, уведомлений и так далее. Когда люди общаются друг с другом для улучшения обучения, они должны относиться друг к другу с уважением и вежливостью, предоставлять точную информацию и использовать приличные слова. Следовательно, когда коммуникационные процессы будут эффективно внедрены на практике, это внесет значительный вклад в повышение качества обучения. Поэтому обучение через общение рассматривается как одна из важнейших стратегий обучения в современной педагогике.

Студенты должны быть хорошо осведомлены о преимуществах стратегий обучения в современной педагогике, которые они применяют на практике для улучшения своего обучения. В детских садах и начальных школах, когда учащиеся молоды, учителя в школах и родители дома оказывают им помощь и поддержку в изучении и понимании предметов и концепций. Но в средних, старших классах средней школы и высших учебных заведениях сами учащиеся понимают, что им необходимо применять на практике полезные и значимые стратегии обучения. Когда стратегии обучения реализуются на практике хорошо организованным образом, люди способны осознать значение, значимость и преимущества стратегий обучения для современной педагогики. Преимущества стратегий обучения для современной педагогики заключаются в следующем:

Развивает навыки сотрудничества – преподаватели поощряют студентов на всех уровнях образования работать в сотрудничестве с другими студентами. Другими словами, они поощряют их к командной работе. Следовательно, одним из незаменимых преимуществ стратегий обучения для современной педагогики является то, что они помогают развивать навыки сотрудничества. Когда студенты работают в сотрудничестве друг с другом, они могут извлечь выгоду несколькими способами. Это получение поддержки и помощи от других в выполнении задач и мероприятий, обмен идеями и точками зрения, развитие

взаимопонимания, принятие культуры, убеждений и других факторов друг друга, создание дружелюбной и общительной обстановки на рабочем месте и облегчение рабочей нагрузки. Должностные обязанности распределяются между членами группы в соответствии с их навыками и способностями. Таким образом, всесторонне понимается, что развитие навыков сотрудничества рассматривается как одно из главных преимуществ стратегий обучения в современной педагогике, что в значительной степени признается преподавателями и студентами.

Делает людей более дисциплинированными – студенты обычно посвящают себя изучению академических предметов и концепций и достижению академических целей. Но в некоторых случаях имеются студенты, которые не концентрируются на учебе и испытывают неудачи. Этим студентам необходимо сосредоточиться на учебе и стать более дисциплинированными. Когда они не получают хороших оценок по тестам и заданиям, их инструкторы сообщают им, что им нужно быть более сосредоточенными и дисциплинированными. Когда стратегии обучения современной педагогики будут эффективно применены на практике, студенты поймут, что во время учебы они не должны заниматься никакими видами досуга и развлечений. Кроме того, они способны применять на практике все факторы, которые сделали бы их дисциплинированными. Таким образом, это хорошо понимается, делает людей более дисциплинированными, что является жизненно важным преимуществом стратегий обучения для современной педагогики [9].

Поощряет принятие риска – когда студенты применяют на практике различные типы стратегий обучения, в некоторых случаях они являются рискованными. Особенно в лабораториях, когда студенты проводят эксперименты, от них требуется работать с машинами, инструментами и химикатами. В некоторых случаях, когда они не обладают достаточными знаниями, они сталкиваются с проблемами и трудностями при эффективном проведении экспериментов на практике. Но когда студенты будут хорошо

осведомлены, они смогут противостоять всем типам проблем, идти на риск снова. В таком предмете, как математика, возникают численные проблемы.

Следовательно, студенты должны практиковать их на регулярной основе, чтобы овладеть концепциями. Помимо математики, когда студентам необходимо улучшить свои навыки и способности с точки зрения навыков письма, тогда практика написания эссе и статей будет способствовать улучшению навыков письма. Помимо академических предметов и концепций, практика также позволяет студентам оттачивать творческие навыки. Например, когда студентам необходимо повысить свои навыки в области создания произведений искусства, ремесел, спорта и так далее, тогда им также необходимо регулярно заниматься практикой. Поэтому обучение через практику рассматривается как одна из важнейших стратегий обучения в современной педагогике.

Требуется подготовка студентов – студенты должны быть хорошо подготовлены. Когда они собираются сдавать тесты, участвовать в конкурсах и викторинах или приходить на классные лекции, они должны быть хорошо подготовлены. Другими словами, они должны обладать достаточными знаниями, чтобы они могли ответить на вопросы, которые ставят перед ними их инструкторы. Это очевидно на всех уровнях образования, когда учащиеся будут применять на практике стратегии обучения на основе академических предметов и планов уроков, они смогут расширить свои знания и хорошо подготовиться. Эффективная реализация стратегий обучения позволит студентам находить решения проблем и трудностей, с которыми они сталкиваются. Таким образом, можно утверждать, что когда студенты будут хорошо подготовлены с точки зрения стратегий обучения современной педагогике, они смогут генерировать информацию и будут хорошо подготовлены с точки зрения академических концепций и планов уроков.

Увеличивает участие в задачах и мероприятиях – учащиеся в процессе получения образования не только используют различные источники, такие как технологии, Интернет, книги, статьи и другие материалы для чтения, чтобы улучшить свое обучение, но они также участвуют в других задачах и

мероприятиях. Другие задачи и виды деятельности включают участие в семинарах, мастер-классах, конференциях, конкурсах, проведение презентаций, выполнение творческой работы и другие виды деятельности. Задачи и мероприятия организованы с учетом того факта, что они внесут важный вклад в повышение уровня их знаний, навыков и способностей. Задачи и мероприятия организованы с учетом уровней обучения, предметов и концепций, возрастных групп, а также потребностей и требований отдельных лиц. Таким образом, можно утверждать, что когда студенты будут хорошо подготовлены с точки зрения стратегий обучения современной педагогике, они смогут развить уверенность и способности, необходимые для расширения участия в задачах и мероприятиях [1,6].

Улучшение навыков критического мышления – повышение уровня навыков, необходимых студентам для критического мышления. Навыки, необходимые для критического мышления, включают наблюдение, анализ, интерпретацию, размышление, оценку, вывод, объяснение, решение проблем и принятие решений. Когда студенты изучают академические концепции, им необходимо применять на практике навыки критического мышления. Благодаря развитию этих навыков студенты могут заниматься рефлексивным и независимым мышлением. Навыки критического мышления применимы не только в профессиональной жизни отдельных людей, т.е. когда они получают образование или работают по найму, но и считаются полезными в личной жизни отдельных людей. Таким образом, всесторонне понятно, что, когда студенты будут информативны с точки зрения стратегий обучения современной педагогике, они будут оттачивать навыки критического мышления и смогут эффективно понимать планы уроков и академические концепции.

Улучшает навыки решения проблем – повышает уровень навыков, необходимых для решения проблем. Очевидно, что в процессе приобретения эффективного понимания академических концепций и достижения академических целей студенты сталкиваются с проблемами. Следовательно, повышение уровня навыков решения проблем позволит им предлагать решения

различных типов проблем. Проблемы могут иметь место как в основной, так и в второстепенной форме. При поиске решений различных проблем необходимо учитывать различные факторы. Это проведение анализа проблем, их причин и мер по их решению. В некоторых случаях они способны решать их самостоятельно, в то время как в других случаях им необходимо получать поддержку и помощь от других. Таким образом, всесторонне понятно, что, когда студенты будут информативны с точки зрения стратегий обучения современной педагогике, они смогут оттачивать навыки решения проблем и смогут предлагать решения различных типов проблем.

Улучшение технических навыков – в настоящее время студенты используют технологии для получения понимания академических предметов и концепций. Обучение с помощью технологий оказалось полезным и значимым для учащихся на всех уровнях образования. Студенты обычно записываются в учебные центры для получения информации с точки зрения использования компьютеров и совершенствования технических навыков. В некоторых случаях люди испытывают опасения, когда им приходится использовать технологии. Но когда им нужно использовать их, чтобы преуспеть в своих задачах и деятельности, они занимаются регулярной практикой. Практика делает человека совершенным. Когда люди регулярно используют технологии, они могут добиться улучшения технических навыков. Люди, принадлежащие ко всем областям, категориям и профессиям, должны оттачивать свои технические навыки. Таким образом, всесторонне понятно, что эффективное использование технологий рассматривается как одно из основных преимуществ стратегий обучения в современной педагогике, которые используются в значительной степени.

Способствование лучшему пониманию предметов и концепций – приобретение лучшего понимания предметов и концепций является одной из важных целей всех людей на всех уровнях образования. Некоторые предметы и концепции поддаются пониманию, в то время как некоторые из них трудны для понимания. Следовательно, когда они будут применять на практике

эффективные и значимые стратегии обучения, люди смогут лучше понять предметы и концепции. После того, как преподаватели завершат передачу знаний и понимания учащимся с точки зрения академических концепций и планов уроков, им необходимо прочитать и понять их самостоятельно. Им необходимо практиковать упражнения, которые позволили бы им досконально изучить предметы и концепции, чтобы они могли хорошо выполнять задания и тесты [4].

Облегчает управление талантами – люди, начиная со стадии раннего детства, должны сосредоточиться на повышении уровня своих талантов и управлять ими. Люди должны обладать различными типами талантов, чтобы обогатить свою жизнь и поддерживать удовлетворительные условия жизни. Методы управления талантами развивались на протяжении многих лет, чтобы соответствовать тенденциям, связанным с конкретными людьми, так же, как и все другие аспекты работы. Студенты должны развивать свои знания и понимание с точки зрения различных типов стратегий обучения, чтобы оттачивать свои таланты. Например, когда студенты стремятся развить свои навыки в области создания произведений искусства, им необходимо изучить различные аспекты. Кроме того, им необходимо регулярно заниматься практикой, чтобы быть уверенными в том, что они способны преуспевать. Управление талантами позволяет учащимся обладать талантами и повышать их уровень на протяжении всей своей жизни, а также использовать их для эффективного роста и развития. Таким образом, можно утверждать, что управление талантами рассматривается как одно из существенных преимуществ стратегий обучения для современной педагогики.

Преимущества стратегий обучения для современной педагогики заключаются в том, что они развивают навыки сотрудничества, делают людей более дисциплинированными, поощряют риск, требуют подготовки учащихся, расширяют участие в задачах и мероприятиях, улучшают навыки критического мышления, улучшают навыки решения проблем, совершенствуют технические навыки, способствуют лучшему пониманию предметов и концепций, а также

облегчают управление талантами. Наконец, можно констатировать, что, когда обучающиеся эффективно внедряют стратегии обучения в современной педагогике, они могут внести свой вклад в повышение уровня своих навыков и способностей, а также в достижение целей и задач.

Список использованной литературы

1. Акимов С.С. Психология и педагогика: учебное пособие / Акимов С.С., Бородина О.Ю., Судакова О.Н. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2020.

2. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие / Безрукова В.С. – Москва, Вологда: Инфра-Инженерия, 2021.

3. Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Джуринский А.Н. — Саратов: Вузовское образование, 2017.

4. Ермолин А.А. Воспитание свободной личности в тоталитарную эпоху: педагогика нового времени / Ермолин А.А. – Москва: Альпина Паблишер, 2019.

5. Попков В.А. Педагогика в зеркале научно-исследовательского педагогического поиска / Попков В.А., Коржуев А.В. — Москва: Лаборатория знаний, 2021.

6. Седова Н.Е. Теоретическая педагогика: учебно-методическое пособие / Седова Н.Е. – Комсомольск-на-Амуре, Саратов: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, Ай Пи Ар Медиа, 2019.

7. Социальная педагогика: учебник для бакалавров / И.А. Липский [и др.]. – Москва: Дашков и К, 2019.

8. Столяренко А.М. Общая педагогика: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / Столяренко А.М. — Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2017.

9. Таранова Т.Н. Общая педагогика: учебное пособие / Таранова Т.Н., Гречкина А.А. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2017.

1.3. Применение интерактивных методов обучения студентов вуза[3]

Интерактивные методы обучения активно внедряются в современную систему образования. Помимо развития информационных технологий свой отпечаток наложили условия пандемии, которые привели к широкому распространению дистанционного обучения и необходимости развития образовательных платформ с видео-лекциями, имитационными моделями практических занятий и онлайн-тестами. Данные методы обучения позволяют не только совмещать обучение с работой, выстраивать индивидуальную траекторию учёбы, гибко подстраивать график образовательного процесса. Они активизируют творческие способности, развивают организационные и коммуникативные навыки, способствуют самообразованию и саморазвитию, повышают целеустремленность и уверенность в себе.

Термин «интерактивное обучение» в переводе с английского означает «взаимный» и «действовать», то есть совместная деятельность. Изучению методов интерактивного обучения в настоящее время посвящено немало работ отечественных и зарубежных исследователей. Каждый из них высказывает свою точку зрения на данный процесс. Например, М.В. Кларин рассматривает его как обучение, построенное на взаимодействии с учебной средой [6]. М.А. Ковардакова и О.А. Макарова считают, что это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов [7]. Е.В. Коротаева считает, что это форма организации обучения, основанная на межличностных взаимодействиях [8]. Е.С. Полат и Ю.Г. Репьев говорят о внедрении в образовательный процесс информационно-компьютерных технологий [10]. Есть работы, направленные на изучение развития с помощью интерактива межличностных отношений и коммуникативных навыков [2, 5, 9].

При применении интерактивных методов обучения необходимо соблюдение ряда принципов (многоголосье, диалог, активность и др.), основные из которыхпредставлены на рисунке 1.

[3] Авторы раздела: Васильева А.С., Кузнецова М.Н.

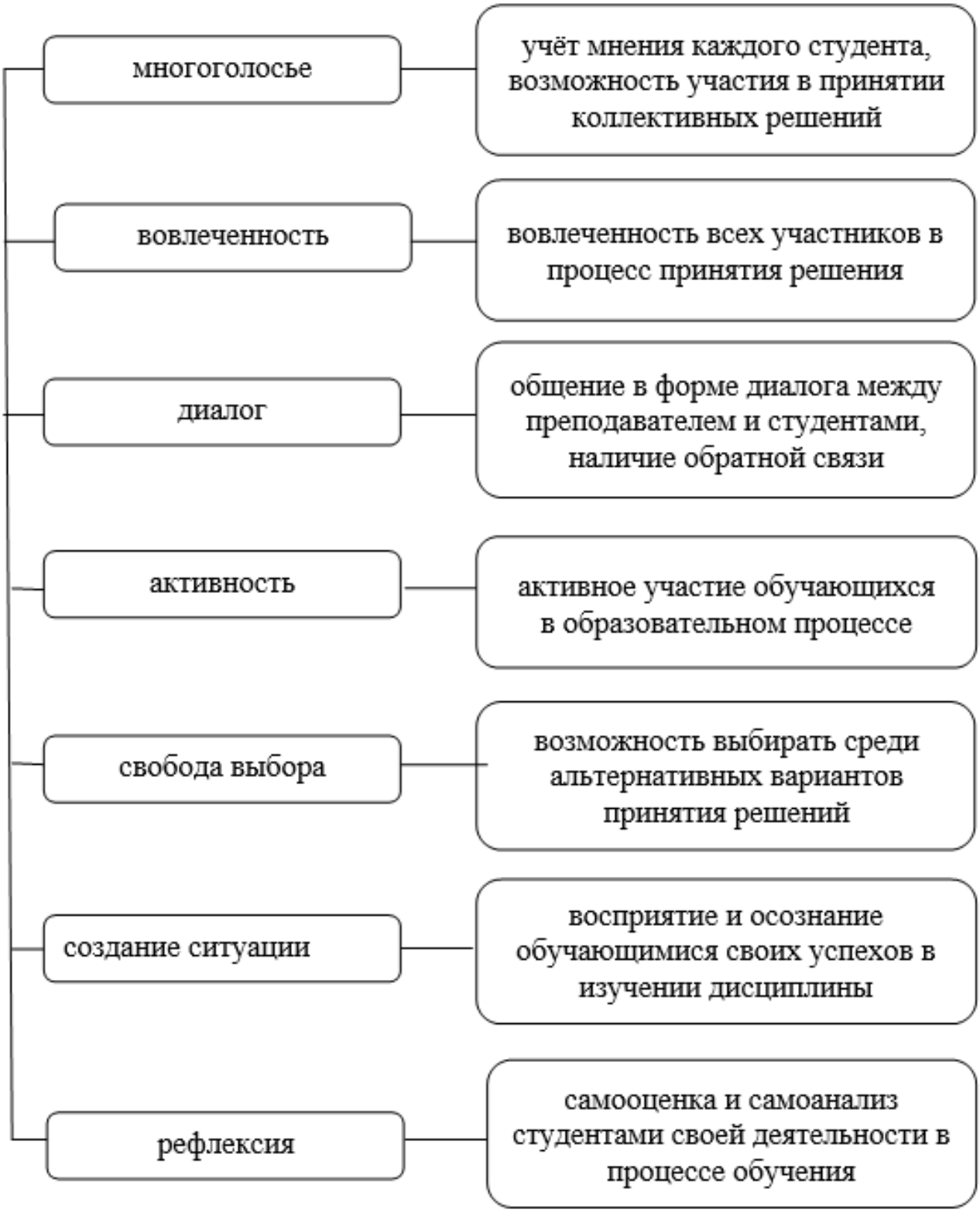


Рисунок 1. Основные принципы интерактивных методов обучения

Современная педагогика располагает значительным перечнем интерактивных подходов (творческие задания, проекты, тренинги и др.), представленных на рисунке 2 [7].

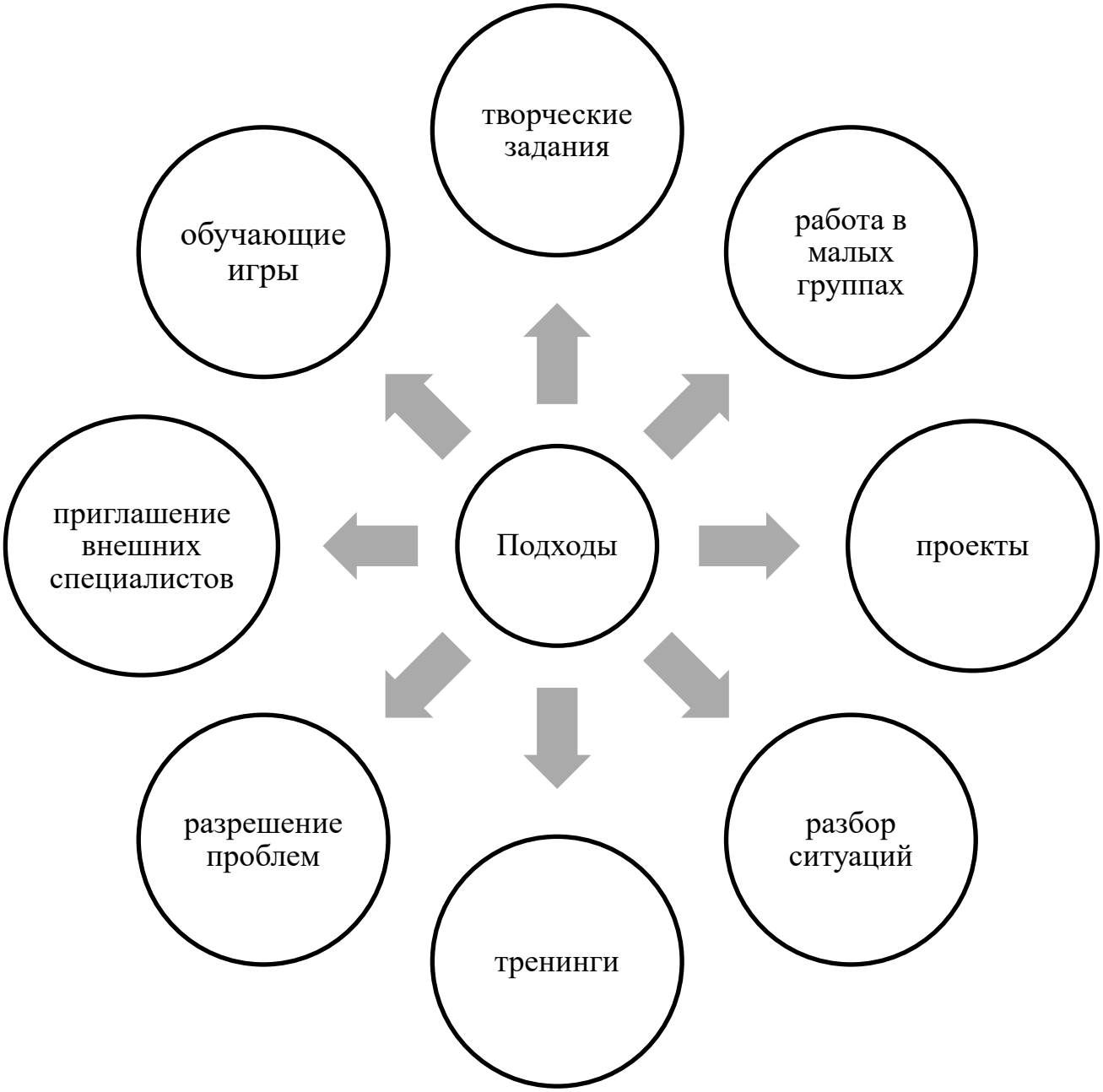


Рисунок 2. Основные подходы интерактивного обучения

Интерактивное обучение рассматривают как активное взаимодействие между преподавателем и студентами и студентами друг с другом. В этом заключается отличие данного метода от традиционного, где студент выступает в

роли молчаливого слушателя и происходит лишь небольшое взаимодействие студента с преподавателем. То есть кардинально меняется роль обучающегося – вместо пассивного слушателя он превращается в активного участника процесса. При этом сама мотивация получения образования смещает акцент с внешней оценки преподавателя на внутреннее стремление к самообразованию.

В интерактивном методе обучения развиваются коммуникативные навыки общения студента не только с более старшим поколением, т.е. преподавательским составом. Но и способности выстраивать отношения со сверстниками – другими студентами (одногруппниками, студентами более старших или младших курсов). Это способствует налаживанию благоприятной атмосферы в коллективе, установлению доверительных отношений со сверстниками. Возрастает уровень взаимной поддержки и взаимопомощи. Студенты начинают чувствовать себя более уверенно и открыто. Кроме того, опыт общения со сверстниками и ощущение поддержки одногруппников способствуют развитию личностной рефлексии, т.е. осмыслению своих действий и переживаний. Студенты перестают бояться высказывать собственное мнение, проявляют инициативу.

Отличительной особенностью данного образовательного процесса является формирование навыков и получение знаний от практического применения к теоретическому. Преподаватель ставит перед студентами проблемную задачу, с теорией которой обучающиеся не знакомы. Опытным путём находя ее решение, студенты осмысливают теоретические знания. При этом увеличивается доля самостоятельной работы, что способствует развитию активной познавательной и мыслительной деятельности. Студенты учатся мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, пути выхода из нее; обосновывать свои позиции и переосмысливать свои жизненные ценности. Все это, по мнению психологов, повышает прочность знаний.

Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение поставленных задач. Это дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности и побуждает их к конкретным действиям. В результате процесс обучения становится более осмысленным и продуктивным.

Проведение занятий в интерактивном формате позволяет корректировать его «по ходу» с учётом объема работы, количества задаваемых вопросов, заинтересованности студентов. Это делает процесс обучения более гибким и адаптивным, подстроенным не только под преподавателя, а, прежде всего, под студентов - их уровень знаний и навыков, работоспособность, восприятие происходящих событий, заинтересованность, степень вовлеченности в процесс.

Используя современные информационные технологии, студенты учатся работать с новым программным обеспечением, осваивают альтернативные способы анализа и представления информации, самостоятельно подбирают данные, используя разнообразные источники. При этом, интерактивное обучение является гибким и доступным, поскольку студенты могут подключаться к учебным ресурсам и программам с любого компьютера, телефона или планшета, находящегося в сети интернет.

Основной задачей преподавателя в интерактивном обучении становится создание условий активной познавательной деятельности обучающихся. При интерактивном обучении часто применяются такие формы контроля, как текущие, рубежные, промежуточные электронные тесты с автоматической проверкой ответов, что обеспечивает более четкое администрирование учебного процесса и позволяет повысить объективность оценки знаний, умений и компетенций студентов. В результате интерактивное обучение способствует развитию ряда навыков и способностей, основные из которых представлены на рисунке 3. И, как отмечают специалисты, степень усвоения материала повышается с 5-10% до 70-90% (рисунок 4) [4].

Рисунок 3. Преимущества интерактивных методов обучения

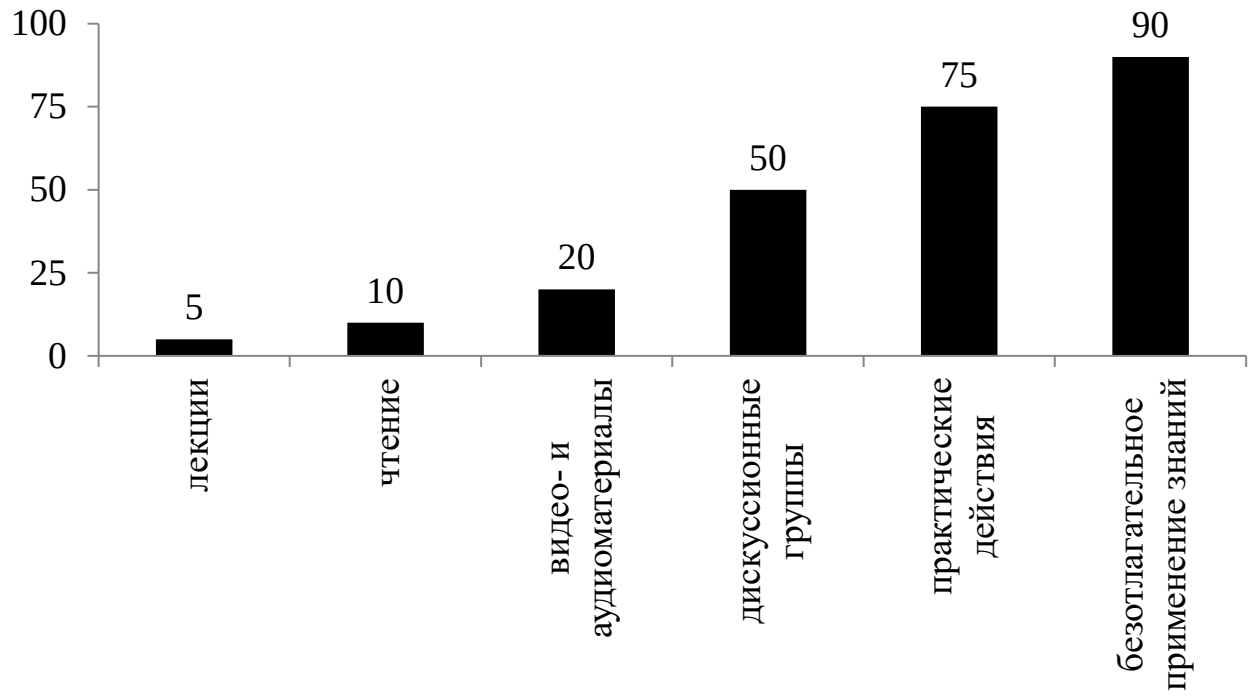


Рисунок 4. Эффективность методов обучения по результатам исследования, проведенного в 1980-х годах Национальным тренинговым центром (штат Мериленд, США, 1980-е гг)

В настоящее время существует огромное количество методов интерактивного обучения. Все они широко описаны в работах многих отечественных педагогов-исследователей [3, 4, 7]. Каждый из них имеет свои особенности проведения, но все они направлены на вовлечение студентов в совместную групповую работу над решением определенной задачи. Наиболее распространенные методы представлены на рисунке 5.

Здесь не указаны такие традиционные методы проведения занятий, как, например, лекции. Однако, даже лекция может стать вместо монолога преподавателя интерактивным занятием, если студенты буду принимать активное участие в мини-дискуссиях, задавать вопросы лектору. Виды и содержание интерактивных лекций представлены на рисунке 6 [3].

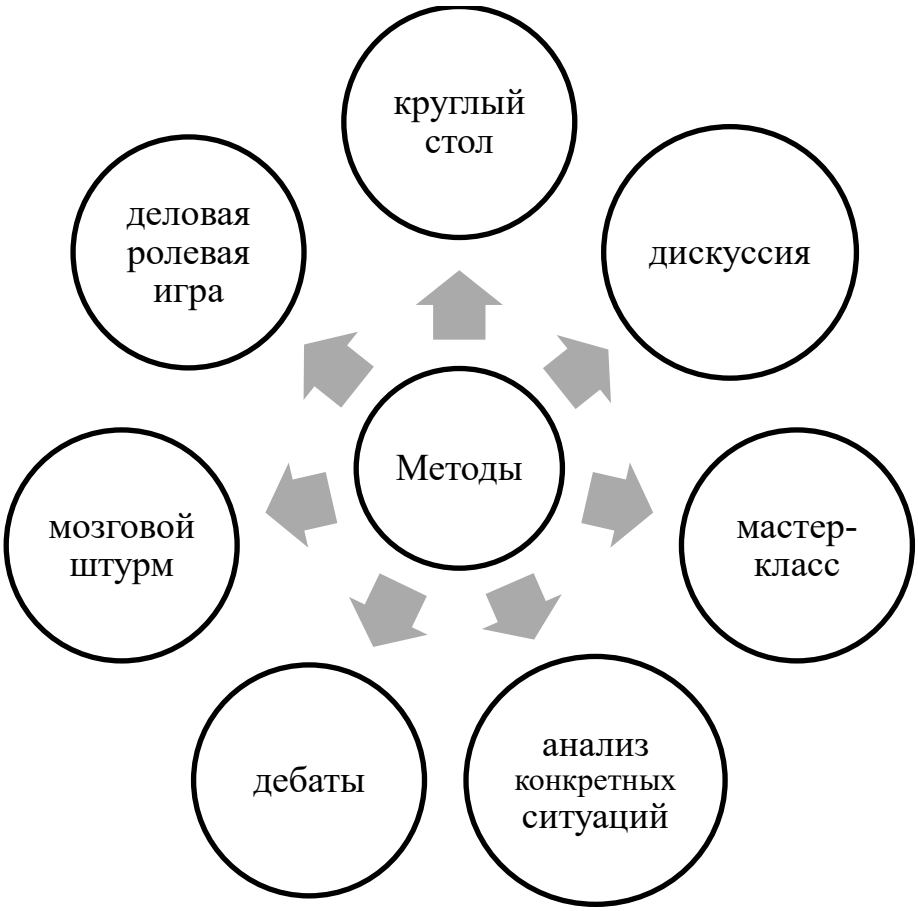


Рисунок 5. Основные методы интерактивного обучения

Существуют определенные правила, делающие проведение интерактивного занятия эффективным.

Во-первых, необходимо заинтересовать студентов в активном принятии участия в данном мероприятии. Правильная мотивация - залог успешного проведения занятия и усвоения знаний. При этом важно психологически подготовить студентов, объяснив задание, роли, предполагаемый результат, формы поощрения. Очень полезно использование в начале занятия психологических разминок, повышающих позитивный настрой участников.

Во-вторых, необходимо четко определить регламент, создав временные рамки и затем строго соблюдать его. А также познакомить студентов с правилами решения задачи. Это упростит процедуру решения задачи. Кроме того, важно объяснить обучающимся, что в процессе выполнения задания необходимо проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, его честь и достоинство, проявлять толерантность и терпимость.

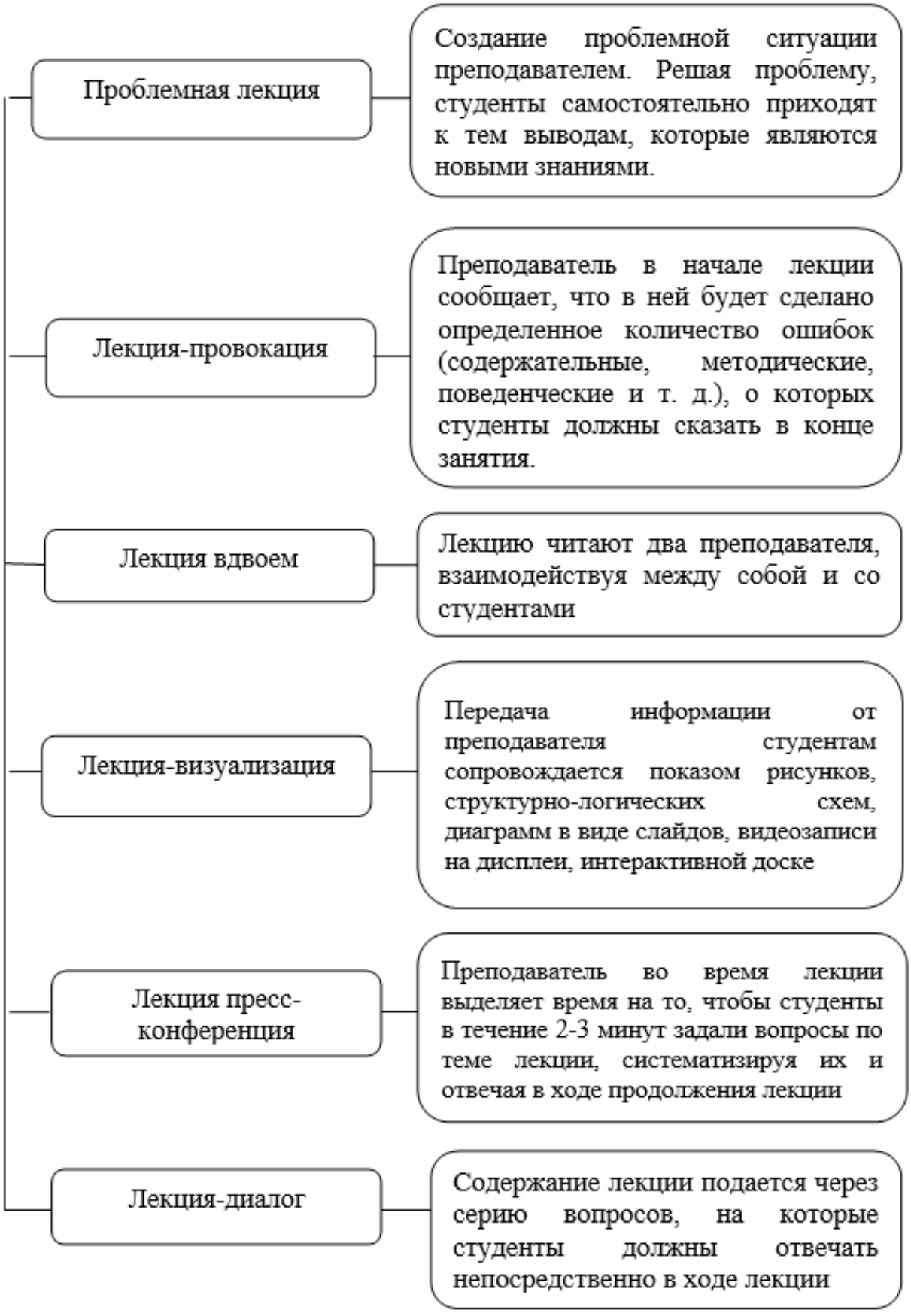


Рисунок 6. Виды и содержание интерактивных лекций

В-третьих, важно определить оптимальное количество участников, чтобы студентам было комфортно выполнять задание. Специалисты рекомендуют – 20-25 человек [7]. При необходимости нужно провести разбивку студентов на группы, используя соревновательный принцип решения поставленной задачи. При этом распределение ролей в группах может произвести как преподаватель, так и сами участники, учитывая пожелания одногруппников, их способности и стремления. Деление на группы может быть произведено путём открытого голосования, жребия, самовыдвижения. Первоначально рекомендуется использовать принцип добровольности. Количество групп и их участников определяется сложностью задания, необходимостью использования специального оборудования и инструментов, регламентом и правилами проведения. Задача преподавателя еще заключается в том, чтобы проконтролировать со стороны смену ролей. При постановке последующей задачи студентам рекомендуется меняться ролями, чтобы каждый из них попробовал себя в роли руководителя проекта, исполнителя различных разделов, представителя команды при презентации результатов выполнения задания, координатора.

Отсюда, появляется еще одно правило - подготовка помещения. Оно должно соответствовать типу занятия (практическое занятие, лабораторная работа, семинар) и содержать помимо мебели необходимое оборудование - интерактивную доску, флипчарты, компьютеры, принтер, сканер, при необходимости специальные приборы и др. Кроме того, обучающимся должны быть удобно пересаживаться во время выполнения задания в больших и малых группах.

Таким образом, основные правила организации интерактивного обучения, рекомендуемые специалистами, представлены на рисунке 7.

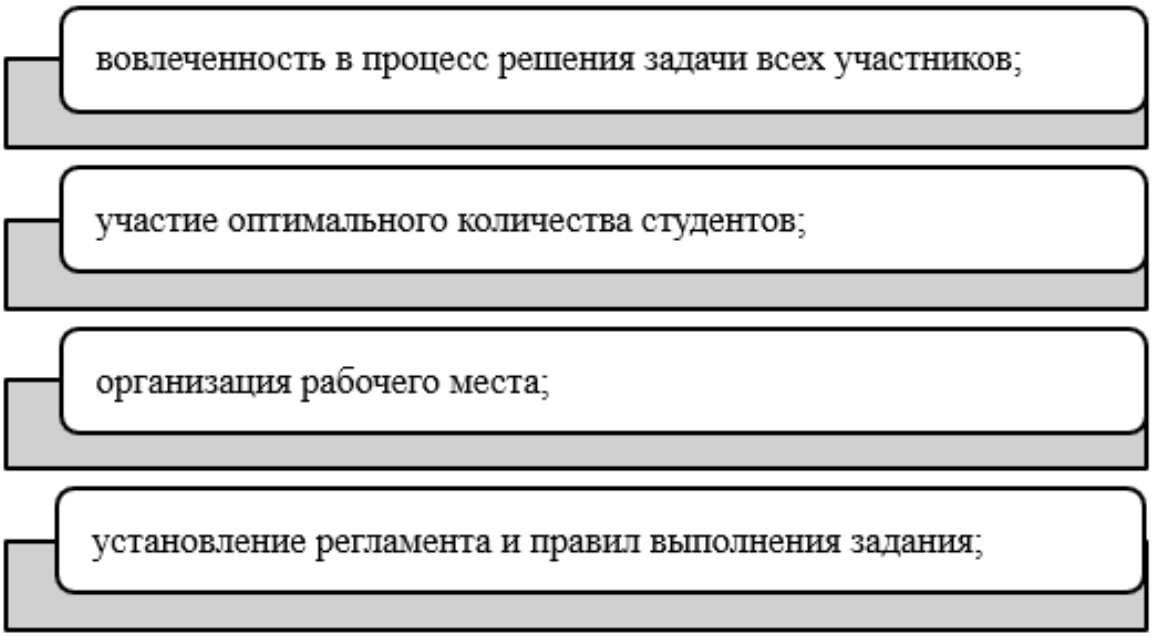


Рисунок 7. Основные правила проведения интерактивного занятия

Для того, чтобы процесс решения задачи проходил успешно, необходимо соблюдать ряд требований, среди которых есть (рисунок 8):

- организационные – многообразие используемых форм и методов представления информации, применение ярких примеров и образов, базирование на личном опыте обучающихся и преподавателя, прямой контакт с осваиваемой профессиональной областью (все задачи и примеры должны быть тесно связаны со сферой изучаемой профессии), четкие правила и регламент;

- психологические – мотивация студентов, желание и стремление к получению новых знаний, раскрытие потенциальных способностей каждого студента, психологический настрой на продуктивную работу;

- коммуникативные – демократический стиль общения, взаимоуважение и сотрудничество, толерантность и неконфликтность.

Конечно же, существуют проблемы, с которыми сталкиваются не только студенты, но и педагог при интерактивном обучении. Например, ряд преподавателей испытывают определенные трудности применения интерактивных методик в образовательном процессе вуза.

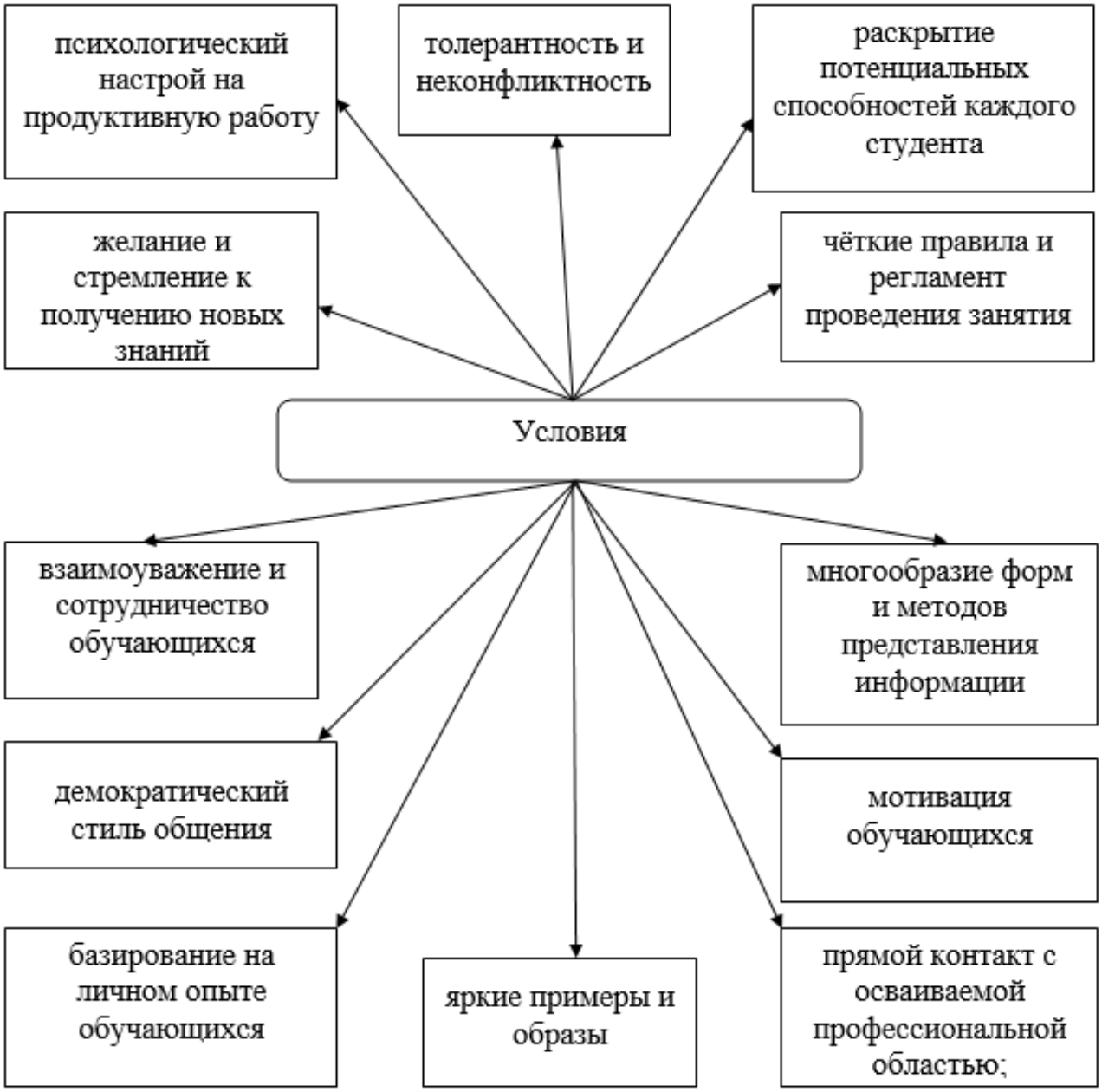


Рисунок 8. Условия организации интерактивного обучения

Это происходит по ряду как объективных, так и субъективных причин, например:

- незнание содержания технологий, форм и методов интерактивного обучения;

- неумение применять интерактивные формы и методы на занятиях или слишком малый опыт их использования;

- непонимание места интерактивных форм и методов обучения в структуре учебного процесса, их места в составе учебного плана дисциплин;

- неверие в эффективность применения интерактивных форм и методов в процессе обучения;

- нежелание личностного роста и освоения интерактивных технологий;

- отсутствие необходимого оборудования, помещения и невозможность создать требуемые условия проведения занятия в интерактивном формате.

Использование интерактивных методов обучения предъявляет ряд специфических требований к преподавателям вуза. К основным из них, прежде всего, относятся [7]:

- вера преподавателя в возможность развития любого обучающегося – здесь, прежде всего, нужна уверенность педагога в свои собственные профессиональные способности и опыт работы;

- использование разных способов объяснения учебного предмета (аудиальные, визуальные и т.д.), а также готовность применять различные методы представления информации;

- хорошее знание преподавателем своего предмета и смежных дисциплин;

- готовность к обсуждению разных вопросов обучающихся, т.е. открытость к диалогу со студентами;

- наличие у преподавателя собственного мнение об изучаемом со студентами предмете, но в тоже время желание и готовность выслушивать и обсуждать противоположные точки зрения;

- стимулирование и поддержка любых инициатив обучающихся, их стремления к самовыражению;

- признание за обучающимися права на собственное мнение, на высказывание своей точки зрения;

- умение разрешать конфликтных ситуаций, возникающие в процессе обсуждения сложных задач и помогать находить компромиссное решение.

В результате перед преподавателем встаёт ряд задач, связанных с использованием интерактивных методов в процессе проведения своих занятий, основные из которых представлены на рисунке 9 [7].

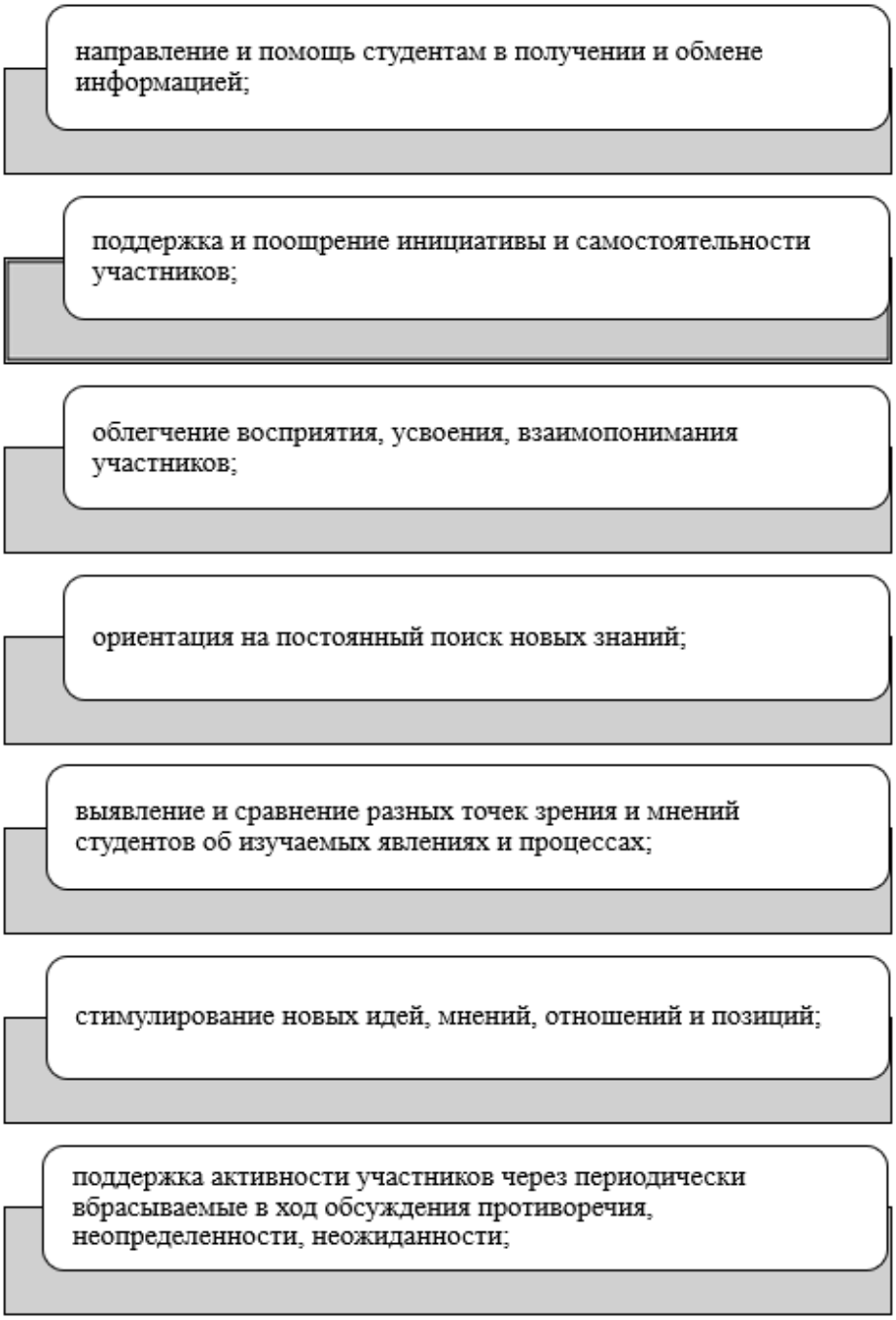


Рисунок 9. Задачи, решаемые преподавателем при использовании интерактивных технологий

Таким образом, использование интерактивных форм и методов обучения в вузе позволят приобрести обучающимся не только необходимые знания и навыки будущей профессиональной деятельности, но и опыт активного освоения новых видов деятельности, развития коммуникативных навыков межличностного взаимодействия. А задача преподавателя – оказывать в этом всестороннюю поддержку и помощь, создавать необходимые условия.

Список использованной литературы

1. Васильева А.С. Возможности использования кейс-метода в обучении студентов экономических направлений вуза // Материалы научно-практической конференции «XLVI Ломоносовские чтения». Издательство: Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова. – Архангельск, 2018. – с. 45-49.
2. Гейхман Л.К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход / Л. К. Гейхман // Образование и наука. – 2002. – №3. – С. 135-146.
3. Гущин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // Психологический журнал. – 2012. – №2. – С. 1-18.
4. Интерактивные методы, формы и средства обучения: методические рекомендации. – Ростов на Дону. – 2013. – 49 с.
5. Кавтарадзе Д.Н. Система интерактивных методов обучения управлению сложными системами / Д. Н. Кавтарадзе // Вестник Московского университета. Сер. 21. Управление (государство и общество). – 2010. – №1. – С. 111-121.
6. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – №7. – С. 12-18.
7. Ковардакова М.А., Макарова О.А. Интерактивные технологии обучения в высшей школе: учеб. пособие для аспирантов по педагогике высшей школы / М.А. Ковардакова, О.А. Макарова, Е.О. Ускова – Ульяновск 2016. – 73 с.
8. Коротаева Е.В. Дидактические основы интерактивного обучения / Е.В. Коротаева // Дошкольное воспитание. – 2013. – №2. – С. 105-108.
9. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – С. 8.
10. Репьев Ю.Г. Очно-дистанционное внутривузовское обучение / Ю.Г. Репьев // Открытое образование. – 2006. – №2. – С. 66-70.
11. Современные проблемы педагогики и психологии: теоретико-методологические подходы и практические результаты исследований / [Арганчиева Д.Б., Буданова В.И., Васильева А.С., Кузнецова М.Н. и др.]; Под ред. Саитбаевой Э.Р., Подкопаева О.А. – Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2021. – 185 с.

1.4. Современное состояние и развитие проектно-творческой деятельности в вузе[4]

Современное понимание проектно-творческой деятельности

Активное внедрение в современный образовательный процесс проектно-творческой деятельности связано не только с повышением качества обучения будущих специалистов, но и с практической подготовкой студентов к решению профессиональных задач.

Проблеме реализации проектно-творческой деятельности в вузах посвящены и теоретические и практические разработки.

Теоретические положения организации проектно-творческой деятельности в системе высшей школы на современном этапе рассматриваются в исследованиях И.А. Зимней, П.С. Лернера, В.М. Монахова, В.Д. Симоненко, А.В. Хуторского и др.

Развитие современной системы образования связывают с решением такой важной задачи как обучение студентов основам проектной деятельности, элементам проектной культуры. В исследованиях подчеркивается важность использования метода проектов на современном этапе.

Метод проектов как основа проектно-творческой деятельности имеет длинный исторический путь. Первое применение метода проектов в начале XX века, а его возрождение начинается ещё в 80-х годах прошлого века, когда передовые учёные-педагоги решали проблемы реформирования системы образования и реализовывали трансформацию подходов к организации учебно-воспитательного процесса (индивидуальный и личностно-ориентированный подход).

В настоящее время, когда одним из основных подходов является компетентностный, проектный метод приобрел новое понимание и новые воплощение. Проектно-творческая деятельность рассматривается как средство

[4] Автор раздела: Курина В.А.

для формирования предписанных ФГОС ВО компетенций. Кроме того, важным является самостоятельность студентов при создании и реализации проектов.

Проекты, реализуемые в системе высшего образования и направленные на качественную подготовку будущих специалистов к профессиональной деятельности, позволяют решать проблемы, которые обозначают *работодатели – неготовность выпускников к решению профессиональных задач и необходимость повышения их квалификации в процессе дополнительного обучения в профессиональной среде (42% представителей экспертного опроса отметили именно эти проблемы в процессе исследования).* Эффективность проектной деятельности студентов зависит от участия работодателей в учебном процессе и во время прохождения обучающимися практики. Необходимость такого участия отметили 28% экспертов. Также 32% экспертов подчеркивают, что результативность проектной деятельности студентов в профессиональной среде зависит от таких факторов как «качество образования, способности и готовности студента к самообразованию», 12% экспертов выделили важность «укрепления связей с работодателями, формирование совместных площадок, развитие партнерства», значимость инновационных решений в процессе проектирования отметили 34,6% экспертов [7].

Аналитический обзор трактовки понятий доказывает комплексный и междисциплинарный характер проектирования. Оно раскрывается как деятельность по преобразованию окружающей среды (Дж.К. Джонс), как управление стихийным развитием предметного мира (Т.Л. Мальдонадо), как разработка и создание проекта-эскиза будущего изделия (В.А. Моляко). Однако несмотря на различия в понимании категории «проектирование», во всех научных и специальных изысканиях отмечается его творческий и преобразующий характер.

Проект в сфере культуры рассматривается как особая форма организации культурной деятельности, как эффективная модель управления, которая связана с привлечением альтернативных ресурсов, с осуществлением

децентрализованных культурных действий, с поддержкой партнерства государственных организаций и неправительственных структур [7].

Важным в проектной деятельности является создание педагогом условий, позволяющих обучающимся проявить самостоятельность, а под руководством взрослых получить новый практический опыт. Работа над проектом позволяет проектировщикам добыть этот опыт на основе экспериментально-поисковой деятельности, проанализировать его и преобразовать в связи с целью проекта [2].

Эффективность метода проектов подтверждается тем, что около 90 % самостоятельно полученных знаний надолго остается в памяти у человека. Разрабатывая и реализовывая проекты, студенты получают возможность использовать приобретенную систему знаний и определить, какие именно знания важны для дальнейшего профессионального развития. Проектная деятельность направлена на повышение мотивации к обучению, связана с приобретением и использованием в процессе практической реализации проекта приобретенные знания, умения и навыки, осуществлять достоверную оценку собственных знаний и критически относиться к своим достижениям. Самостоятельная проектно-творческая работа учитывает способности, заинтересованность студентов, их опыт работы над учебными проектами, которые реализуются в различных формах [16].

В настоящее время в психологии «проектирование» приобрело особую актуальность и получило новое содержание. Это связано с исследованием проблемы реализации проектирования в образовательных системах (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков, Н.Ф. Талызина, И.С. Якиманская). Учёные акцентируют внимание на преобразующей функции проектирования по отношению к личностному уровню знаний. По мнению Е.И. Исаева «содержание проектирования выступает как преобразование уже имеющихся объектов в новую форму»; проектирование же выступает движущей силой действительно развивающей системы образования в целом и «перехода из одного состояния в другое» [5, с. 48-57].

В педагогике выделяют три важные характеристики проекта:

1) ориентация обучающихся на получение знаний в процессе реализации проектной деятельности;

2) решая практические задачи, учитывать потребности общества;

3) создавая конкретный продукт, применять знания из различных научных областей [17].

В вузе культуре в рамках нескольких курсов и отдельных дисциплин («Основы проектно-творческой деятельности», «Социально-культурное проектирование», «Проектно-творческая деятельность») реализуется проектно-творческая деятельность студентов как один из вариантов самостоятельной работы студентов, направленной на решение учебных и (или) научных проблем, а также творческих (исследовательских) задач и заданий [15]. Разработка, а затем и реализация созданных социально-культурных проектов обеспечивает формирование у студентов компетентности и необходимых профессиональных качеств: поисково-исследовательских способностей, активной социальной позиции, потребность к саморазвитию, готовность к использованию информационно-коммуникационных технологий, навыки работы в коллективе, учитывая толерантное отношение к социальным, этническим, конфессиональным и культурным различиям, определять для себя цели и ответственно относиться к получению результата выполнения заданий [4].

С.Т. Шацкий, отечественный педагог, определил основные элементы проектов: реальный опыт ребенка, который … должен быть выявлен педагогом; организация учеников на занятии на основе того, что он знает (обязан знать); умение учителя перерабатывать опыт своего подопечного, полученного в результате его деятельности; соприкосновение с накопленным человеческим опытом, получение готовых знаний; выполнение упражнений, позволяющих приобрести нужные для ученика навыки [19].

Имеют несколько классификаций проектов, разработанных разными учёными. Так, Е.С. Полат выделяет следующие распространенные виды проектов [13].

1. Исследовательские проекты, предполагающие выполнение научно-исследовательской работы, с разработкой понятийного аппарата.
2. Информационные проекты, направлены на сбор, анализ и обобщение информации, нужной для формулирования соответствующих выводов и результатов.
3. Творческие проекты, направлены на развитие творческих способностей обучающихся.
4. Телекоммуникационные (информационные) проекты представляют собой совместную учебно-познавательную, творческую деятельность обучаемых на базе компьютерной коммуникации.
5. Прикладные проекты характеризуются четко обозначенным результатом деятельности участников, который ориентирован на их социальные интересы; имеют логичную структуру, разработанный сценарий, распределенные роли [13].

Выбор проекта связан с направлением подготовки обучающихся и их уровнем их знаний. Сложные проекты, предполагающие последующую коммерциализацию результатов, обычно выполняют студенты старших курсов и выпускники вуза. Проекты, направленные на закрепление знаний и получение навыков совместной деятельности, распространены на первых курсах программ бакалавриата и специалитета [11].

Таким образом, проектную деятельность возможно рассматривать как метод формирования профессиональной компетентности студентов вузов [4, с. 326], их готовности к выполнению практических задач будущей профессии, что учитывается при дальнейшем трудоустройстве выпускников.

Инновационная основа проектно-творческой деятельности студентов

Проектная деятельность широко используется в интенсивной педагогике, которая предполагает внедрение в учебный процесс активных методов обучения, в их основе лежат инновационные и организационно-деятельностные подходы.

В системе высшего образования в настоящее время проектно-творческая работа является частью инновационной деятельности. Проектирование, реализуемое в вузе в разных направлениях, содействует формированию у обучающихся сформулированных ФГОС ВО компетенций в части способностей к проектной и инновационной деятельности, а также может быть основой инноваций по направлениям подготовки студентов вуза [7].

На защиту проектов в вузе культуры приглашаются работодатели. В настоящее время работодатели уделяют значительное внимание не только процессам развития профессионального потенциала персонала учреждений культуры, но и подборе высококвалифицированных кадров с необходимыми профессионально-квалификационными характеристиками, а также способностям будущих сотрудников к повышению активизации инновационной деятельности. Одно из наиболее значимых современных квалификационных требований к работнику любой профессии, является способность к проектированию, которое в свою очередь имеет прямое отношение к инновационной, так как через проектную деятельность осуществляется преобразование и усовершенствование различных аспектов существующей реальности [7].

При реализации проектов обычно используются три вида управленческих структур: автономные, матричные и инновационные.

Применяя автономные проектные структуры, входящие в них подразделения подчиняются лишь внутреннему руководству, которые создаются только на период разработки и реализации конкретной региональной программы или проекта.

В матричных проектных структурах осуществляется двойное подчинение: горизонтальное и вертикальное. Такие проектные структуры создаются из числа сотрудников различных департаментов и отделов, которые подчиняются и руководителю проекта, и руководителю на основном рабочем месте. Эта форма организации приемлема при разработке и реализации межотраслевых комплексных программ и проектов.

Наиболее интересны инновационные структуры, которые являются самостоятельными организационными формированиями. Их существование напрямую зависит от успешности реализации проекта.

Таким образом, создание и реализация проекта является инновационной преобразующей практикой, связанной с исследовательскими действиями студентов [1], направленных на приобретение нового знания о методах решения проблемы. Применение инновационных технологий в образовании является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Проектный метод как инновационная форма обучения позволяет развивать самостоятельную деятельность и формирует инновационное поведение [3, с. 8], что отвечает целям и задачам современного образования.

Реализация проектов в вузе

Реализация проектного обучения в вузе способствует овладению обучающимися не только базовыми навыками, знаниями и умениями, но и происходит всестороннее развитие личности, самообразование и саморазвитие [3, с. 5].

Применение в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов проектных технологий обеспечивает формирование их конкурентоспособности на рынке труда, т.е. владение навыками разрабатывать социально значимые проекты и оформлять заявки на их финансирование. Это реальная возможность обеспечить получение себе рабочего места как в рамках существующих учреждений и организаций культуры, так и вне их.

Технологический подход предполагает реализацию проекта группой обучающихся для решения конкретной задачи, а руководитель проекта, преподаватель управляет этим процессом, организует, мотивирует, исследует вместе с студентами выявленные проектом объекты и задачи. Результатом этой деятельности могут быть мероприятие, праздник, аналитический отчет, доклад, инновационный программный или информационный продукт, бизнес-план

компании или студенческий стартап (курируемая вузом компания). Получившиеся продукты могут быть с успехом коммерциализированы [11].

Проектное и проектно-ориентированное обучение является частью учебной деятельности и не подменяет собой традиционные занятия и виды аттестации [11].

Управление проектной деятельностью в настоящее время активно дополняет разработанную ранее форму управления социально-культурными организациями: создаётся конкурентное социокультурное пространство, осуществляется реальная многосубъектность в сфере культуры. В связи с этим реализуется поиск новых форм и методов, которые создают, сохраняют и распространяют культуру, а также выявляют самые эффективные пути для реализации стратегических целей культурной политики и ее механизмов. Это подтверждается повсеместной реализацией социокультурных проектов и грантов в сфере культуры, уходом от традиционной схемы распределения ресурсов: средства выделяются главным образом посредством конкурсов для реализации конкретных проектов [7].

Автор Н.Ф. Яковлева считает, что «целевым образовательным результатом на практическом уровне является проектная компетентность обучающегося. Уровень сформированности проектной компетентности определяется качеством разработанного и подготовленного к презентации «эскиза» проекта, который затем будет дорабатываться и окончательно оформляться в профессиональной деятельности обучающихся» [20, с. 5]. Для подготовки описания проекта обучающихся необходимо ознакомить с «основными аспектами теории и практики проектирования: концептуальными основаниями метода проектов, типологии проектов, методов проектирования, структуры проекта, требований к оформлению проектной документации, правила проведения презентации и защиты и др.» [20, с. 5].

А.В. Конышева сформулировала главные цели проектного обучения [6]:

- демонстрация исследовательского опыта, приобретенного в процессе обучения;

- мотивация личного интереса к проблеме исследования;
- создание условий для активного развития личности и для самостоятельного мышления;
- формирование умений коллективной работы;
- развитие навыков самостоятельного поиска информации и т.д. [6; 9].

Эффективность формирования навыков групповой проектной деятельности студентов зависит от специально созданной в организации образовательного пространства, структурно и содержательно включающее интегрированную учебно-мотивационную, воспитательную и развивающую среды. Развитие когнитивного компонента обеспечивает учебное пространство. Мотивационный компонент формируется в мотивационном пространстве и содержит в себе разнообразные формы коммуникации и внешней оценки деятельности студентов. Формирование проектных компетенций осуществляется в воспитательном пространстве и определяется как совокупность окружающих обучающихся социально-ценностных и значимых ситуаций, обстоятельств, событий. Стимулирование познавательной активности студентов зависит от развивающего пространства, которое содействует реализации коллективных проектов. Участие в проектной деятельности способствует переходу от приобретенных теоретических знаний к их практической реализации [3, с. 6-7].

Можно выделить основные этапы реализации проектно-творческой деятельности в образовательном процессе. Работа над любым проектом включает в себя следующие этапы: подготовка (определение темы и целей проекта, его исходного положения), планирование (определение источников необходимой информации; определение способов сбора и анализа информации; определение способа представления результатов (формы проекта); установление процедур и критериев оценки результатов проекта; распределение задач (обязанностей) между членами рабочей группы), исследование и выполнение (сбор и уточнение информации; выявление («мозговой штурм») и обсуждение альтернатив, возникших в ходе выполнения проекта; выбор оптимального

варианта хода проекта; поэтапное выполнение исследовательских задач проекта), защита (подготовка отчета о ходе выполнения проекта с объяснением полученных результатов (возможные формы отчета: устный отчет, устный отчет с демонстрацией материалов, письменный отчет) и оценка проекта (качество доклада: композиция, полнота представления работы, подходов, результатов; аргументированность, объем тезауруса, убедительность и убежденность; объем и глубина знаний по теме (или предмету), эрудиция, межпредметные связи; педагогическая ориентация: культура речи, манера, использование наглядных средств, чувство времени, импровизационное начало, удержание внимания аудитории; ответы на вопросы: полнота, аргументированность, убедительность и убежденность, дружелюбность, стремление использовать ответы для успешного раскрытия темы и сильных сторон работы; деловые и волевые качества докладчика: ответственное решение, стремление к достижению высоких результатов, готовность к дискуссии, способность работать с перегрузкой, доброжелательность, контактность).

При подготовке проекта обучающиеся знакомятся с проблемой, изучают ситуацию и составляют план его выполнения. Выполнение проекта – самый трудоемкий этап, включающий в себя работу с различными источниками информации, поиск и отбор необходимых материалов, творческие рассуждения, формирование и формулирование собственных мнений, взглядов на проблемную ситуацию. Форму защиты своего проекта (индивидуальная, парная, групповая) обучающиеся выбирают самостоятельно. Также очень важно на этапе защиты проследить рефлексию, это позволит школьникам более ответственно подойти к разработке проекта и осознать практическую значимость своей работы. Оценка проектной работы должна осуществляться по заранее предъявленным критериям [3, с. 7].

Пошаговая программа реализации проекта может выглядеть следующим образом:

- организация и проведение рекламной кампании по продвижению проекта;

- организационный сбор участников и подготовка участников (обучение, репетиции, конкурсные отборы и др.);
- финальное мероприятие проекта;
- рассылка итоговых пресс-релизов и информационных материалов о мероприятиях проекта в СМИ;
- подготовка отчетной документации по проекту.

При реализации проекта студенты должны освоить следующую информацию: каждый проект должен состоять из двух взаимосвязанных частей – исследовательской и содержательной.

1. Исследовательская часть проекта включает несколько этапов:
   - выявление и анализ реальных проблем, на решение которых направлен проект;
   - определение приоритетных сфер проектирования, представляющих собой наиболее значимые социальные и личностные проблемы в социокультурной жизнедеятельности, которые требуют оптимизации.
   - формирование представления об идеальном состоянии объекта, т.е. его характеристиках, новом воплощении и т.д.
   - определение целей и задач проектирования.
   - выявление проектного социума.
2. Содержательную часть проекта можно представить в виде следующих этапов:
   - выбор соответствующих методов и форм реализации проекта;
   - определение и привлечение разнообразных ресурсов (технических, финансовых, организационных, кадровых, информационных и т. д.), необходимых для достижения поставленных целей;
   - создание конкретных практических мероприятий, выявление направления, видов, форм, этапов и содержания деятельности;
   - установление участников реализации проекта.

На лекционных занятиях студенты получают информацию об основных этапах разработки проекта. На практических занятиях детально разбираются

методы работы группы над проектом, способы общественной экспертизы проекта, а также осуществляется анализ программ и проектов, реализуемых в социально-культурном пространстве. На практическом занятии создаются условия, позволяющие студентам демонстрировать свои навыки самостоятельных наработок, умения работы с научной информацией, способности к проведению анализа и обобщения пройденного материала, готовность к публичным выступлениям и ведению дискуссии.

Готовность проекта определяется осуществлением всех перечисленных этапов и подтверждается контролем каждого из них. Так легче осуществлять руководство проектом и своевременно вносить необходимые коррективы.

Завершение реализации проекта – это его ликвидация, т.е. окончание всех видов работ по проекту, прекращение действия организационных структур проекта и т.п., подведение итогов.

Кроме названных этапов в проектной работе необходимо определить доступные информационные, материальные и физические ресурсы, разработать план действий, организовать деятельность по реализации проекта, создать презентацию проекта, осуществить рефлексию итогов внедренного проекта [18].

Таким образом, можно сказать, что реализация метода проектов в системе высшего образования позволяет создать условия для максимального сближения процесса обучения и практической деятельности. Это постепенно подготавливает будущих выпускников к профессиональной деятельности. Самостоятельные разработки обучающихся, реализация учебных проектов в социально-культурном пространстве подчеркивает несомненное преимущество проектного метода перед традиционными методами обучения. Анализ реальной социокультурной ситуации, выявление имеющихся проблем, ставит перед студентами цели осуществления поисково-исследовательской работы по отбору необходимой информации. Как самостоятельная, творческая работа, учебная проектная деятельность гармонично входит в образовательный процесс наряду с другими традиционными методами, формами и технологиями [3, с. 8].

Проект как форма воплощения творческого потенциала студентов вуза культуры

В современной педагогике одной из наиболее значимых задач является поиск инновационных средств и методов формирования целостной личности, обладающей навыками самостоятельной работы, способной к саморазвитию и самоопределению в будущей профессиональной деятельности [14].

Одним из таких прогрессивных средств обучения является метод проектов, который позволяет эффективно осуществлять социальное и интеллектуальное творческое саморазвитие всех субъектов образовательных отношений. Через проективные методики реализуется одна из основных стратегий образования – создание ситуации успеха для каждого обучающегося в образовательном процессе [12, с. 587-590].

В вузе культуры особое место отводится творческим проектам, в которых студенты могут реализовать свои креативные задумки и идеи: организация праздников, игр, выставок, квестов и квизов и пр. мотивирует студентов, повышает их активность [15].

Важно отметить, что творческий потенциал проектно-творческой деятельности имеет двусторонний характер и её эффективность в значительной мере зависит от творческого, исследовательского потенциала преподавателя-руководителя, от реализации принципа сотворчества вузовского преподавателя и студента [15].

А.К. Марковой выделены качества личности, необходимые для развития профессиональных творческих способностей:

- выявление проблемы там, где другие ее не видят; владение навыками примечать альтернативы;
- быстрое переключение, субъективное сравнение;
- критическое отношение к общепринятому и нестандартному;
- обладать умениями разрабатывать новые комбинации из известных элементов и др. [10].

К приведенным качествам, необходимым в творческой деятельности, можно добавить умение анализировать, сравнивать, оценивать, выявлять закономерности, управлять собой. Разработка и реализация проекта предполагает самостоятельное применение полученных знаний и навыков. Приобретенные научные знания предоставляют возможность предвидеть результаты своих действий и своевременно управлять ими. Знания в совокупности с полученным профессиональным опытом обеспечивает качественный результат при разработке и реализации проекта.

При создании и реализации творческих проектов обычно досконально не проработают структуру совместной деятельности участников (обучающихся и преподавателя-руководителя), она лишь намечается и затем преобразуется, в зависимости от конечного результата, обусловленной жанром результата, логикой, принятой группой по совместной деятельности, а также интересами участников проекта. В этой ситуации необходимо заранее договориться о предполагаемых результатах и форме их представления, например в виде статьи в газете или эссе, как видеофильм или драматизации, в форме спортивной игры или праздника, созданного экскурсионного маршрута или экспедиции и др.). Однако оформление результатов проекта требует четко продуманной структуры в любом из перечисленных выше видов сценария (видеофильм, драматизация, программа праздника, эссе, статья, репортаж, дизайн рубрик газеты, альманаха, альбома и т.п.).

Названные результаты проектов представляют основу технологическим подходам в обучении проектированию по всем разделам. В вузе культуры наиболее эффективно выполняются проекты, которые связаны с разработкой дизайнерских решений, с созданием сценарно-режиссерских описаний праздников для разных возрастных групп, с организацией игр, квестов и других новаторских и креативных форм.

Реализация метода проектов в обучении студентов позволяет с практической точки зрения осуществить деятельностный подход, способствует

применению приобретенных в процессе проектной деятельности и при изучении различных учебных дисциплин знаний и умений.

Процесс художественного творчества включает три этапа: замысел, превращение замысла в обдуманный план, воплощение плана в материальную форму. Такая структура творческого процесса отражает его строение только лишь схематически. Необходимо отметить, что строго фиксированного порядка выполнения этапов не существует. Не всегда этапы реализуются один за другим. Каждый этап – это целостный компонент творческого процесса. Однако они постоянно пронизывают друг в друга. Поэтому на стадии доработки могут быть внесены коррективы в первоначальный замысел. Но важно учесть, что раздельное рассмотрение этапов оправдано, так как основным этапам творчества, соответствуют основные компоненты продукта творчества.

Интеграция творческой деятельности и проектирования предполагает создание нескольких вариантов решения выявленной в начале проблемы, поиск разнообразных подходов к решению сформулированных задач.

Таким образом, в педагогике творческая деятельность обучающихся рассматривается как формирование и самостоятельное приобретение знаний, умений и навыков, которые пробуждают интерес и стремление студентов к дальнейшему становлению совершенствованию в будущей профессиональной сфере. Проектная деятельность направлена на получение конкретного результата в процессе творческой деятельности.

Место самостоятельной деятельности студентов в проектно-творческой работе

Формирование творческой личности будущего специалиста, обладающего навыками к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Мы уже отметили, что важным в этом процессе является не только получение «готового» знания, передающегося от преподавателя, но и самостоятельные действия студента и в период познания, и во время приобретения профессионального опыта. Важно заложить в сознании студента необходимость

перехода от пассивного потребления знаний к активной позиции их творца, обладающего умениями формулировать проблему, анализировать направления в её решении, находить оптимальный результат и доказывать его правильность.

Проектная работа определяется как самостоятельная деятельность. В связи с этим именно такие проектные разработки решают вопрос самостоятельного приобретения знаний, создания творческого продукта, его реализации и представления описания итогов проекта.

Поэтому необходимо признать, что самостоятельная работа студентов (СРС) является не просто важной формой образовательного процесса, но и должна стать его основой.

Развитие самостоятельной работы студентов связано с ориентацией обучающихся на активные методы овладения знаниями, на приобретение творческих способностей и переход от поточной организации занятий к индивидуальному обучению с учётом потребностей и возможностей личности. Речь идет о повышении роли самостоятельной работы студентов, что предполагает принципиальный пересмотр отношения к организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться с учётом формирования умения учиться, развития у студентов способности к саморазвитию, к творческому использованию полученных знаний, к способам адаптации к будущей профессиональной деятельности в современном мире.

Для системы высшего образования значимым является приобщение студентов не только к творческому и самостоятельному мышлению, но и к самообразованию и самосовершенствованию. Решение этой задачи возможно в процессе реализации учебной проектно-творческой деятельности.

Творческий проект как индивидуальная работа создается и реализуется студентами самостоятельно под руководством преподавателя по выбранной теме при интеграции нескольких изучаемых учебных дисциплин в избранной профессиональной деятельности (в сфере искусства и культуры, социальной, художественно-творческой и др.).

Результаты совместной проектной работы преподавателя и студента

В проектно-творческой работе обе стороны участников образовательного процесса (преподаватель-студенты) реализуют свои творческие способности, применяют междисциплинарные подходы в решении различных задач [11].

Совместная проектная деятельность преподавателя как руководителя проекта и студентов как разработчиков и реализаторов своих творческих задумок несёт ряд положительных моментов. Участники проекта выступают в качестве молодых исследователей, которые изучают сформулированную проектную проблему с помощью любого доступного инструментария: традиционных и инновационных форм, методов, средств и знаний. Например, будущий культуролог совместно с другими будущими специалистами (социально-культурная сфера, библиотечно-информационная деятельность, декоративно-прикладное искусство и пр.) может исследовать эффективность информатизации и воздействия гаджетов на общественное мнение [11].

Любой проект, независимо от тематики и проблемы, позволяет сформировать у студентов, заявленные в ФГОС ВО компетенции, которые нельзя получить только лишь по учебнику. Совместная работа преподавателя-руководителя проекта и студентов-разработчиков позволяет сформировать у обучающихся навыки ведения переговоров и принятия решений. Многие учёные и представители бизнеса (как работодатели) отмечают, что работа студентов в группе определяет сформированность компетенции по коммуникации, важной для карьерного роста современного специалиста [11].

Известный педагог-исследователь Г.К. Селевко отмечает положительный результат использования в обучении метода проектов. В современной педагогической практике проектный метод применяется как компонент образовательных систем и содействует [18]:

- формированию у студентов проектного мышления в процессе проектной деятельности;
- мотивации обучающихся на приобретение знаний;

- включению всех участников проектной работы в режим самостоятельной работы;
- самостоятельному приобретению недостающих знаний из разных источников;
- развитию умений использовать знания для решения новых познавательных и практических задач;
- развитию способностей применять знания к реальной жизни, навыков аналитического, критического и творческого мышления преподавателей-руководителей проектов и обучающихся – участников проектной деятельности;
- формированию важнейших компетенций для реальной жизнедеятельности: способность брать на себя ответственность за выполнение заданий; участвовать в совместном принятии решения; регулировать конфликтные ситуации ненасильственным путём; умения осуществлять оценку и анализ социальных привычек, связанных со здоровьем, с окружающей действительностью; способность делать свой выбор в решении поставленных задач; владеть устным и письменным общением; способность непрерывно учиться и совершенствовать свою профессиональную и общественную деятельности, а также в личную сферу.
- развитию у обучающихся исследовательских умений: анализа (выявления проблем, сбора информации), наблюдения, построения гипотез, экспериментирования, обобщения [18].

Анализ публикаций по рассматриваемой теме (П.П. Блонский, Д. Дьюи, В.Х. Килпатрик, Л.Э. Левин, Е.С. Полат и др.) позволяет к перечисленным положительным характеристикам реализации проектной деятельности в процессе обучения добавить важные стороны метода проектов, актуальные для становления и развития карьерной компетентности, такие как:

1. формирование умений целеполагания, анализа, оценки результатов своей деятельности по проекту;

2. воспитание деловой культуры личности, настойчивости в преодолении трудностей, инициативы и творческих способностей;
3. становление и развитие навыков коллективной деятельности и взаимопомощи [8].

В педагогике особое внимание уделяется положительной ценностной ориентации проектной деятельности, так как выполнение и реализация проекта предполагает наличие личностно-значимой проблемы обучающегося, которая требует интегрированного знания, исследовательского поиска решений, публичного представление своего проекта, повышает мотивацию учащихся и позволяет пережить ощущение успеха. Перечисленные выше положительные аспекты метода проектов, развивающие качества личности актуальные для успешной профессиональной деятельности и карьерного роста позволяют утверждать, что использование в образовательной практике проектной деятельности способствует формированию карьерной компетентности студентов, поскольку является прототипом будущей профессиональной деятельности [21, с. 422-424.].

Проекты, в частности, позволят решить вопрос трудоустройства выпускников вузов по специальности. Для этого министерство предлагает привлекать в проектные команды представителей бизнеса и выдающихся специалистов-практиков [11].

Таким образом, по результатам исследования можно сформулировать следующие выводы. Главными преимуществами проектной деятельности обучающихся в вузе являются ее исследовательский и межпредметный характер, приближенность к специфике будущей профессиональной деятельности. Именно в этом заключается сложность ее осуществления, так как для результативной работы над проектом требуется глубокое освоение материала различных, зачастую не смежных дисциплин. И если выполнение проекта преподавателями предполагает привлечение в проектную команду специалиста, обладающего нужной квалификацией, то руководство студенческими проектами требует повышения уровня педагогической компетенции преподавателя и

расширения предметной специализации на более глубоком уровне, чем прежде. Для повышения эффективности проектной деятельности в вузе необходимо привлекать работодателей к разработке различных по тематике проектов в качестве заказчиков или консультантов в процессе выполнения проектов (например, при прохождении практики обучающимися), что будет способствовать повышению соответствия профессионально-квалификационных характеристик выпускника современным требованиям рынка труда [7]. В ходе проектной деятельности возможно возникновение инновационных, уникальных решений.

Список литературы

1. Виды проектов и этапы проектирования: инвариантная часть инновационного и исследовательского проекта [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.in-exp.ru/component/content/article/13-zaoch-school-mol-uch/52-vid-proj-et-proj.html (дата доступа: 26.03.2022). – Текст непосредственный.

2. Деркунская, В.А. Проектная деятельность дошкольников / В.А. Деркунская. – Москва: Центр педагогического образования, 2013. – 144 с. – Текст непосредственный.

3. Егоров, Е.Е. Проектная деятельность как инновационная технология в системе современных подходов к обучению [Электронный ресурс] / Е.Е. Егоров, А.В. Анисенко, Ю.В. Бурлакова, Н.С. Быкова. – Режим доступа: https://mir-nauki.com/PDF/13PDMN416.pdf (дата доступа: 26.03.2022). – С. 5. – Текст непосредственный.

4. Закирова, Т.И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов вузов / Т.И. Закирова // Современные проблемы науки и образования Учредители: ООО "Издательский дом "Академия естествознания", Кубанский государственный медицинский университет, Камская государственная инженерно-экономическая академия, Кемеровский государственный университет. – 2017. – № 5. – С. 326. – Текст непосредственный.

5. Исаев, Е.И. Проектирование психологического образования педагога / Е.И. Исаев // Вопросы психологии. – 1997. – №6, – С. 48-57. – Текст непосредственный.

6. Конышева, Н.М. Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов и колледжей / Н.М. Конышева. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2006. – 296 с. – Текст непосредственный.

7. Кудинова, О.С. Проектная деятельность в вузе как основа инноваций [Электронный ресурс] / О.С. Кудинова, Л.Г. Скульмовская // Современные проблемы науки и образования (сетевое издание). – Режим доступа: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27928 (дата доступа: 26.03.2022). – Текст непосредственный.

8. Лях, В.И. Профильное самоопределение учащихся на этапе предпрофильного обучения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / В.И. Лях; Гос. унив. цветных металлов и золота. – Красноярск, 2005. – 216 с. – Текст непосредственный.

9. Мандель, Б.Р. Современные инновационные технологии в образовании и их применение / Б.Р. Мандель // Образовательные технологии. – 2015. – № 2. – С. 27–48. – Текст непосредственный.

10. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва, 1996. – 214 с. – Текст непосредственный.

11. Метод проектного обучения в высших учебных заведениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lala.lanbook.com/metod-proektnogo-obucheniya-v-vysshih-uchebnyh-zavedeniyah (дата доступа: 26.03.2022). – Текст непосредственный.

12. Нетесова, Н.И. Развитие проектного метода в системе образования [Электронный ресурс] / Н.И. Нетесова // Молодой ученый. – 2014. – № 19 (78). – С. 587-590. – Режим доступа: https://moluch.ru/archive/78/13621/ (дата обращения: 27.03.2022). – Текст: непосредственный.

13. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) – Педагогика и психология; 050701 (033400) – Педагогика / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва: Академия, 2010. – 364, [1] с.: ил.; 22 см. – Текст непосредственный.

14. Проектная деятельность как средство развития творческой активности студентов вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskoy-aktivnosti-studentov-vuza (дата доступа: 26.03.2022). – Текст непосредственный.

15. Проектно-творческая деятельность студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mybiblioteka.su/tom2/3-59699.html (дата доступа: 26.03.2022). – Текст непосредственный.

16. Реутова, Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Новосибирск: Изд-во, НГАУ, 2012.– 58 с. – Текст непосредственный.

17. Сазанова, А.В. Генезис и сущность понятия «проектная деятельность» [Электронный ресурс] / А.В. Сазанова. – Режим доступа: https://psychology.snauka.ru/2012/06/673 (дата доступа: 26.03.2022). – Текст непосредственный.

18. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1. / Г.К. Селевко. – Москва : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий») (дата доступа: 26.03.2022). – Текст непосредственный.

19. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения в 2-х томах / С.Т. Шацкий. – Москва: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с. (дата доступа: 26.03.2022). – Текст непосредственный.

20. Яковлева, Н.Ф. Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие / Н.Ф. Яковлева. – 2-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2014. – 144 с. (дата доступа: 26.03.2022). – Текст непосредственный.

21. Янченко, И.В. Педагогическая ценность проектной деятельности в формировании карьерной компетентности будущих выпускников вуза / И.В. Янченко // Молодой ученый. – 2013. – №2. – С. 422-424. (дата доступа: 26.03.2022). – Текст непосредственный.

1.5. Создание экосистемы для иностранных студентов вузов на основе проектного подхода[5]

Одним из признаков развития, высокого уровня качества образовательного процесса является наличие и увеличение доли иностранных студентов в общей численности студентов вуза. Современная среда, связанная с политическими, экономическими и социальными преобразованиями, предопределила изменения условий для обучения иностранных студентов, и в отдельных случаях послужила предпосылкой для отказа студентов от прохождения обучения в зарубежных странах. Что, в свою очередь, влияет на имидж вузов, в частности, уровень конкурентоспособности системы образования, в целом. Поэтому объективной необходимостью в современных условиях является создание экосистемы для иностранных студентов вузов, что приведёт, к росту численности иностранного контингента обучающихся.

В соответствии с данными Министерства науки и высшего образования РФ общее количество иностранных студентов, получающих высшее образование в России, выросло за последние три года более чем на 26 тысяч человек. Так, в 2019 году в России училось 298 тысяч иностранных студентов, в 2020 году — 315 тысяч, в 2021 году — 324 тысячи. К 2024 году численность иностранных студентов в российских вузах должна составить 425 тысяч человек [4].

В настоящее время обеспечение необходимых благоприятных условий для привлечения иностранных студентов наиболее эффективным будет на основе реализации проектного подхода, предполагающего структурирование, определение отдельных направлений развития образовательной среды. Проектный подход позволяет в случае необходимости своевременно корректировать ситуацию [1, С. 104]. Кроме того, проектные требования в наибольшей степени соответствуют условиям и особенностям функционирования высших учебных заведений. Реализация проекта в данном случае должна быть направлена на формирование экосистемы вуза для обучения

[5] Автор раздела: Рыхтикова Н.А.

иностранных студентов. В рамках разработки проекта устанавливается цель, ограничения по срокам, ресурсам, качественным параметрам, персоналу. В качестве цели проекта создания экосистемы для иностранных студентов, например, можно рассматривать: увеличение их численности на 30% к 2024 году по сравнению с 2022 годом. По срокам реализации данный проект можно отнести к краткосрочным или среднесрочным (в зависимости от условий функционирования высшего учебного заведения), так как образовательный процесс имеет чёткую систему временных ограничений (начало и завершение учебного года).

Задачи реализации проекта будут определяться его структурой. Предлагается рассмотреть четыре ключевых направления, которые необходимо реализовать для реализации данного проекта: создание «школы Buddy», разработка модульной системы образования, организация работы по привлечению иностранных преподавателей, формирование информационно-мотивационной среды проекта. Данные четыре направления могут послужить основой для формирования иерархической структуры работ проекта и экосистемы для работы с иностранными студентами. Направления и пакеты работ проекта могут быть скорректированы в зависимости от условий и особенностей функционирования высших учебных заведений. Например, руководство образовательной организации может посчитать, что на определённый период времени открытие третьего направления, связанного с увеличением преподавательского состава, является не целесообразным. Далее представлен вариант иерархической структуры работ проекта по основным направлениям его реализации, пакеты работ и результаты по реализации направлений проекта.

Рассмотрим более подробно каждый из элементов иерархической структуры работ проекта.

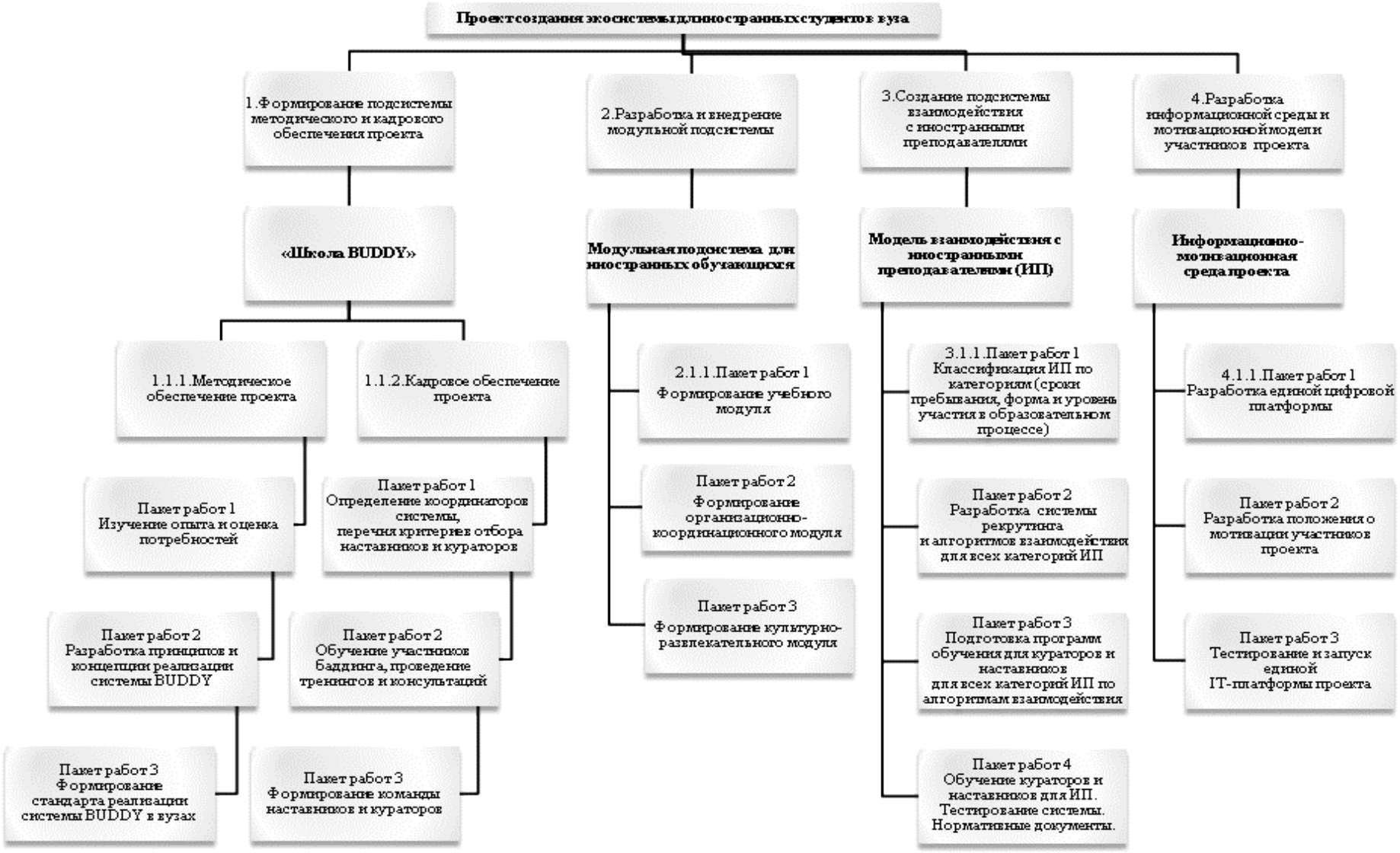


Рис. 1 WBS проекта создания экосистемы для иностранных студентов вуза

Buddy подход применим как в студенческой среде, так и в любой сфере профессиональной деятельности. Целью реализации Buddy подхода является повышение уровня адаптации новых участников к образовательному и другим видам процессов. Результатом реализации первого направления является формирование «школы Buddy», в рамках которой обеспечивается подготовка кадров и формирование методического и информационного обеспечения для разных периодов реализации проекта.

«BuddySystem» направлена на обеспечение взаимодействия иностранных и российских студентов [3]. В рамках программы к зарубежным обучающимся прикрепляются российские студенты-тьюторы («buddy»). Тьюторы являются для иностранных студентов наставниками, которые помогают адаптироваться к условиям реализации учебного процесса и социальной среде.

Можно выделить отдельные условия, которые необходимы для обеспечения эффективности реализации Программы Buddy.

Первое условие связано с тем, что и иностранные и российские студенты принимают участие добровольно и заинтересованы во взаимодействии. Например, тьюторы приобретают такие возможности как: знакомство с представителями других стран, языковой практики, получения надпрофессиональных компетенций «Softskills», участие в программах международной академической мобильности, других мероприятиях и т.д. В свою очередь, иностранные студенты получают также языковую практику и дополнительные возможности для наиболее успешного освоения выбранной образовательной программы в условиях новой социальной среды.

Второе условие эффективности реализации системы Buddy – установление порядка и правил её реализации. Так, например, может быть разработана отдельная программа для подготовки тьюторов, направленная на получение определённых психологических навыков общения с иностранными студентами, изучение дополнительной информации о деятельности вуза, системе Buddy и т.д.

Третье условие, определяющее эффективность реализации системы Buddy, – диверсификация участников. То есть рекомендуется рассматривать

возможности участия иностранных студентов из различных стран, при этом в качестве тьюторов могут приглашаться студенты различных курсов, факультетов, институтов, департаментов и т.п.

Четвёртое условие эффективности системы Buddy связано с необходимостью активного участия наставника в адаптации иностранных студентов. В течение начального периода пребывания иностранных студентов в новом учебном заведении данный принцип особенно актуален. Наставник встречает студентов, сопровождает их при встречах и поездках, знакомит с новыми коллегами, помогает решать бытовые проблемы и т.д. Рекомендуется разработать план работы с иностранными студентами.

В свою очередь, пятое условие эффективности системы Buddy является своевременность оказания помощи со стороны тъютора. Поэтому планирование действий наставника является важной составляющей определяющей потенциальную эффективность рассматриваемой системы.

Второе важное направление работ проекта по созданию экосистемы для иностранных студентов – разработка модульной системы образования, которая рассматривается как обязательный элемент проекта. Объективной необходимостью проведения работы с иностранными студентами является обеспечение вариативности, в отдельных случаях многообразия не только образовательных, но и социальных, культурных программ. Необходимость реализации данного условия может быть связана как с различиями в уровне владения иностранными языками, заинтересованности в получении конкретных профессиональных знаний, умений, навыков, потребностей в социализации, решении отдельных бытовых проблем и т.п. Поэтому рекомендуется разработать различные варианты как образовательных, так и социальных, культурных модулей, которые могут быть предложены на выбор иностранным студентам. При наличии в вузе широкого перечня образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры иностранным студентам могут быть предложены различные варианты организации и участия в образовательном процессе, программах адаптации и т.п. При этом, тъютор должен быть не только

ознакомлен с данными модулями, но и при существенных различиях в их содержании может иметь определённый уровень специализации относительно применения того или иного модуля.

Третьим направлением реализации проекта создания экосистемы для иностранных студентов является организация работы по привлечению иностранных преподавателей. Можно выделить две основных задачи, связанные с реализаций данного проекта: практика обмена опытом с преподавателями вуза; создание дополнительных условий для обеспечения комфортных условий адаптации иностранных студентов в новом вузе. Необходимо определиться с форматом организации работы: оффлайн или онлайн. Отличительной особенностью осуществления данного направления является то, что целесообразность его реализации может определяться вузом в зависимости от условий работы вуза.

К обязательным элементам реализации рассматриваемого проекта относится создание необходимой информационно-мотивационной среды. Можно сформулировать несколько ключевых задач, которые предопределяют, важность функционирования подобного ресурса: 1. Информационное обеспечение проекта; 2. Создание условий для привлечения новых участников проекта; 3. Информирование стейкхолдеров проекта о результатах его реализации; 4. Формирование условий для общения участников проекта; 5. Создание бренда «экосистемы вуза для иностранных студентов»; 6. Повышение уровня конкурентоспособности вуза.

Современные условия доказывают необходимость и высокий уровень значимости формирования и реализации информационной среды, которая, в свою очередь, предопределяет результаты реализации любого проекта.

Предлагается рассмотреть вариант плана по вехам проекта с учётом периода учебного процесса и выполнения отдельных пакетов работ.

Таблица 1

Вариант плана по вехам проекта создания экосистемы для иностранных студентов высших учебных заведений

Направление проекта	Описание вехи	Дата вехи	Документ
1	2	3	4
Направление 1. Формирование подсистемы методического и кадрового обеспечения проекта	Проведение исследования, направленного на изучение факторов, условий, влияющих на снижение уровня заинтересованности обучения иностранных студентов в вузе	30.09 1-й год проекта	Отчёт по результатам анкетирования иностранных студентов
	Определение лиц, ответственных за реализацию проекта	15.10 1-й год проекта	Список координаторов проекта
	Обоснование и формирование списка критериев, требований к участникам системы Buddy	15.11 1-й год проекта	Перечень критериев отбора наставников и кураторов
	Разработка концепции реализации системы Buddy	15.12 1-й год проекта	Принципы и концепция системы Buddy
	Проведение обучающих мероприятий для участников системы Buddy	30.06 2-й год проекта	Отчёт о проведении тренингов и консультаций
	Разработка стандарта формирования экосистемы для иностранных студентов вузов	15.09 2-й год проекта	Приказ о назначении кураторов и наставников, утверждении стандарта экосистемы для иностранных студентов вуза
Направление 2. Формирование модульной подсистемы для иностранных обучающихся	Разработка учебных планов образовательных программ, включающих специализированные модули, ориентированные на обучение иностранных студентов в вузе	30.09 1-й год проекта	Утверждённые учебные планы по программам бакалавриата, магистратуры, специалитета для иностранных студентов
	Формирование организационно-координационного модуля (ОКМ), ориентированного на	25.10 1-й год проекта	Перечень мероприятий,

	повышение уровня социализации иностранных студентов		работ по модулю ОКМ
	Создание культурно-просветительского модуля (КПМ), направленного на изучение российской культуры и истории	31.10 1-й год проекта	Утверждённый перечень материалов, мероприятий по модулю КПМ
Направление 3. Формирование модели взаимодействия с иностранными преподавателями	Определение структуры преподавательского состава	15.02 2-й год проекта	Критерии отбора иностранных преподавателей
	Разработка плана действий и комплекта документов по модели взаимодействия	15.06 2-й год проекта	Схема рекрутинга и алгоритма взаимодействия с иностранными преподавателями
	Создание программ обучения для участников модели взаимодействия	01.08 2-й год проекта	Утверждённые программы обучения
	Участие в учебном процессе, обучение иностранных преподавателей	01.12 2-й год проекта	Заключение договоров с иностранными преподавателями
	Анализ результатов формирования модели взаимодействия с иностранными преподавателями	15.12 2-й год проекта	Отчёт о результатах формирования модели
Направление 4. Создание информационно-мотивационной среды проекта	Формирование единой цифровой платформы проекта создания экосистемы для иностранных студентов вуза	23.01 2-й год проекта	Единая информационная цифровая платформа проекта
	Разработка Положения о мотивации участников проекта	20.02 2-й год проекта	Утверждённое Положение о мотивации участников проекта
	Апробирование цифровой платформы проекта	20.03 2-й год проекта	Отчёт о тестировании IT-платформы
	Разработка концепции реализации информационного обеспечения и мотивационной программы проекта	06.04 2-й год проекта	Приказ о единой цифровой платформе проекта

Представленный в таблице 1 вариант плана по вехам включает в себя широкий перечень пакетов работ по проекту. Высшее учебное заведение может определять для себя оптимальный вариант формирования перечня вех проекта в зависимости от масштабов, профиля, специализации деятельности, общей концепции развития, характеристики состояния организации.

Важный акцент рекомендуется сделать на первое направление, связанное с подготовкой методического и кадрового обеспечения проекта. В рамках предлагаемого плана по вехам пакеты работ по данному направлению выполняются в первую очередь. Так как методическое и кадровое обеспечение является основой для реализации ключевых задач и целей проекта. Рекомендуется подготовить первоначальные материалы по результатам изучения факторов и причин, влияющих на восприятие иностранными студентами не только образовательного процесса, но и в целом региона, страны.

Материалы исследования впоследствии могут быть использованы при создании методических документов, и формировании основных модулей, которые могут быть предложены иностранным студентам. В рамках предлагаемого варианта расписания проекта рекомендуется реализовывать пакеты работ по второму направлению одновременно с первым направлением, так как они дополняют друг друга. Содержание модулей предопределяет возможность установления требований, принципов отбора участников системы Buddy, и, наоборот. Также результаты опроса (анкетирования) иностранных студентов могут быть учтены, в свою очередь, при формировании модулей.

Третье направление, как уже отмечалось, ранее не является обязательным, а также может быть реализовано в качестве отдельного проекта. Поэтому время его реализации назначено на второй год проекта.

Четвертоё направление по временным параметрам предлагается реализовывать в первой половине второго года проекта после формирования методического, кадрового обеспечения и создания модулей. Данный вариант расписания проекта обусловлен тем, что информационная платформа и

разрабатываемая система мотиваций должны будут включать информацию и материалы, созданные в рамках реализации первого и второго направления проекта. Вуз может рассмотреть возможность более раннего осуществления пакета работ по четвёртому направлению, результаты, реализации которых могут выступать в качестве потенциальной рекламы проекта.

Таким образом, наиболее вероятный период реализации проекта при оптимизации выполнения отдельных направлений и пакетов работ может сократиться до одного года. При определении сроков и основных этапов реализации проекта необходимо учитывать дополнительные возможности сокращения времени и ресурсов, необходимых для реализации отдельных этапов проекта, в том числе за счёт использования влияния стейкхолдеров заинтересованных (либо незаинтересованных) в реализации проекта.

Безусловно, эффективность реализации проекта будет также зависеть от лояльности к нему руководства вуза, которое может представлять дополнительные не только административные, но и финансовые ресурсы для его реализации. Важным аспектом также является создание определённого бренда вуза для иностранных студентов. В данном случае, в качестве варианта «life products» может рассматриваться информация (положительные отзывы) от иностранных студентов, прошедших обучение в вузе.

В качестве стейкхолдеров можно также рассматривать представителей национальных сообществ, дипломатических миссий и т.п. Существенную важную роль для реализации проекта играют студенческие советы и другие организации, функционирующие в вузе. Информация о создании и функционировании благоприятной экосистемы для иностранных студентов может быть также представлена в средствах массовой информации, тем самым являясь определённой рекламой высшего учебного заведения для иностранных абитуриентов.

Программы и модули для иностранных студентов рекомендуется разрабатывать таким образом, чтобы для иностранных студентов были

представлены все возможности для активного участия в учебном процессе. В противном случае определённое негативное отношение к проекту может быть со стороны сотрудников факультетов, институтов, департаментов, кафедр и т.п., заинтересованных в высоком уровне посещаемости и успеваемости студентов.

При разработке проекта необходимо учитывать наличие и особенности реализации аналогичных проектов в вузах-конкурентах. В случае необходимости в проект могут быть внесены дополнения, ориентированные на представление дополнительных возможностей для получения профессиональных знаний, умений и навыков, по выбранному образовательному профилю, по сравнению с вузами-конкурентами. Важным положительным фактором является представление возможностей для организации быта, комфортных условий проживания для иностранных студентов. К конкурентным преимуществам может быть также отнесён вариант пролучения языковых навыков с помощью участников системы Buddy.

Особенностью проекта формирования экосистемы для иностранных студентов является необходимость учёта влияния таких аспектов как интолерантные настроения со стороны отдельных групп населения. В связи с наличием данного аспекта необходимо провести предварительные беседы с абитуриентами о вариантах поведения в подобных ситуациях. Также необходимо разработать алгоритм взаимодействия с Управлением по вопросам миграции МВД России для решения формальных вопросов по оформлению документов.

Вариант соотношения стейкхолдеров представлен в матрице влияния на рисунке 2.

Матрица влияния может меняться в зависимости от условий функционирования высшего учебного заведения. Работу со стейкхолдерами рекомендуется рассматривать как функции участников команды проекта.

Основные участники проекта: заказчик, руководитель, куратор проекта, эксперты, команда проекта. В качестве заказчика проекта могут выступать

Международные департаменты (отделы) высшего учебного заведения. Одними из исполнителей предлагаемого варианта проекта создания экосистемы для иностранных студентов являются участники «школы Buddy», в рамках которой будет реализовываться первое направление проекта. Проект относится к кросс-функциональным и ориентирован на участие или взаимодействие с сотрудниками других структурных подразделений высшего учебного заведения.

Рис. 2 Матрица влияния проекта создания экосистемы

Вариант матрицы ответственности участников проекта представлен в таблице 2. Следует отметить, что представленный вариант матрицы ответственности наиболее применим для вузов, осуществляющих обучение по достаточно большому перечню образовательных программ. Предполагается функциональная или матричная организационной структуры высшего образовательного учреждения.

Для рассматриваемого проекта рекомендуется использовать функциональную организационную структуру. Что, в свою очередь, объясняется рядом причин:

- проект будет реализовываться на базе действующей образовательной организации;
- в качестве руководителя и участников проекта будут, в основном, рассматриваться сотрудники данного высшего учебного заведения;
- сторонние специалисты могут быть привлечены в случае необходимости для проведения тренингов участников системы Buddy (тренинги также могут проводить магистры, аспиранты, преподаватели профильных образовательных программ) и при создании единой информационной платформы (при отсутствии, высокой степени занятости собственных специалистов в данной сфере деятельности);
- пакеты работ, выполняемые в рамках проекта, соответствуют профилю деятельности структурных подразделений, сотрудники, которых будут принимать участие в данном проекте;
- проект может быть реализован в течение одного года, то есть не предполагает длительного периода реализации.

Важным аспектом является определение ресурсов, необходимых для реализации проекта. В соответствии с «треугольником управления проектом» [2, С. 241] необходимо определить затраты по проекту. Стоимость всех ресурсов можно учесть при формировании сметы проекта. Рассматривая иерархическую структуру работ, определим те виды затрат, которые необходимо предусмотреть для реализации проекта.

Общая смета проекта может включать в себя такие основные элементы затрат как: фонд оплаты труда, командировочные расходы, материалы, оборудование, хозяйственные расходы, нематериальные активы, информационные расходы, резерв на риски.

Таблица 2

Матрица ответственности проекта создания экосистемы для иностранных студентов вуза

Экосистема для иностранных студентов вузов	Команда проекта	Стр-ные подр-я	Рук-ль проекта	Куратор проекта	Заказчик проекта	Эксперты	Школа BUDDY
- Отчёт по результатам исследования причин отчисления студентов - иностранцев - Отчёт о проведении тренингов и консультаций - Отчет о результатах тестирования системы для ИП - Отчет о тестировании IT-платформы	Исп (исполнение)	Инф (информирование)	С (согласование)	С	У (утверждение)		
- Список координаторов проекта - Приказ о назначении кураторов и наставников - Приказ об утверждении стандарта экосистемы - Приказ об утв. системы взаимодействия с ИП - Приказ о единой цифровой платформы экосистемы			Исп	С	У		
- Список критериев отбора наставников и кураторов - Принципы и концепция системы и стандарта - Утвержденный список экспертов для тренингов - Алгоритм классификации иностранных преподавателей - Схема рекрутинга - Алгоритмы взаимодействия по категориям - Проект единой цифровой платформы - Положение о мотивации участников проекта	Исп	Инф (информирование)	С	С	У	С	
- «Раздаточный» материал для бадди по рез-там сбора информации - Размещение информации о программе на сайте и в соцсетях	Исп Макеты	Исп Техническое	С	С	У		
- Запуск тренингов и консультаций - Программы обучения кураторов и наставников - Обучение кураторов и наставников					У		Исп

Как отмечалось ранее, в большинстве случаев образовательная организация может использовать для реализации проекта уже имеющиеся ресурсы. В данной ситуации смета затрат проекта может ориентирована на включение следующих элементов затрат:

- фонд оплаты труда - 200000 рублей (проведение 5 тренингов для студентов и преподавателей, продолжительность тренинга 4 часа, количество тренингов - 5);

- полиграфические материалы – 500000 рублей (раздаточные, рекламные материалы в количестве 100000 экз.);

- создание информационной платформы – 2000000 рублей;

- резерв на риски – 500000 рублей.

Представленный вариант проекта имеет также коммерческую эффективность, величина которой определяется дополнительной количеством иностранных студентов, поступающих в вуз, и численностью иностранных студентов, которые не примут решение об отчислении из вуза при реализации разработанного варианта экосистемы. Рассмотрим расчёт экономической эффективности проекта создания экосистемы для иностранных студентов на примере вуза. В случае сокращения численности студентов, которые отчисляются, не завершив процесс обучения, дополнительный финансовый поток может составить не менее 4 млн рублей в год. При росте контингента на 30% дополнительный доход может составить до 7,6 млн рублей в год. При этом планируемая величина затрат на реализацию проекта около 3 млн рублей с учётом рискового резерва и использованием имеющихся ресурсов вуза. Таким образом, рентабельность проекта может составить от 16 до 33%, срок окупаемости от 9 месяцев до 1,3 года.

Безусловно, наиболее важной является не коммерческая, а социальная, общественная эффективность, которая может быть получена в результате реализации проекта создания экосистемы для иностранных студентов вуза.

Рост доли иностранных студентов позволит увеличить уровень конкурентоспособности отечественного образования и получить определённый социальный эффект, связанный с повышением имиджа образовательной системы государства, в целом. Кроме того, следует отметить, что доля иностранных студентов, в общем контингенте, также относится к показателям аккредитации высшего учебного заведения.

Список литературы

1. Рыхтикова Н. А. Применение моделей оценивания рисков при реализации проектов развития деятельности организаций// Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Право, экономика и управление: от теории к практике». Гл. редактор Г. Н. Петров. 2020. С. 103-106.

2. Юшин И. В., Рыхтикова Н. А. Повышение эффективности проектной деятельности на основе риск-ориентированного подхода // Инновационные технологии производства и хранения материальных ценностей для государственных нужд. 2018. № 9 (9). С. 240 – 249.

3. Buddy System// URL: https://student.itmo.ru/ru/buddy (Дата обращения: 21.03.22).

4. Число иностранных студентов в России за три года выросло на 26 тысяч// URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=46158# (Дата обращения: 20.03.22).

1.6. Критериально-диагностический аппарат педагогического мониторинга уровня сформированности компетенций в области программирования[6]

Введение

В исследовании представлены результаты апробации критериально-диагностического аппарата педагогического мониторинга уровня сформированности компетенций в области программирования.

Цель данного исследования: разработать критериально-диагностический аппарат для педагогического мониторинга уровня сформированности компетенций в области программирования.

Предложена авторская методика диагностики уровня сформированности компетенций – «Матрица формирования компетенций в области программирования». Автор показывает целесообразность разделения каждой компетенции на несколько составляющих. В работе представлена вся Матрица формирования компетенций в области программирования и шкала интерпретации результатов.

Валидность и надежность предложенного метода была доказана по нескольким критериям. Выявлено, что Матрица формирования компетенций позволяет осуществлять эффективный мониторинг профессиональных компетенций студента на всех этапах образовательного процесса и этапах непрерывного профессионального образования.

Литературный обзор

Внедрение в систему профессионального образования компетентностного подхода способствовало появлению проблемы диагностики уровня сформированности общих и профессиональных компетенций обучающихся [1]. Отсутствие средств объективной оценки компетенций влечет за собой неполноценный мониторинг качества профессиональной подготовки будущих специалистов, что способствует актуализации данной проблемы и формулировке важной педагогической и метрологической задачи.

Как известно, в педагогике под компетенциями понимают интегрированный результат овладения знаниями, умениями, навыками в определенной сфере деятельности человека. Следовательно, под компетенциями

[6] Автор раздела: Асейнова Ф.Э.

в области программирования следует понимать уровень готовности IT-специалиста применять полученные им знания, навыки, умения и личностные качества в ситуациях профессиональной деятельности [2]. Но преподаватели профессиональных образовательных организаций сталкиваются с проблемой отсутствия в должной мере разработанных моделей и методов мониторинга профессиональных компетенций. Анализ российской научно-методической литературы показал, что в настоящее время нет универсальной формулировки уровней сформированности профессиональных компетенций. Многие авторы делят уровни сформированности компетенций на высокий, средний, низкий. И часто отсутствуют конкретные методы и алгоритмы их диагностики.

Анализируя научно-методическую литературу Европы, было выявлено, что некоторые авторы выделяют шесть уровней сформированности профессиональных компетенций: выживания, предпороговый, пороговый, продвинутый, профессиональный и совершенный уровни [3, 4, 5].

Исходя из этого определяется потребность в разработке универсальной шкалы сформированности профессиональных компетенций, которая позволит мониторить уровень формирования компетенций в процессе изучения дисциплин профессионального цикла. Такая же задача ставится перед системой подготовки программистов. Цель данного исследования: разработать критериально-диагностический аппарат педагогического мониторинга уровня сформированности компетенций в области программирования.

Необходимо отметить, что любой диагностический аппарат педагогического мониторинга нуждается в эмпирической проверке. Объективная оценка дидактических тестов заключается прежде всего в выявлении их надежности и валидности.

В трудах К.М. Гуревича понятие надежности методики трактуется как комплексное многоплановое понятие, главная цель которого заключается в определении постоянства показателей критериально-диагностического аппарата [1]. Проще говоря, надежность показывает корреляцию ошибки измерительного материала, раскрывает уровень ошибочной динамики показателей.

Более подробное описание показателей надежности и конкретным изложением всех критериев вычисления встречается в трудах по статистике для

педагогов и психологов (Новиков Д.А. [19], Аванесов В.Л. [8], Адлер Ю.П. [20], Гласс Дж. и др.).

Анализируя данные работы, можно сделать вывод, что самыми распространенными считаются три основных метода определения уровня надежности критериально-диагностического аппарата:

— Ретестирование;
— Параллельное тестирование;
— Метод «расщепления» (split-half method).

Как отмечает Бодалев А.А. валидность любого критериально-диагностического аппарата заключается в конкретности полученных результатов измерения относительно качеств участников экспериментальной группы, т.е. относительно предметов измерения [13].

Так же описание показателей валидности диагностического аппарата встречается в трудах Игнатовой Е.С. [17], Мельникова В.М. [18], Гессмана Х.В. [16], Аванесова В.С. [8] и др.

В современной психодиагностике рассматривается следующие виды валидности:

— содержательная (логическая);
— эмпирическая;
— конструктная.

Как отмечает Мельников В.М., валидность и надежность — взаимосвязанные показатели.

Описание критериально-диагностического аппарата

Федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования предлагают конкретные формулировки профессиональных компетенций для подготовки специалистов направления «Программист». С точки зрения автора, данные формулировки сильно обобщенные, и для более точной диагностики уровня сформированности компетенций в области программирования необходимо разбить каждую компетенцию на несколько компонентов (Рисунок 1).

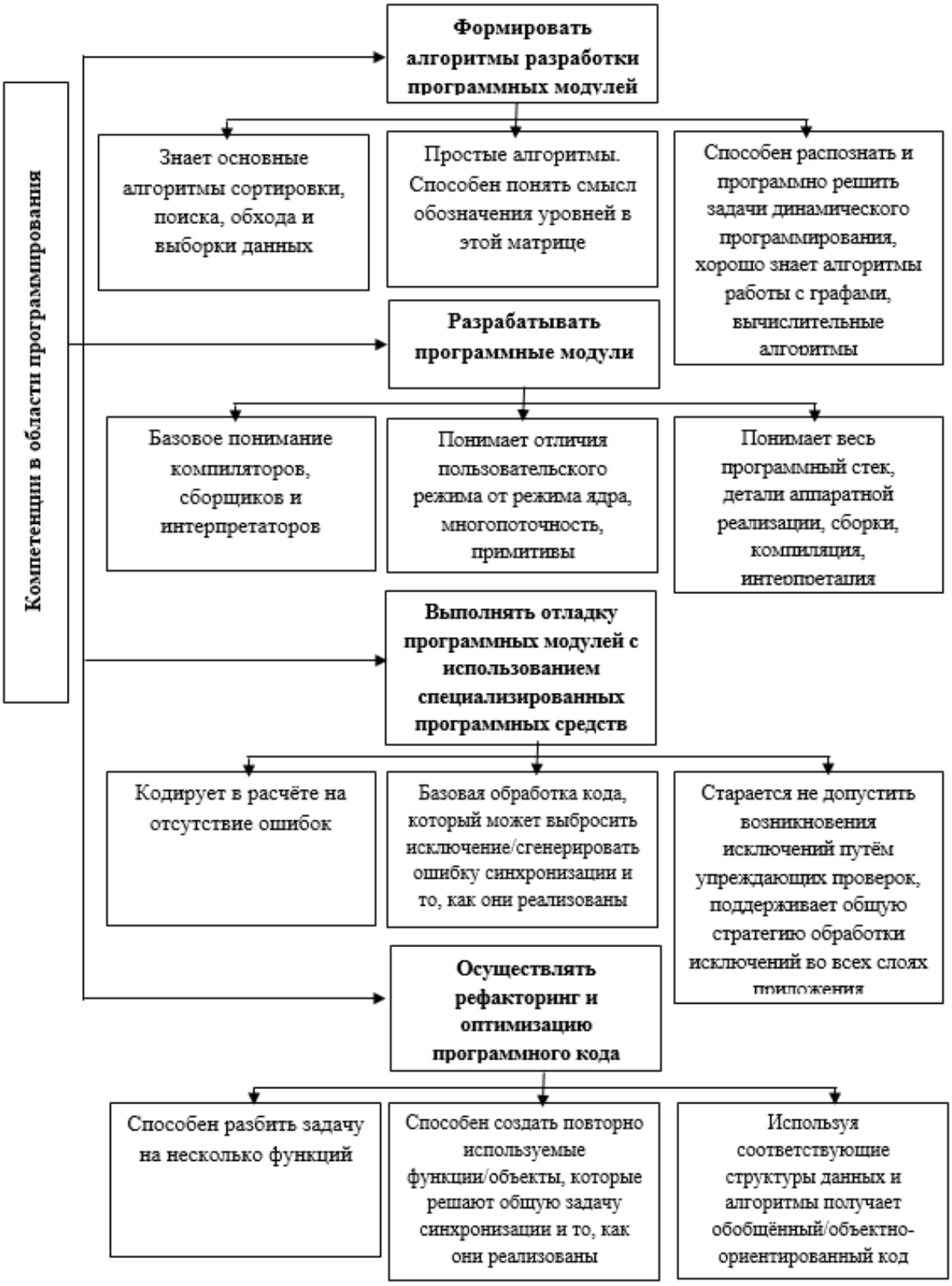


Рис. 1. Содержательные компоненты компетенций в области программирования

Основываясь на взглядах, предложенных российскими и европейскими авторами, и с учетом рекомендаций по научно-методическому обеспечению проектирования основных образовательных программ по программированию, реализующих стандарты нового поколения, был разработан критериально-диагностический аппарат педагогического мониторинга уровня сформированности компетенций в области программирования, названный автором «Матрица сформированности компетенций в области программирования» представленный в таблице 1. Уровни сформированности компетенций взяты пользующиеся популярностью среди российский ученых: высокий, средний, низкий [6, 7].

Таблица 1

Универсальная матрица сформированности компетенций в области программирования

Уровни сформирован-ности компетенций	Низкий	Средний	Высокий	Резуль-тат
Количество баллов	1 балл	2 балла	3 балла	
Формировать алгоритмы разработки программных модулей в соответствии с техническим заданием	Знает основные алгоритмы сортировки, поиска, обхода и выборки данных	Деревья и Графы. Простые алгоритмы и алгоритмы вида «разделяй-и-властвуй» (вроде QuickSort). Способен понять смысл обозначения уровней в этой матрице	Способен распознать и программно решить задачи динамического программирования, хорошо знает алгоритмы работы с графами, вычислительные алгоритмы. Способен распознать класс сложности задачи и т.п.	
Разрабатывать программные модули в соответствии с техническим заданием	Базовое понимание компиляторов, сборщиков и интерпретаторов. Понимает, что	Понимает отличия пользовательского режима от режима ядра, многопоточность, примитивы	Понимает весь программный стек, детали аппаратной реализации, сборки, компиляция, интерпретация. Хорошее знание	

	такое машинный код, и как всё работает на аппаратном уровне	синхронизации и то, как они реализованы. Способен читать машинный код. Способен разобрать техническое задание	редакторов, отладчиков, ИСР, свободных альтернатив и т.п. Отлично разбирается в техническом задании	
Выполнять отладку программных модулей с использова-нием специализи-рованных программных средств	Кодирует в расчёте на отсутствие ошибок	Базовая обработка кода, который может выбросить исключение/сген ерировать ошибку	Старается не допустить возникновения исключений путём упреждающих проверок, поддерживает общую стратегию обработки исключений во всех слоях приложения. Предлагает набор общий правил для обработки исключений во всей системе	
Выполнять тестирование программных модулей	Считает, что всё тестирование — работа тестировщика	Пишет автоматические тесты, приходит к созданию хороших тестов для уже написанного кода	Способен настроить автоматизированные функциональные, нагрузочные и тесты интерфейса	
Осуществлять рефакторинг и оптимизацию программного кода	Способен разбить задачу на несколько функций	Способен создать повторно используемые функции/объект ы, которые решают общую задачу	Используя соответствующие структуры данных и алгоритмы получает обобщённый/объектн о-ориентированный код, в котором инкапсулированы и нужным образом выделены те аспекты задачи, которые могут измениться	

Осуществлять разработку тестовых наборов и тестовых сценариев для программного обеспечения	Не использованы сценарии	Использует командные скрипты ОС	Создал и опубликовал повторно используемые сценарии	
Производить инспектиро-вание компонент программного обеспечения на предмет соответствия стандартам кодирования	Проверяет все переданные параметры, декларативно проверяет допущения в коде	Проверяет возвращаемые значения и проверяет на исключения код, который может их выбросить	Имеет собственную библиотеку для защитного кодирования; пишет модульные тесты для проверки работы в случае некорректных условий	
Итого				

По данной матрице каждый компонент матрицы оценивается в 1 балл. Тем самым за каждую компетенцию студент может набрать 3 балла, что в итоге составит 21 балл. Интерпретация итоговых результатов представлена в таблице 2.

Таблица 2

Шкала результатов уровня сформированности компетенций

Количество набранных баллов	**Интерпретация результата**
18 – 21 балл	Высокий (продвинутый) уровень
14 – 17 баллов	Уровень выше среднего
10 – 13 баллов	Средний (базовый) уровень
7 – 9 баллов	Уровень ниже среднего
4 – 6 баллов	Низкий уровень
0 – 5 баллов	Очень низкий уровень (компетенции не сформированы)

Данная матрица была апробирована среди обучающихся квалификации «Программист» в процессе изучения курса «Основ алгоритмизации и программирования». После изучения каждого раздела курса проводился промежуточный контроль знаний, полученных как на аудиторных занятиях, так и при самостоятельном изучении материала с помощью созданной системы электронных тестов. В конце изучения курса была организована защита исследовательских проектов студентов. При оценке работ использовалась матрица диагностики сформированности компетенций в области программирования будущих программистов.

Эффективность критериально-диагностического аппарата

Валидность этой методики установлена по формальному признаку – с помощью регрессионного анализа. Необходимо подобрать уравнение регрессии $Y' = f(x)$ так, чтобы сумма квадратов отклонений предсказываемых значений полученного суммарного балла по матрице Y' была отлична от фактически зафиксированных значений Y на меньшую величину. Для определения неизвестных коэффициентов уравнения в рандомном порядке выбираются 5 респондентов. Результаты оценки уровня сформированности приведены в таблице 3.

Из расчетов в системе Excel получаем эмпирические коэффициенты регрессии: $b = 2{,}4143, a = -0{,}3143$. Уравнение регрессии (эмпирическое уравнение регрессии):

$$Y = 2{,}4143X - 0{,}3143$$

Среднеквадратическое отклонение:

$$S(y) = \sqrt{S^2}(y) = \sqrt{23{,}4} = 4{,}838$$

Таблица 3

Результаты диагностики уровня сформированности компетенций в области программирования

Респондент	X=1	X=2	X=3	X=4	X=5	X=6	X=7	Сумма баллов
1	3	2	3	2	2	3	2	17
2	2	2	3	3	3	3	3	19
3	3	2	3	3	3	3	3	20
4	2	2	2	1	2	2	2	13
5	3	1	3	3	3	3	2	18
Средний балл за критерий	2,6	1,8	2,2	2,4	2,6	2,8	2,4	
Средняя накопленная сумма Y'	2,6	4,4	6,6	9	11,6	14,4	16,8	

Сопоставим расчетные значения суммарного балла с фактическими результатами (Таблица 4).

Таблица 4

Сравнение расчетных значений с фактическими результатами

Критерии	X=1	X=2	X=3	X=4	X=5	X=6	X=7
Средняя накопленная сумма Y'	2,6	4,4	6,6	9	11,6	14,4	16,8
Расчетные значения суммарного балла Y	2,49	4,51	6,9	9,34	11,76	14,17	16,59
Погрешность, %	4,42	2,5	4,55	3,78	1,38	1,62	1,27

Из таблицы 4 делается вывод о том, что максимальная погрешность составляет 4,55%, что доказывает валидность методики [8].

Надежность методики проверялась методом «расщепления» (split-half method). По данному методу дидактическая методика считается надежной, если полученный коэффициент выше 0,75 – 0,85. Для выявления данного

коэффициента матрицу разбили на две части по четным и нечетным критериям. Полученные значения расчетов представлены в таблице 5.

Таблица 5

Коэффициенты надежности Матрицы сформированности компетенций

Критерий	Показатель
Критерий Кохрена (коэффициент внутренней согласованности)	0,887
Коэффициент корреляции Пирсона (расщепления)	0,866
Критерий Спирмена-Брауна (скорректированный коэффициент надежности)	0,928
Критерий Рюлона (с использованием среднего коэффициента корелляции)	0,976

Как видно из таблицы 5, расчеты показали, что Критерий Кохрена (коэффициент внутренней согласованности) составил 0,887, а коэффициент корреляции Пирсона $r_{1/2}$ между двумя совокупностями суммарных баллов результатов этих выборок составил 0,866. Это свидетельствует о надежности двух половин матрицы.

Из полученных значений выявляем значение критерия Спирмена-Брауна (скорректированный коэффициент надежности):

$$\rho = \frac{2r_{1/2}}{1 + r_{1/2}} = 0{,}928$$

Дополнительная проверка надежности выполнялась через выявление критерия Рюлона:

$$\rho = 1 - \frac{\sigma_e^2}{\sigma_X^2} = 0{,}976$$

Данное значение (>0,80) свидетельствует о высокой надежности Матрицы сформированности компетенций в области программирования.

Итоги монографического исследования

С внедрением в систему профессионального образования компетентностного подхода возникла проблема оценки уровня сформированности профессиональной компетентности обучающихся и выпускников. Традиционная система не позволяет этого сделать, потому как даже мероприятия итоговой аттестации направлены на диагностику лишь отдельных компонентов профессиональных компетенций. В этом и заключается основное отличие компетентностного подхода от традиционного: образование направлено на интегральную оценку уровня сформированности целостной профессиональной компетентности. [9, 10] Матрица сформированности компетенций позволяет добиться как системной интегрированной оценки целостной профессиональной компетентности будущего программиста, так и дифференцированно оценить уровень сформированности отдельных ее компонентов.

Анализ результатов свидетельствует о высокой надежности разработанного критериально-диагностического аппарата педагогического мониторинга уровня сформированности компетенций в области программирования.

Минимальное значение коэффициента надежности принято считать показатель 0,8. Если значение коэффициента надежности ниже, то надежность методики считается неудовлетворительной, так как возникает большая погрешность измерений. [11] Результаты подсчетов выявили, что критерий надежности Матрицы сформированности компетенций в области программирования составил более 0.8.

Говоря о валидности методики, она отражает его качество как метода диагностики, с точки зрения формальных показателей. Валидность показывает содержательные результаты критериально-диагностического аппарата. [12] В данном случае валидность этой методики была установлена по формальному признаку – с помощью регрессионного анализа. Сумма квадратов отклонений

предсказываемых значений полученного суммарного балла отклонилась от фактически зафиксированных значений на 4,55%, что свидетельствует о валидности методики.

Тем самым была доказана валидность и надежность разработанной методики диагностики уровня сформированности компетенций в области программирования. Матрица сформированности компетенций позволяет осуществлять эффективный мониторинг профессиональных компетенций обучающегося на всех этапах образовательного процесса и ступенях непрерывного профессионального образования.

Список литературы

1. Гуревич К.М., Борисова Е.М. Психологическая диагностика. М.: Университет Российской академии образования, 1997.

2. Шапошникова Т.Л., Миненко В.Г. Диагностика сформированности компетенций // Ученые записки П.Ф.Лесгафта. 2015. №3(121). С. 180 – 183.

3. Caspersen M. (2007) Educating Novices in the Skills of Programming: Thesis for the PhD Degree. Aarhus.

4. Gosselin D., Cooper S., Bonnstetter R. (2014) Exploring the assessment of twenty-first century professional competencies of undergraduate students in environmental studies through a business-academic partnership // Journal of Environmental Studies and Sciencesvolume. No 4. P. 188 – 189.

5. Ion G., Cano E., Cabrera N. (2016). Competency Assessment Tool (CAT). The evaluation of an in-novative competency-based assessment experience in higher education. Technology, Pedagogy and Education. No 5. P. 631 – 648.

6. Асейнова Ф.Э., Хрисанова Е.Г. Использование цифровых технологий в профессиональной подготовке программистов в образовательных учреждениях среднего профессионального образования // Современные наукоемкие технологии. 2020. №10. С. 21 – 30.

7. Гимранова Ф.Э. Экспериментальная апробация программного комплекса на базе интернет-сервисов для обучения программированию студентов учреждений среднего профессионального образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Яковлева. 2018. №3(99). С. 163 – 170.

8. Аванесов В.С. Тесты в тематическом исследовании. М.: Наука, 1982.

9. Гузанов Б.Н., Кузин Л.Л., Шушерин В.В. Диагностика сформированности профессиональных компетенций студентов вуза // Новые образовательные технологии в университете. 2010. №1. С. 237 – 242.

10. Richter T. (2016). Levels of formation professional competences of students of the higher school // Physics and Mathematics Education. No 2(8). P. 99 – 102.

11. Subetto A. (2006). Ontology and epistemology of the competence-based approach, classification and qualimetry of competencies. Moscow: Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists.

12. Шухман А.Е., Парфенов Д.И., Легашев Л.В., Гришина Л.С. Анализ и прогнозирование успеваемости обучающихся при использовании цифровой образовательной среды // Высшее образование в России (Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia). 2021. № 8-9. С. 125 – 133.

13. Бодалев А.А. Общая психодиагностика. – М.: Знак почета, 1987.

14. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985.

15. Асейнова Ф.Э. Методы формирования компетенций в области программирования у будущих программистов в профессиональных образовательных организациях // PRIMO ASPECTU – 2022. – №1(49) – С. 74-78.

16. Гессман Х.В., Шеронов Е.А. Валидность психологического теста // Современная зарубежная психология – 2013. – №4 – С. 20-31.

17. Игнатова Е.С. Психодиагностика: учеб. пособие / Е.С. Игнатова; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2018. – 94 с.

18. Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Современные критериальные системы валидности качественных исследований в психологии // Национальный психологический журнал. – 2014. – №2(14) – С. 36-48.

19. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – М.: Либроком. – 280 с.

20. Адлер Ю.П. Введение в планирование эксперимента. – М.: Металлургия, 1968. – 155 с.

2. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

2.1. Аксиологические аспекты воспитания правосознания[7]

Нравственное воспитание, являясь составной частью педагогического процесса в целом, основывается на основополагающих мировоззренческих ценностях гражданственности, государственности и патриотизма, которые, в свою очередь, предполагают воспитание правосознания у обучающихся. Воспитание правосознания начинается с признания общественным сознанием ценности самого права, затем следует распространение аксиологического понимания права на все сферы жизни общества, в том числе и на систему образования. Аксиологическое понимание права начинается с определения взаимосвязи правосознания и ценностного отношения человека к миру. Правосознание – это форма общественного сознания, которая представляет собой систему оценочных суждений относительно системы права. Правосознание возникает в результате целенаправленного воспитания у человека уважительного отношения к праву, которое приводит, в конечном итоге, к признанию ценности права. Ценность права, по мысли И.А. Ильина, выраженной в работе «О сопротивлении злу силою», состоит в том, чтобы признать право не средством решения узких, сиюминутных задач, а средством воспитания и дальнейшего самовоспитания граждан страны [9, 59-60]. Как же происходит процесс формирования ценностей и как право становится ценностью? Восприятие мира человека зависит от его жизненного опыта, знаний, предпочтений, образа жизни, воспитания, образования. На основе всего этого у человека возникают оценки тех или иных жизненных явлений, событий, фактов, процессов и т.д. Так выглядит сегодня наиболее распространённое определение природы ценностей. Здесь логично было бы предположить, что, изменяя жизненный опыт человека, можно было бы повлиять на изменение

[7] Авторы раздела: Гунькин И.В., Сахатский А.Г.

установок, за ними – оценок и, в конечном итоге – ценностей. Однако, провозглашаемый в нашем обществе приоритет права, правовые методы решения многих проблем, правовое образование в школах и ВУЗах не привели к возникновению правосознания в нашем обществе, право не стало ценностью, в то время как политические и правовые предпосылки были для этого созданы. Более того, в сложившейся сегодня ситуации достаточно бывает случаев отношения к праву не как к ценности, а как к средству. Если право, например, становится средством для достижения личных корыстных целей в ущерб интересам других, то это – прямой путь к правовому нигилизму. Причины этого достаточны сложны, они замыкаются на мировоззренческие процессы, касаются такой сферы как природа ценностей, в том числе и ценности права. Если остановится на анализе формирования ценностей как субъективного процесса, то мы попадаем в некий замкнутый круг: изменение жизненного опыта, установок, оценок, ценностей может носить как позитивный, так и негативный характер. В тех процессах, которые носят управляемый характер в обществе, не учитывается целостная двойственность природы ценностей. От ответа на вопрос о природе ценностей выстраивается тот или иной вариант теории ценностей, которая, по большому счёту, ещё никак не используется в общественной практике, образовании и воспитании.

Ю. Бохеньский сформулировал аксиоматический характер природы ценностей: не является предрассудком считать ценности неизменными наподобие чисел [2, 170]. А раз так, то в природе ценностей становится очевидной её целостная двойственность, которую многие философы определяют в различных терминах в зависимости от своей мировоззренческой установки. Так, В.П. Барышков утверждает: «Ценность амбивалентна. Её можно понять как рациональное и как иррациональное» [1, 160]. И.И. Докучаев утверждает, что ценности позволяют человеку, с одной стороны, выражать свою уникальность, а с другой – его универсальную человеческую сущность [7, 63-64], имеют, с одной стороны, коллективно-сознательный, а с другой – подсознательный характер

[Там же, 71-75], являются, с одной стороны, элементами артефактов культуры, с другой – интегралами культуры, общества и человека [Там же, 76]. Ещё более радикально целостную двойственность вскрывают Ф.М. Неганов, Ф.С. Файзулин, И.Н. Ханов: ценности имеют такую идеальную природу, что они реальны [12, 17]. У В.В. Зеньковского можно найти высказывание о том, что ценности трансцендентальны, т.е. даны нам в нашем сознании, и трансцендентны одновременно с этим [8, 215]. В чём причина такого несовпадения в терминологии и в ракурсе, который используют философы для определения природы ценностей? Предварительно можно было бы сказать, что некоторые аксиологические концепции имеют антропологическую направленность, другие – ориентированы на онтологический аспект аксиологии. В первом варианте ценность определяется как положительная для человека значимость явления, непосредственно связанная с целями и идеалами человека, она проявляется как плоды культурного творчества человека. Такая позиция находится в основании исследований В.В. Гречаного [6], Г.П. Выжлецова [3], М.С. Кагана [10], М.Б. Туровского [14] и других. Из этой позиции вытекает деятельностной концепции природы ценностей. И.И. Докучаев исходит из того, ценность – это порождающая «модель человеческой деятельности и её продуктов» [7, 61]. Истоки антропологической направленности этого ряда аксиологических теорий полноценно представил М.Б. Туровский. Ключевое положение его философской антропологии состоит в том, что природа человека заключается в способности полагать цели в неопределенной форме [14, 11], это приводит его к биологической дезадаптации, которая, в свою очередь, ведёт к возникновению творческой избыточности человека. В предельном выражении она становится антисоциальной, реализуется в общественном разделении труда, отчуждается и дробит человеческую цель. Социальная сторона деятельности человека ради восстановления целостности человеческой цели творческую избыточность стремится сделать усреднённой, в то время как последняя персоналистична по своей сути. В этой ситуации бытие человека предстаёт как

поток существования, включающий в себя, с одной стороны, отчаяние и страх от стремления упорядочить мир при очевидности творческой избыточности человека, которая не упорядочивается в принципе, с другой стороны, желание единства с другими людьми. В связи с этим М.Б.Туровский ставит вопрос: если человек находится в потоке существования и наделяет реалии понятием ценности, то тогда ценности должны быть возведены над потоком существования [Там же, 51]? Проблема формулируется следующим образом: может ли ценность быть субъектной и идеальной одновременно? Если ценность закреплена в субъектности, то её нельзя свести к идее, - следует из этой теории. Но ведь очевидна идеальная природа ценностей. М.Б. Туровский пишет о том, что культура – это пространство, возникающее из творческой избыточности человека, которая организована на основе идей. Культура – это творчески направленная организованность, а, значит, идеальность. Плоды культурного творчества становятся ценностями, так как творчество – это «субъектный процесс присвоения независимого объекта человеком» [Там же, 130]. Таким образом, природа ценностей возникает из баланса нормирования, идущего от социальности человека, и спонтанности, идущей от его природы. Целостная двойственность природы ценностей здесь становится очевидной, но не определяемой чётко из-за апелляции к спонтанности.

Истоки аксиологических учений антропологической направленности можно обнаружить в эпохе Просвещения, предложившей мировоззренческий проект отказа от трансцендентного источника морали. Этому предшествовал опыт философии Нового времени, в которой постепенно произошло разделение понятий блага и истины. В Античности и Средневековье благо и истина были тождественны и соединялись в понятии совершенства бытия, но в Новое время субъект-объектная картина мира утверждала несовершенство бытия, которое должно было быть исправлено познающим его автономным субъектом. В результате такого опыта было выяснено, что субъект не только познаёт и действует, но и оценивает и соответствующим образом действует, исходя из себя

самого. Проект эпохи Просвещения – это попытка найти универсальное для любого человека, в том числе и то, что он ценностно выбирает: истину, формулируемую автономным разумом, справедливость, основанную на представлении о потенциальном равенстве всех людей, свободу личности как нечто безусловное и являющееся единственным основанием морали. Общественное благо как целое осталось благим пожеланием автономного разума, идея свободы индивида предстала мировоззренческим плюрализмом, а моральная сфера могла быть игнорирована без каких-либо последствий. Автономный разум оказался бессилен сформулировать общечеловеческие цели перед культурно-ценностной самоидентификацией. Субъект европейской философии, в конечном итоге, оказался неспособным выбирать ценностно то, что должно было бы быть универсальным для любого человека, так как свободный субъект оказался в ситуации выбора ценного только из того, что предоставляет ему его собственный эмпирический опыт, так как опыт трансцендирования отвергается в эпоху Просвещения. Но без опыта трансцендирования оказалось невозможно понять бытие как целое, доступна оказалась лишь часть бытия, следовательно, оказалось невозможным сформулировать общие для всех людей цели, в то время как осуществлялись неоднократные попытки понимать человека универсально. В эпоху Средневековья, когда нравственность основывалась на трансцендентном источнике, акцент делался не на групповых ценностных представлениях, из которых должны были бы сформироваться всеобщие, универсальные ценности, а вера, объектом которой являлись трансцендентные реальности. Граница между имманентным, трансцендентальным, с одной стороны, и трансцендентным – с другой, должна была преодолеваться на основе личностного духовного усилия каждого. Суть этих усилий – это действия человека от своего несовершенства - к совершенству в мире и с миром, путь от неценного - к ценному. Таким образом, отказ западноевропейской философии от установки на тождество бытия и блага привёл к убеждению в том, что ценности – это производное от субъекта. В

результате стал отрицаться онтологический статус природы ценностей, они предстали как долженствования, к которым устремлён субъект. Эта линия берёт своё начало в философии И.Канта, который не отказывается от трансцендентного источника морали, но совершает существенную подмену в этом вопросе. С.П. Галенко отмечает, что в кантовской доктрине понятие «трансцендентальное» может быть расшифровано «как если бы трансцендентное» [4, 53]. В.Е. Семёнов констатирует, что трансцендентальные понятия у И.Канта представляют собой априорные результаты деятельности рассудка, синтезирующие эмпирические созерцания и конституирующие опыт [13, 16-17]. В философии до И.Канта понятие «трансцендентальное» являлось онтологическим, у немецкого философа оно стало гносеологическим, а, значит, в соответствие с установками философии Нового времени, принадлежащим субъекту. Более того, в кантовской философии это понятие преследует цель определения морального закона. В тоже время понятие «трансцендентное» у И.Канта: 1) толкуется негативно в ситуации попыток рассудка выйти за пределы опыта [там же, 399]; 2) толкуется нейтрально, когда субъект пытается из опыта выйти в спекулятивную область разума [там же, 400]. Так как результаты познания должны быть истолкованы объективно, но само познание – это результат деятельности субъекта, то трансцендентальное становится сутью познающего субъекта. Познающий субъект, в свою очередь, может разделить опытный процесс познания и чистое мышление. Опытным путём мы не можем вывести нравственность, а вот чистым мышлением сформулировать универсальные требования к нравственному поведению человека вполне возможно и необходимо. Чистое мышление (чистый разум) может познавать ценное, формировать ценности, нормы, – в этом кантианская традиция философствования усматривает природу ценностей. И в этом отношении природа ценностей трансцендентальна, она не относится к эмпирическому уровню бытия, но в то же время имеет объективное значение для субъекта. В то же время, если трансцендентальное – это суть познающего субъекта, то такой же

его сутью является трансцендентальная (как если бы трансцендентная у И.Канта) свобода воли, которая мыслима, хотя и безусловна, не требует доказательств своего существования. Немецкий философ на место трансцендентного источника морали средневековой философии ставит нравственную свободу субъекта. Поэтому мировоззренческий проект И. Канта – это такой же антропоцентрический проект, как и антропоцентрический проект Просвещения: в обоих утверждается безусловная ценность человека, а мир, бытие – это только приложение к человеку, ценное только в свете этой безусловной ценности человека. Поэтому немецкий философ приходит к убеждению о том, что Бог мыслит себя в человеке, прежде всего, как моральное, а не познающее существо. Обосновывая нравственность, – говорит об особенностях кантовского метода С.П. Галенко, – философ предлагает человеку ни больше, ни меньше как выполнять функции Богочеловека в актах самотрансцендирования [4, с. 54-55]. Нравственная философия И.Канта прямым образом продолжилась в возникшей на основе кантовской философии аксиологии неокантианства. Ценность в этой традиции философствования - результат разумного отношения субъекта к миру. Безусловной ценностью здесь обладает сам человеческий субъект, накладывающий на всё меру человечности, условием которой выступает свобода. Выполнение функции Богочеловека в акте самотрансцендирования здесь выглядит следующим образом: мера человечности призвана сформировать добрую волю человека, а за ней - моральный закон, опирающийся на его (человека) достоинство. В результате объективная ценность предметного мира, а за ней и совершенство бытия, вовсе не интересуют субъекта кантовской философии, единственной ценностью становится сам человек со своими целями реализации моральных идей. Эта реализация моральных идей осуществляется в русле соответствия действий человека моральному закону. Ценности в философии неокантианца В. Виндельбанда становятся нормами нравственности, теоретического знания и эстетического действия. Для Виндельбанда ценности – это идеал, который создаётся трансцендентальным субъектом, т.е. сознанием

вообще, которое является источником и основой норм. Г. Риккерт добавил к этому необходимость различать нормы и ценности: ценность – это значимость, которая может стать нормой в результате сообразования с ней субъекта. Норма даёт возможность существованию долженствования, императива. Но возникают они в результате волевых усилий субъекта, в то время как собственно ценность заключает в себе трансцендентный смысл. В результате возникает дуализм имманентного бытия и трансцендентного смысла (ценности). И неокантианцы уверены в непостижимости связи имманентного с трансцендентным. В результате трансцендентализм у неокантианцев переходит в трансцендентизм, в котором ценности начинают мыслиться как данности неизменной вечности, что, в свою очередь, приводит к признанию ограничений свободы субъекта [8, 216]. Мера человечности, условием которой выступает свобода, начинает терять основания. Призванная формировать добрую волю человека и найти своё завершение в моральном законе мера человечности весьма произвольно может послужить в этом деле, вплоть до аморализма. И здесь парадоксальным образом размывается понимание человека как автономного субъекта, а антропоцентризм, берущий своё начало в эпохе Просвещения, начинает выглядеть довольно сомнительным. И аксиологические учения антропологической направленности, в конечном итоге, терпят фиаско в попытке отказаться от трансцендентного источника морали.

Аксиологическую концепцию А.Г. Маслоу можно охарактеризовать как переходную от концепций антропологической направленности к онтологической. Его исходная позиция близка к утверждению М.Хайдеггера о том, что бытие ценностей и бытие вещей являются модусами Бытия. Для А.Г. Маслоу в аксиологии важное значение имеет описание пути человека к цельности и самоактуализации, под которой он понимает полноту внутреннего бытия. Это оказывается возможным по причине изоморфности личности и мира, поэтому мир, понимаемый человеком через познание им самого себя как средоточия ценностей, и есть наличие реально существующих ценностей,

действительное становится ценностным, так как постигаемый мир становится миром ценимым [11, с. 121-122]. В мгновения высших переживаний слияния с миром то, как мир характеризуется, и становится ценностным [Там же, с. 120]. Ценности, таким образом, - это человеческие характеристики бытия, но путь человека к ценности представляет собой четыре варианта действия: 1) стремиться приблизить свои качества к идеальным; 2) снизить свои претензии к самому себе и тем самым приблизить идеальное к тому, что уже достигнуто; 3) развить в себе способность воспринимать действительность через ценностное; 4) трансформировать явления мира из средства достижения цели в ценность [Там же, с. 128, 130]. С нашей точки зрения, А.Г. Маслоу приходит к выводу о том, что целостная двойственность природы ценностей проявляется тогда, когда они проявляются для человека и как средство для достижения цели, и как сама цель. Путь человека к ценностной интерпретации мира – это, собственно, предназначение человека, его реализация в бытии.

Аксиологическое учение онтологической направленности разработал Николай Гартман. Субъект в его философской системе не может быть источником и творцом ценностей потому, что в противном случае неизбежна была бы релятивизация ценностей, но фактически этого не происходит, несмотря на многочисленные попытки именно релятивизацию ценностей провозгласить на уровне мировоззрения, идеологии и даже реализовать. Онтология Н. Гартмана предполагает наличие четырех «слоёв» бытия: неорганического (физического), органического (биологического), душевного (психического), духовного (идеального бытия). Немецкий философ исходит из того, что мир устроен иерархично, а ценности в его философии не принадлежат непосредственно ни к какому из этих «слоёв» бытия. Мир ценностей – это особый мир, имеющий объективно-идеальный характер. Взаимоотношения четырёх «слоёв» бытия никакого влияния на мир ценностей не имеют. Их явления могут соответствовать или не соответствовать ценностям, которые носят сами по себе неизменный характер. Особый мир ценностей присущ только онтологической структуре,

поэтому человек в определенных границах может «материализовать» ценности путем связывания онтологического и аксиологического миров. Такое связывание проявляется в том, что человек своё поведение сообразует с целями, которые, в свою очередь, обусловлены ценностями. По своей структуре ценности схожи с закономерностями реальных процессов, которые в философии получили название категорий. Но категории не встречают сопротивления в реальном мире, а ценности, так как они реализуются из особого идеального мира, такое сопротивление встречают. Поэтому для их реализации человек должен быть достаточно свободным и обладать большим творческим потенциалом. Рационально мир ценностей человек познать не может, но у него есть интуиция, позволяющая предпочитать одно другому и развивающая у него ценностное чувство, которое и связывает онтологический и аксиологический миры. Но изначально ценностное чувство является врождённым у человека, он может развивать его в большей или меньшей степени. Если это происходит в последнем варианте, то человек может совершать и ошибки в ценностной сфере. Статус ценностей в философии Н.Гартмана исходит из существования бытие идеального и бытия реального (вневременного и временного). Идеальное бытие осуществляется в реальном, но реальное богаче и разнообразнее идеального. Ценности также, как и математические предметы и отношения, принципы, законы и категории, логические форм – это идеальное бытие. Ценности автономны и равноправны между собой. В реальном бытии ценности проявляются тогда, когда возникает соответствие его компонентов и частей идеальному бытию ценностей, которое существует независимо и не требует обязательной реализации в бытии реальном. Но человек – это существо, через которое ценности входят в реальное бытие. Тогда в ценностном отношении возникает единство человека и бытия, которое реализуется в амбивалентности ценностей и практической деятельности, ценностей и целей, ценностей и нормативности деятельности человека. Это по Н. Гартману отнюдь не спонтанный процесс, а бытийственно необходимый, его невозможно познать, он

только проявляется. Налицо двойственная целостность природы ценностей, направленная к бытийственной полноте.

Основание морали на трансцендентной реальности, подразумевает наличие онтологической границы между имманентно-трансцендентальным и трансцендентным и утверждает реальность преодоления этой границы на основе личностного духовного усилия. Другими словами, здесь парадоксальным образом объединены дуализм и мономизм. В западноевропейской философии была предпринята попытка центральную идею христианской философии – идею субстанциальной имманентности и трансцендентности Бога – интерпретировать через сопринадлежность человеческой природы субстанциальной имманентности Бога. Антропоцентрический характер такой интерпретации выразился в буквальном «наложении» свойств человеческого субъекта на качественные характеристики субстанциальной имманентности Бога: Бог как творец мира и человека имманентно присутствует в них, таким образом, познание мира через свойства человеческого субъекта дает адекватную Творцу картину Его творения, т.е. библейско-христианская идея о греховности человеческой природы, в соответствии с которой человек не в состоянии видеть вещи в их абсолютном свете, просто не принималась во внимание, хотя и трагически ощущалась, например, в эпоху Возрождения. В конечном итоге, такая позиция приводит к обожествлению человеческого субъекта, утверждению его абсолютной автономии в индивидуализме. В зависимости от характеристики человека характеризовался мир и вопросы его познания. С этих позиций вполне понятной становится проблематика философии Нового времени: монизм, дуализм или плюрализм лежат в основе взаимоотношения человека и мира? Но христианское мировоззрение как основание предыдущей эпохи средневековой философии дуалистично. В то же время христианство утверждает Единого Творца, единый творческий замысел, единый мир, единую цель его бытия, и здесь оно монистично. Новое время поставило дуализм и монизм как противоположности, в то время как требовалось их единство. Целостную

философскую систему в этом отношении удалось создать уже в XX веке С. Л. Франку, назвавшему ее антиномистическим монодуализмом. Философ исходит из онтологической первичности «мы» над «я» и «ты» путем внутреннего присутствия единства «мы» в каждом «я». Для раскрытия этого процесса он использует описательно-феноменологический метод (восхождение от явления к сущности). Это требовало создания особой философской системы, которую С.Л. Франк раскрыл в работах «Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии» и «Реальность и человек», назвав ее антиномистическим монодуализмом.

В работе «Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии» Франк детально анализирует единство и противоположность «я» и «ты». Данный анализ приводит к формулировке формы отношения «я» – «ты»: это есть отношение взаимопроникновения. Феноменология сознания предполагает соприкосновение извне с предметной реальностью. Феноменология соборного сознания, описывающая отношения «я» – «ты», имеет дело «с реальным трансцендированием непосредственного самобытия, с его реальным выхождением из самого себя и проникновением в другое (в «другого» – в «ты»); и это трансцендирование означает вместе с тем реальное проникновение в меня чужой реальности» [15, 371 - 372]. В антиномистическом монодуализме Франка антиномии «я» и «ты» образуют две дуальные сферы, взаимопроникновение которых образует одну, онтологически более первичную сферу: совпадение «внутри» и «вне», «я» и «не-я» при полном сохранении их противоположности. Отношение «я – ты» – это внутренняя структура реальности [15, 372]. Как и в работе «Духовные основы общества», Франк здесь говорит о том, что единство «я – ты» является живым бытием, так как является не рациональным, а трансрациональным, т.е. рациональным и иррациональным одновременно [там же]. Единство ценно здесь как жизнь бытия, как то, в чём оно становится самим собой. Явление «я – ты» у Франка восходит к сущности «мы», бытие которого, в свою очередь, как совпадения противоположного подчинено

онтологическому принципу антиномистического монодуализма [15, 385]. Живая онтологическая глубина «мы» антиномична предметному бытию «мы», но в то же время между ними существует неразрывная связь. Предметное бытие «мы» является слепой фактичностью, в то время как собственное бытие мы можем сознавать осмысленным. Осмысленность или значимость несет в себе ценность: «… осмысленно лишь то, что в себе самом имеет свою правомочность или ценность, что может быть воспринято как значимое, оправданное само в себе» [15, 397]. Осмысление даёт лишь момент ценности, но не саму ценность, «лишь момент внутренней, объективной ценности совпадает с истинным, последним основанием – первоосновой» [15, 398]. Ценность как самоценность выполняет функцию осмысляющего основания, служащего восхождению от явления к сущности. В этом смысле ценность является трансцендентной и трансцендентальной одновременно, она есть основа, ведущая к первооснове жизни [15, 443]. Первооснова жизни есть первичный принцип, который дарует «… смысл, ценность, основание, впервые обосновывает и в этом смысле призывает к бытию все остальное …» [15, 444].

Таким образом, по своей природе ценности трансцендентальны, воспринимаются нашим сознанием и отчасти связаны с субъективностью, и в то же время трансцендентны, потому что наше сознание, наша субъективность могут существовать только благодаря тому, что находится вне их, то есть мир как таковой, бытие в этом мире других людей. Последние несравнимы с нашей субъективностью, а поэтому мы призваны относится к ним как к тайне, которую должны разгадывать, а, значит, и уважать их. В этом контексте находится и право других людей на внутреннюю духовную свободу. Если другой человек ценен, то ценен в том смысле, что трансцендентен его внутренний мир, проявляемый только при условии наличия свободы. Свобода реализуется как внутренняя, духовная потребность самовыражения личности. В этом случае не требуется регламентировать жизнь правилами плюрализма, и многие проблемы нашей жизни тогда получат совершенно иные способы их разрешения, чем в настоящее

время. Например, если в экономике утверждать гармоничные отношения между личностью и обществом на основе их внутреннего, изначального, глубинного единства, а не конкуренции, основанной на индивидуализме, то это будет означать, например, ценность не приобретения капитала путем жёсткой экономической конкуренции, а ценность равных возможностей во владении капиталом всех граждан с момента их рождения.

Трансцендирование является фундаментальной константой человеческого существования, оно позволяет как бы «достроить» до конца основной для текущей эпохи тип мировоззрения, который ложится в основу соответствующей картины мира. Человек конкретно-исторически должен для себя в пределах своих возможностей, отпускаемых ему историей и предшествующей культурой, быть уверенным, что его способ объяснения самого себя и окружающего мира «самый истинный», иначе он ощущает мировоззренческий и поведенческий дискомфорт из-за отсутствия убедительного оправдания своих действий. Отсутствие этого служит причиной девиантного, вненормативного поведения, а значит поведения, нацеленного на активное неприятие существующих в данный момент ценностей общества и культуры. Из-за трансцендентной части природы ценностей «повлиять» на формирование ценностей культуры манипулятивным образом практически невозможно. Следовательно, для анализа социокультурных явлений важное значение имеет изучение присущих различным культурам и культурным эпохам способов трансцендирования, они могут быть выражены в мифе, искусстве, литературе, но наиболее ярко эти способы отразились в истории философии. История философии есть история поиска трансцендентного смысла устремлений человеческого духа. Историко-философская работа выражается в стремлении исследователя трансцендентально-трансцендентно связать экзистенциально определенный (предпочтенный) тип трансцендентных устремлений с историко-философским материалом. Наиболее удобным способом осуществления этой задачи, с нашей точки зрения, может служить аксиологическая интерпретация такой связи в силу

трансцендентально-трансцендентной природы ценностей. Вследствие различия мировоззрений как в разных эпохах, так и в разных культурах, образ, способ, которым осуществляется трансцендирование, будет различным. Это зависит от ответа на вопрос о том, что же является объектом мировоззренческих установок и устремлений той или иной культуры в ту или иную эпоху. Наша эпоха среди всех прочих проблем очень остро ставит вопрос о ценности права. Ценность права состоит в том, чтобы с его помощью создать условия для внутренней духовной свободы каждого, а не в том, чтобы представлять собой изощрённую систему наказаний и карательных мер. В этом кроется источник формирования правосознания, культивирования права как безусловного начала человеческой культуры. В противном случае, если ценность права не предполагается в перспективе трансцендентного, оказывается возможной манипуляция правом, и, следовательно, отсутствие его подлинной ценности, кризис правосознания и государственной власти, так как манипуляция – это властное бессилие, видимость власти. Аксиологическое понимание права требует тогда мировоззренческого решения вопроса о природе ценностей, а вместе с ним – и вопроса о природе ценности права. Данное обстоятельство, несомненно, должно учитываться как в педагогической теории, так и в педагогической практике.

Список литературы

1. Барышков, А.П. Аксиология личностного бытия / А.П. Барышков. - М., 2005. – 187 с.

2. Бохеньский, Ю. Сто суеверий. Краткий философский словарь предрассудков / Ю. Бохеньский. - М., 1997. – 187 с.

3. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – СПб., 1996. – 148 с.

4. Галенко, С.П. Идея трансцендентализма в западноевропейской философии/ С.П. Галенко // Историко-философский ежегодник. 1992.М.: Наука,1994. – С.46 – 64.

5. Гартман, Николай. Этика / Николай Гартман. – СПб.: Владимир Даль, 2002. - 707 с.

6. Гречаный, В.В. Категория ценности (философский и лингво-семантический анализ) / В.В. Гречаный. – СПб., 1993. – 131 с.

7. Докучаев, И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры / И.И. Докучаев. – СПб.: Наука, 2009. – 595 с.

8. Зеньковский, В.В. Основы христианской философии/ В.В. Зеньковский. - М.: Канон+,1996. – 560 с.

9. Ильин, И.А. О сопротивлении злу силою/ И.А. Ильин; сост., предисловие и комментарий Ю.Т. Лисицы. – М.: Даръ, 2005. — (Русская культура). – 480 с.

10. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб., 1997. – 205 с.

11. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб., 1997. – 432 с.

12. Неганов, Ф.М., Файзулин Ф.С., Ханов И.Н. Аксиологическая детерминация / Ф.М. Неганов, Ф.С. Файзулин, И.Н. Ханов. – Уфа, 2004. – 132 с.

13. Семёнов, В.Е. Доминирующие парадигмы трансцендентализма в западноевропейской философии / В.Е. Семёнов. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2012. – 687 с. – (Humanitas).

14. Туровский, М.Б. Философские основания культурологи / М.Б. Туровский. – М.,1997. – 440 с.

15. Франк, С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии // Франк С.Л. Сочинения / С.Л. Франк – М.: Правда, 1990. – 607 с.

2.2. Формирование патриотического сознания казахстанской молодежи[8]

Для успешного осуществления демократических преобразований в Республике Казахстан, в частности, в социальной сфере, большое значение имеет политика государства в сфере образования. Важнейшей задачей и стратегическим направлением государственной образовательной политики Казахстана является комплексная и глубокая модернизация системы образования.

Немалую часть общества, составляющую почти треть казахстанцев, представляют молодые люди в возрасте от 14 до 29 лет. Это отдельная категория населения со своим потенциалом и перспективами, формирование которой во многом зависит от образования. С молодым поколением связаны большие надежды на дальнейший прогресс страны, а оправдать их под силу людям творческим, разносторонне развитым личностям, подлинным профессионалам. Поэтому качественное образование, поддержка способной, перспективной молодежи выступает решающим фактором благополучия общества и приоритетной государственной задачей.

Глобальные тенденции общественного развития существенно повысили социальную значимость образования, где формирование гражданственности и патриотизма является составной частью единого учебно-воспитательного процесса. Государственная политика в области образования отражена в законодательных и программных документах, где четко обозначены приоритетные задачи воспитания подрастающего поколения – формирование патриотизма, гражданственности, высокой культуры, уважения к правам и свободам человека, толерантности (Конституция Республики Казахстан, Стратегия «Казахстан-2050», Закон РК «О государственной молодежной политике в Республике Казахстан», Закон РК «Об образовании», «Государственная программа развития образования и науки Республики

[8] Автор раздела: Джилкишиева М.С.

Казахстан на 2020-2025 годы», «Концепция развития гражданского общества в Республике Казахстан до 2025 года», Конституционный закон РК «О государственных символах Республики Казахстан», «Комплексная программа воспитания в организациях образования Республики Казахстан» и др.).

Поставленная государством перед системой образования стратегическая цель направлена на воспитание граждан демократического, светского, правового и социального государства, уважающих Конституцию Республики Казахстан, государственные символы, стремящихся к сохранению единства и согласия народов Казахстана и проявляющих бережное отношение к их историческому и культурному наследию.

Построение демократического государства предполагает развитие соответствующих ценностей и культуры, а также активное участие молодых людей в управлении государством и принятии важнейших для всего общества решений. Сегодня политическое поведение молодежи в развитых странах, отражая специфические формы и степень ее включенности в сферу политики, является показателем активной гражданской позиции молодых людей и своеобразным индикатором развития личности.

В Казахстане характер участия молодежи в происходящих в стране общественно-политических процессах оказывает значительное влияние на общую политическую ситуацию в республике. Общественно значимая деятельность наделяет молодых людей большими полномочиями, возможностями влияния на происходящие в стране процессы, позволяет обеспечивать реализацию своих прав и интересов.

Однако существенная часть современной молодежи в силу как объективных, так и субъективных причин граждански пассивна и аполитична, не видит для себя возможности оказать решающее влияние на проводимые в стране общественно-политические и социально-экономические преобразования.

В практике вузовского обучения недооцениваются воспитательные возможности преподаваемых дисциплин, основное внимание ориентировано на

«знаниевый» подход, а устаревший «мероприятийный» подход в воспитании приводит к тому, что участие многих молодых людей в общественной деятельности носит формальный характер, с проявлением индифферентного к ней отношения.

Недостаточно разработана проблема выявления педагогических условий, обеспечивающих усвоение учащейся молодежью гражданско-патриотических ценностей с учетом аксиологической иерархии.

В условиях модернизации общественного сознания [1] гражданско-патриотическое воспитание молодого поколения обретает особую актуальность, новое звучание и значимость.

Одним из важнейших принципов деятельности Республики Казахстан является казахстанский патриотизм, согласно Конституции РК (ст.1, п.2) [2]. В Стратегии «Казахстан – 2050» [3] формирование нового казахстанского патриотизма названо приоритетным направлением развития казахстанского общества.

Сущность понятия «казахстанский патриотизм» заключается в укреплении независимости Республики Казахстан на основе единства и согласия представителей более 130 этносов многонационального и многоконфессионального общества, успех которого зиждется на равноправии всех граждан и их общей ответственности за судьбу Родины. Проблема казахстанского патриотизма глубоко исследована в трудах политологов А. Бижанова [4], А. Калмырзаева [5], А. Бектурова [6], У. Касенова, С. Дьяченко, Б. Абдыгалиева, Д. Ешанова, О. Мусина, Е. Карымсакова [7], А.Н. Нысанбаева [8], Л.Ю. Зайниевой [9] и др., чьи основные положения и выводы мы принимаем в своей работе за основу.

На эмоционально-чувственном и гражданско-поведенческом компонентах фокусируют свое внимание ученые при анализе сущности казахстанского патриотизма [7, с.25]. Основная функция эмоционально-чувственного компонента – интегративная, что проявляется в таких идеях, как общность

Отечества, сопричастность всего населения к его судьбе, его уникальность, неповторимость в мировом сообществе, необходимость бережного отношения к нему во имя живущих и будущих поколений.

Основной функцией гражданско-поведенческого компонента является активно-преобразовательная, активный созидательный характер которой обусловлен стремлением всех казахстанцев перестроить свое сознание, взгляды на жизнь, деятельность и соотнести их с необходимостью утверждения идеи о нашем общем доме, где все одинаково равны и где все одинаково обязаны прилагать усилия не только ради своего процветания, но и прежде всего ради прогресса и процветания своей независимой Родины.

Ж.-П. Сартр отмечал, что сознание есть всегда «позиционное сознание». Сознание – это определенная позиция человека, общественное сознание – определенная позиция общества. О сознании, таким образом, можно говорить как об особой позиции, определенном отношении к миру.

Элементы патриотического сознания можно обнаружить в каждой форме общественного сознания. Нормы права закрепляют патриотические идеи, так, например, в Конституции РК закреплены идеи защиты Отечества. В нравственном сознании прослеживаются элементы патриотизма – любовь к Родине и преданность ее интересам. Эстетическое сознание также имеет патриотическое содержание, поскольку чувство любви к Родине отражается всеми видами искусства. Научное сознание содержит в себе патриотическую направленность. Философское учение обосновывает идею защиты интересов отечества и человечества, военная наука ее реализует. Религиозное сознание воплощает в себе патриотические идеи. Таким образом, патриотическое сознание по своей структуре – это интегральное образование, и на его формирование оказывают влияние социально-экономические условия, идеология, политика, право, философия, психология, культура, нравы и традиции.

Патриотическое сознание в высшем его проявлении – это особое миропонимание, которое развивается в результате творческой деятельности и включает в себя представление о смысле жизни, освобождает из-под влияния жестко обусловленной обстоятельствами ситуации и позволяет всегда оставаться Человеком в высшем понимании этого слова. Такое сознание должно формироваться на основе восприятия мировой культуры и прогрессивных традиций развития общества и нравственных ценностей. Каждая нация имеет свои ценности, но они филогенетически не присущи людям. Поскольку нет научного подтверждения, что ценности генетически передаются, они должны передаваться из поколения в поколения в процессе обучения и воспитания, когда происходит осознание, усвоение ценностей и превращение знаний о ценностях в убеждения, ценностные ориентации. Отечественные ценности в настоящее время должны формироваться на основе общечеловеческих, патриотическое сознание – строиться на основе гуманистического, а современный патриотизм – основываться на гуманистической культуре.

Развитие патриотического сознания происходит под воздействием системы образования, в первую очередь, гуманитарных дисциплин, ориентированных на познание развития человеческого общества, общечеловеческих и общенациональных ценностей.

Проведенные социологические исследования в молодежной среде, позволяющие раскрыть составляющие элементы патриотического сознания казахстанской молодежи, свидетельствуют о происходящих значительных изменениях в ней [10, 11, 12].

Важнейшими актуальными проблемами казахстанского общества большинством респондентов названы следующие: коррупция, злоупотребление в органах власти (44,3%), распространение наркотиков и наркобизнеса (31,6%), рост преступности в молодежной среде (29,8%), загрязнение окружающей среды (23,6%), низкий уровень культуры людей (22,8%), несоблюдение прав и свобод (19,1).

Поскольку Республика Казахстан – многонациональное государство, где проживают представители более ста наций и народностей, важным является выявление влияния фактора этничности на патриотическое сознание молодежи (Таблица 1). На начало 2018 г. свыше 2/3 населения Казахстана составляли казахи (67,47%). Почти пятая часть – русские (19,76%). Среди других национальностей наиболее многочисленны узбеки (3,18%), украинцы (1,53%), уйгуры (1,46%), татары (1,11%), немцы (0,99%) [13].

Таблица 1

Численность отдельных этносов в Республике Казахстан

	перепись населения 1999 г. %	перепись населения 2009 г. %	на начало 2018 г. %
казахи	53,48	63,07	67,47
русские	29,91	23,70	19,76
узбеки	2,47	2,85	3,18
украинцы	3,65	2,08	1,53
уйгуры	1,40	1,40	1,46
татары	1,66	1,28	1,11
немцы	2,36	1,11	0,99
другие	5,07	4,51	4,57

В оценках межэтнических отношений в республике абсолютно доминируют позитивные оценки. Молодые люди вне зависимости от этничности дают практически идентичные оценки состоянию межэтнических отношений в республике (Таблица 2).

Однако, нельзя отрицать возможности при определенных обстоятельствах, подогреваемых какими-либо деструктивными политическими силами, обострения влияния фактора этничности на поведение молодежи.

Таблица 2

Оценка межэтнических отношений

Оценка	2000 г. %	2004 г. %
Дружелюбные	30,9	33,7
Спокойные	55,9	58,1
Отчужденные	7,9	2,8
Враждебные	7,9	1,3
Затрудняюсь ответить	2,4	3,8

Как известно, в последние годы в Казахстане произошел значительный количественный и качественный рост религиозных институтов. Сегодня общая численность зарегистрированных религиозных объединений составляет более 4000 единиц, которые представляют более 40 конфессий и деноминаций. В связи с этим религиозность является важным фактором влияния на патриотическое сознание.

Некоторые различия в степени религиозности наблюдаются среди молодежи в возрастном разрезе. Наиболее высок уровень религиозности среди опрошенных младшей возрастной группы (14-18 лет), в этой связи следует отметить, что оправдываются прогнозы о росте числа верующих в молодежной среде, и наметившаяся тенденция продолжает развиваться. Анализируя происходящие процессы, можно констатировать, что южные регионы страны, где наиболее устойчивы традиции ислама, являются ведущими в его духовно-религиозном возрождении в республике, в том числе в молодежной среде. Однако религиозная принадлежность не является ключевой в молодежной среде, только для 12,9% молодежи статус мусульманина является основным в структуре личности, и еще меньше (3, %) для православных молодых людей.

Проблема активизации деятельности нетрадиционных религиозных объединений в Казахстане, чья деятельность в первую очередь направлена на вовлечение в свои ряды подростков, является, безусловно, актуальной для государства, особенно в период резкого усиления в мире проявлений международного терроризма. Однако какое-либо серьезное влияние

религиозных сект на массовое молодежное сознание не наблюдается. Значительная часть молодых людей из числа верующих исповедуют традиционные для казахстанского общества религии (72,6%), в том числе мусульманство – 51%, христианство – 21,6% (православие – 19,0%, католицизм – 2,0%, протестантизм – 0,6%). Свой выбор в пользу мировоззрения буддизма и иудаизма сделали по 0,3%, нетрадиционных религиозных направлений – 0,8% верующей молодежи.

Во всех развитых странах мира общественно-политическая социализация молодежи происходит путем вхождения и участия в системе политических отношений. Это обуславливает интеграцию молодежи в политическую систему общества посредством освоения основных элементов соответствующей политической культуры. Однако несовершенство механизмов вхождения казахстанской молодежи в политику затрудняет реализацию вышеотмеченных закономерностей демократического общества.

По данным социологического исследования, лишь 26,5% участников опроса проявляют устойчивый интерес к общественной жизни страны. Среди молодежи, интересующейся политикой, практически во всех возрастных категориях преобладают мужчины. Это дает основание считать, что по сравнению с девушками юноши более политизированы. Так, за общественно-политическими процессами в стране внимательно следят 37,6% молодых людей в возрасте 26-29 лет, тогда как этот показатель у подростков в возрасте 14-18 лет составляет всего лишь 22,6%.

Для предотвращения проявлений в молодежной среде каких-либо деструктивных форм политического поведения необходимо глубокое изучение протестного потенциала казахстанской молодежи. Нерешенность многих проблем (экономических, социальных, правовых) оборачивается недоверием к деятельности властных структур и политических институтов, и в конечном итоге – к отчуждению от общества и власти. Это приводит к смещению жизненных ориентиров со сферы духовной в материальную. Все более значительными становятся не общественные, а личностные ориентиры.

Для недопущения такой ситуации деятельность государства должна быть сосредоточена на обеспечении минимального уровня удовлетворения основных потребностей людей, то есть поддержании социального или прожиточного минимума путем компенсации и индексации при росте стоимости жизни. Особую актуальность для Казахстана приобретает задача не допускать обнищания основной массы населения. Соответственно, социальная направленность государственной политики может способствовать обеспечению общественной стабильности в республике.

Хотелось бы отметить необходимость актуализации у молодежи изучения и пропаганды мировых и национальных культурных ценностей, а также использование и развитие действенных методик, способных прививать общие нравственные ценности молодым людям: справедливость, всеобщее благо, свобода, добро, любовь, равенство в правах. Важна профессиональная подготовка соответствующих кадров, педагогов, обеспечение их необходимыми книгами, учебниками и методикой. Требуется создание механизмов по защите молодых граждан от низкопробных, отрицательно влияющих на психику фильмов, печати, музыкальных произведений, а также одновременно разработка и предоставление альтернативной высококачественной продукции.

В целом многие мероприятия, проводимые ныне властью в условиях модернизации общественного сознания, а также разрабатываемые ею программы дальнейшего развития казахстанского общества по пути демократии и прогресса нацелены на будущее, и, прежде всего, на молодое поколение. Претворение их в жизнь, их эффективность во многом будут зависеть от проявленной энергии, активности и творчества молодежи.

Школа и учитель должны способствовать формированию современной системы ценностей, интегрированию общечеловеческих и общественных (государственных, национальных, демократических) ценностей, что окажет влияние на формирование современного уровня мышления и перспективное развитие общества. К числу наиболее значимых ценностей, присущих всем сферам жизни общества и государства, мы относим патриотизм, который

является важнейшим духовным достоянием личности и проявляется в активной деятельности на благо своей родины [14, 15].

Важность профессиональной подготовки учителя, обладающего высокими духовно-нравственными качествами и проявляющего патриотизм, активную гражданскую позицию, трудно переоценить, ведь в дальнейшем он будет экстраполировать свое мировоззрение, мировосприятие на своих учеников.

В целом очевиден тот факт, что вовлечение молодежи в социально полезную деятельность, формирование ее адекватного, демократического поведения – императив времени настоящего и будущего. На наш взгляд, именно здесь возрастает роль успешной государственной образовательной политики, одной из важнейших функций которой является воспитание истинных патриотов своей страны с высокими духовно-нравственными, гражданскими устремлениями.

Список литературы

1. Назарбаев Н.А. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания. – 12 апреля 2017 г. – http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/press

2. Конституция Республики Казахстан. 1995 г. – http://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000_

3. Стратегия «Казахстан – 2050» – http://www.akorda.kz/ru/official_documents/strategies_and_programs

4. Бижанов А. Казахстанский патриотизм: проблемы и решения. – Алматы, 1997. – С.42-56

5. Калмырзаев А. Казахстанский патриотизм. Размышления политолога о свободе, демократии и национальных ценностях в условиях независимости. – Алматы: НИЦ «Ғылым», 2003. – 286 с.

6. Бектуров А. Идеология патриотизма // Мысль, 1999, №2. – С.8-19

7. Казахстанский патриотизм как ведущий фактор консолидации общества на этапе становления и развития Республики Казахстан как суверенного государства / А. Бижанов, У. Касенов, С. Жусупов, С. Дьяченко, Б. Абдыгалиев, Д. Ешанов, О. Мусин, Е. Карымсаков. – Алматы, 1996. – 88 с.

8. Политология/ Под ред. Нысанбаева А.Н. – Алматы, 1998. – 367 с.

9. Зайниева Л.Ю. Государственная молодежная политика: мировой опыт и Казахстан: Автореф. дис. … докт. полит. наук. – Алматы, 2004. – 59 с.

10. Аналитический доклад «Молодежь Казахстана – 2004г.: положение, тенденции и перспективы» по итогам республиканского социологического исследования. – Астана, 2004. – 52 с.

11. Аналитический доклад Молодежь Казахстана-2006: положение, тенденции, перспективы/ аналитический доклад МОН РК. – Астана, 2006. – 56 с.

12. Национальный доклад «Молодежь Казахстана – 2013». – Астана: НИЦ «Молодежь», 2013. – 164 с.

13. Анализ положения в области народонаселения в Республике Каазахстан. – Министерство национальной экономики Республики Казахстан Комитет по статистике и ЮНФПА Казахстан, 2020. – https://kazakhstan.unfpa.org/ru/publications

14. Джилкишиева М.С. Гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи Казахстана // Современные проблемы науки и образования. – М., 2012, №4. URL:www.science-education.ru/ 104-6587

15. Джилкишиева М.С. Научно-педагогические основы гражданско-патриотического воспитания студентов – будущих педагогов. – Тараз: ТарГПИ, 2017. – 360 с.

2.3. Педагогические условия формирования профессионально-личностной саморегуляции в системе подготовки специалистов в сфере адаптивной физической культуры[9]

Педагогическими условиями формирования профессиональной саморегуляции будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры являются мероприятия по организации и ресурсному обеспечению учебно-воспитательного процесса, целью которого является достижение достаточного уровня саморегуляции профессионального поведения у выпускников ВУЗов, осуществляющих подготовку специалистов данного профиля.

Данные мероприятия должны базироваться на современной парадигме образования, которая формирует новую культурно-образовательную реальность в высшей школе, ориентируется на педагогический процесс, способствующий качественному изменению общества на ценностном уровне, стремится создать механизмы постановки и решения проблем, характерных для системы образования на основе изменения взглядов на роль человека в процессе обучения, ориентацию образования на самореализацию человека в его личностной и социальной ипостасях [3].

Как представляется автору, с позиций акмеологического подхода, процесс формирования мотивации к профессиональной саморегуляции выступает как условие развития профессиональных компетенций будущих специалистов, а также как условие согласованного взаимодействия всех элементов системы саморегуляции деятельности, что обеспечит ее функционирование в целом.

Реализация данного положения предусматривает стимулирование ценностного отношения студентов к вопросам самосовершенствования и самопреобразования, формирование позитивной установки субъекта в отношении собственного развития, положительного эмоционального отношения к необходимости регулировать собственное поведение и деятельность для достижения личностно определенной цели в различных ситуациях, которые

[9] Авторы раздела: Яковлева Е.В.

реально имеют место и периодически возникают в профессиональной деятельности. Данный мотивационный механизм, как уже было сказано в данной работе, основывается на ценностном осознании студентом своего места в будущей профессии. Отсюда можно сделать вывод, что формирование мотивации к развитию способности к профессиональной саморегуляции у будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры требует включения студентов в практическую деятельность, связанную с решением сложных и необычных ситуаций, требующих использования саморегуляционного потенциала. При этом сам механизм мотивации строится на желании студента достичь высоких результатов в профессиональной деятельности, когда и сама профессия осознается личностью как ценность.

Считаем, что развитие мотивации к формированию профессиональной саморегуляции достигается благодаря использованию методов педагогической диагностики, педагогической коррекции поведения, педагогического сопровождения профессионального становления, а также на основе самодиагностики, использования методов эмоционально-нравственного воспитания, ролевых, деловых игр.

В определении структуры процесса усвоения знаний о саморегуляции деятельности, мы опирались на то, что указанный процесс проходит стадии: восприятие материала, его осмысление, усвоение и овладение им на практике [1].

На стадии восприятия происходит активное, осознанное получение информации, имеющей отношение к проблеме профессиональной саморегуляции. На этой же стадии студент должен определить собственное личностное отношение к обозначенной проблеме, наметить цели, пути достижения цели, осознать необходимость ее достижения.

На стадии осмысления происходит акцентирование факторов саморазвития, самовоспитания и самореализации будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры, которые направлены на реализацию принципа субъектности в учебной деятельности. На данной стадии студенты анализируют

свою деятельность и поведение в различных видах учебно-познавательной деятельности (аудиторной, самостоятельной).

Следующей стадией является усвоение знаний о профессиональной саморегуляции, что предполагает включение в учебно-воспитательный процесс необходимого материала, имеющего смысловые связи с будущей профессиональной деятельностью, его переосмысление с учетом специфики адаптивной физической культуры.

В дальнейшем, уже на стадии закрепления, происходит практическое использование студентами приобретенных знаний, трансформация знаний в определенную модель управления поведением, дальнейшее развитие необходимых для саморегуляции умений и навыков. Таким образом, формируется важнейшее условие формирования способности к профессиональной саморегуляции у студентов: приобретение опыта профессиональной саморегуляции во время самостоятельной и практической деятельности студентов.

Учитывая то, что ведущим в структуре способности личности к профессиональной саморегуляции нами признан ценностно-целевой компонент, раскроем систему стратегических, тактических и оперативных целей, которыми должны руководствоваться будущие специалисты в самостоятельной и практической деятельности.

На первом этапе формирования способности к профессиональной саморегуляции в самостоятельной деятельности будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры им следует определять оперативные цели указанного феномена, связанные с выполнением конкретного учебного задания и анализом собственного поведения в данной учебной ситуации. Определение студентами тактических целей профессиональной саморегуляции в самостоятельной практической деятельности является частью их представлений о себе как о части профессионального сообщества, что связано с реализацией Я-концепции профессионала. На рассматриваемом этапе формируются

профессиональные ценности студентов, развивается их эмоционально-нравственная сфера, формируется некий профессиональный идеал, когда наличие стратегической цели является важнейшим условием успешности в будущей профессии, а также существенным элементом мотивации, основанной, как уже было сказано, на осознании своей значимости как субъекта профессиональной деятельности.

Существенное значение в самостоятельной и практической деятельности будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры имеет, по нашему мнению, организация ими собственной деятельности, включающая проектные, организаторские и коммуникативные умения, которые необходимы для успешной профессиональной адаптации.

Овладение студентом комплексом проектных умений свидетельствует об их способности прогнозировать результаты собственной деятельности и предвидеть возникающие трудности; моделировать учебно-познавательную деятельность в определенной последовательности; находить различные варианты решения педагогических ситуаций и задач.

Наличие коммуникативных умений в структуре профессиональной саморегуляции свидетельствует о способности устанавливать доброжелательные отношения с субъектами профессионального взаимодействия; овладевать конструктивными моделями отношений; управлять собственными эмоциями и поведением в ходе педагогического общения.

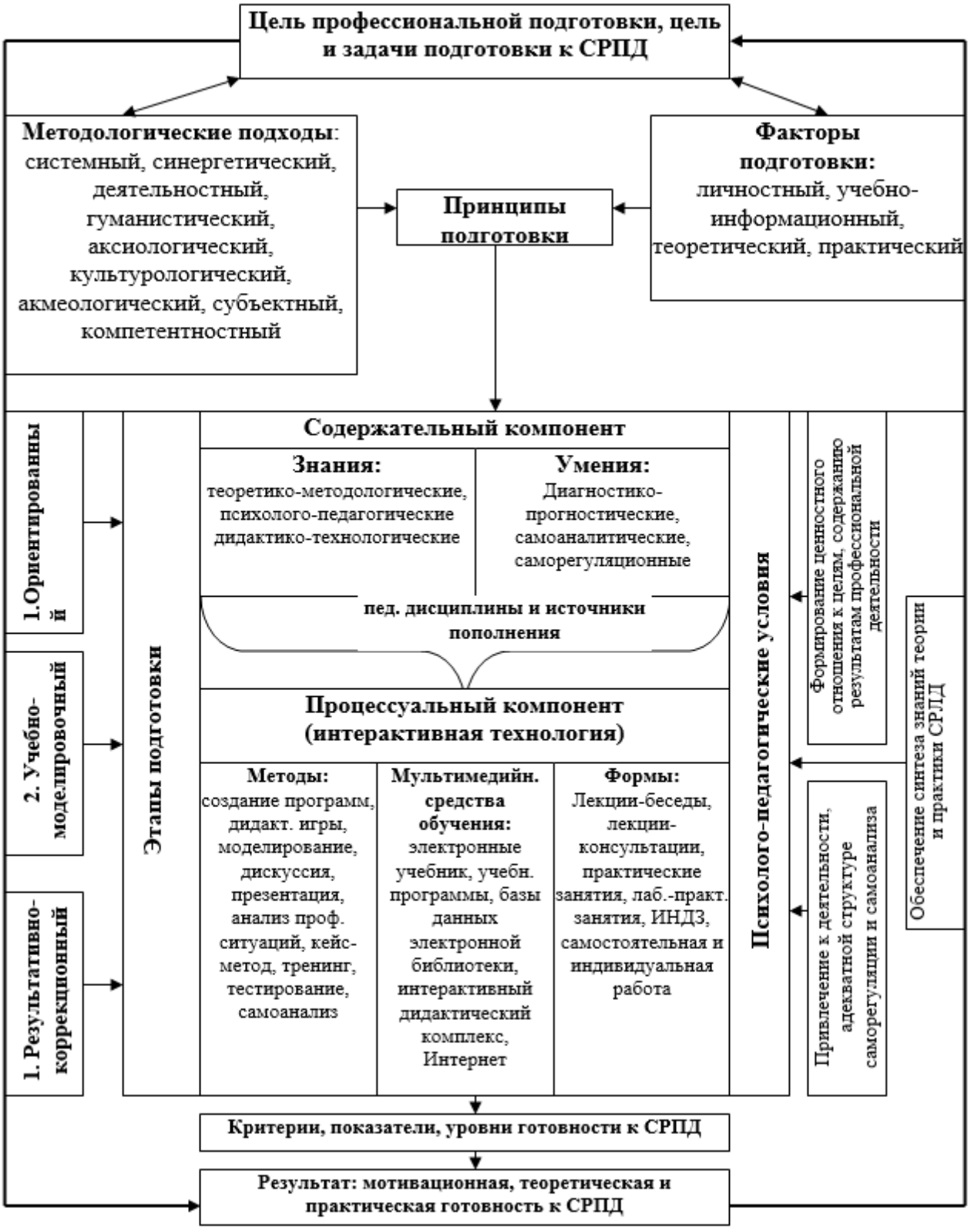
Овладение студентами комплексом организаторских умений предполагает необходимость выбирать целесообразные формы организации в процессе решения профессионально значимых задач; накопление студентами социального опыта и положительных навыков поведения; необходимость ориентации в сложных учебных ситуациях и самостоятельного принятия верных решений.

Приведенные выше положения являются, по сути, условиями – педагогическими целями, требующими, в свою очередь, формирования условий – организационно-педагогических.

Рассматривая эту вторую группу условий, следует сказать, что основными условиями формирования профессиональной саморегуляции является эффективная и научно-обоснованная организация воспитательно-образовательного процесса, применение адекватных форм обучения и формирования личности (аудиторные, самостоятельные работы, практики, тренинги), наличие соответствующего обеспечении данного процесса. Сюда целесообразно включить также должную материально-техническую базу, нормативные санитарно-гигиенические требования, соблюдение учебного и режима, организацию досуга, положительную психологическую атмосферу процесса обучения.

Таким образом, формирование готовности будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры к саморегуляции поведения в профессиональной деятельности должно осуществляться в специально организованной педагогической системе, которая отражает ее специфические цели, содержание, способы (формы, методы и средства обучения) и результаты, а также особенности взаимодействия и совместной деятельности преподавателей и студентов.

Результаты анализа научной литературы, данных экспериментальной работы, использование собственных подходов и опыта работы в ВУЗе обеспечили возможность разработать модель системы подготовки будущего специалиста к саморегуляции поведения в профессиональной деятельности, в которой отражено структурно-функциональное взаимодействие основных компонентов подготовки (целевой, содержательный, процессуальный, результативный) и базовые характеристики (принципы, психолого-педагогические условия, факторы, этапы подготовки, критерии и показатели определения уровней сформированности готовности к саморегуляции поведения в профессиональной деятельности) (рис. 1).



СА – самоанализ
СРПД – саморегуляция профессиональной деятельности
ИНДЗ – индивидуальное научно-исследовательское задание

Рис. 1. Модель подготовки будущего специалиста в сфере адаптивной физической культуры к саморегуляции профессиональной деятельности

Основными составляющими модели системы подготовки будущего специалиста к саморегуляции профессиональной деятельности являются:

- методологические основы построения учебно-воспитательного процесса в ВУЗе, обеспечивающих его направленность на подготовку студентов к саморегуляции профессиональной деятельности (идеи субъектности, саморазвития, самоактуализации);

- основные компоненты подготовки к саморегуляции профессиональной деятельности (целевой, содержательный, процессуальный, результативный) и их функциональные связи;

- факторы подготовки к деятельности саморегуляции: индивидуальные особенности студентов; учебно-информационная среда; разработка теоретических и методических основ ступенчатого обучения будущих специалистов на основе формирования целостного представления о собственной профессиональной деятельности; использование новых форм и инновационных методов обучения и воспитания студентов, педагогическая поддержка и организация деятельности саморегуляции;

- общие принципы подготовки к деятельности саморегуляции (последовательности и систематичности обучения; сознания, самостоятельности и активности в обучении; индивидуализации и дифференциации; профессиональной направленности; научности; оптимизации; эмоциональности; связи теории с практикой) и специфические (принцип субъектности образовательного процесса, принцип личностного целеполагания, принцип эмоционально-ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса, принцип адекватности форм взаимодействия субъектов обучения уровням усвоения предметного содержания деятельности и уровням саморегуляции ее функциональных компонентов, принцип смысловой преемственности в организации деятельности, принцип осложнения профессиональных функций);

- содержание подготовки, основу которого составляет подсистема методологических, общетеоретических, психолого-педагогических и дидактико-

технологических знаний и диагностико-прогностических, саморегуляционных и самоаналитических умений;

- формы и методы подготовки: организация и самоорганизация учебно-познавательной деятельности (лекция, объяснение, решение задач профессионального содержания, выполнение ИНДЗ, анализ профессиональных ситуаций, самостоятельная работа, письменное высказывание, моделирование профессиональных процессов, самоанализ результатов учебной практики, написание отчетов, эссе), стимулирование и мотивация учения (дискуссия, метод опоры на приобретенный профессиональный опыт, создание ситуации успеха в деятельности, поощрение, стимулирование самостоятельной умственной деятельности, метод дидактической или ролевой игры и т.д.); контроля и самоконтроля; аудиторные и внеаудиторные; индивидуальная, парная и групповая формы работы;

- психолого-педагогические условия, обеспечивающие целенаправленное формирование компонентов саморегуляции (ценностно-целевая направленность учебно-воспитательного процесса на формирование ценностного отношения к целям, содержанию и результатам собственной учебно-познавательной и профессиональной деятельности, обеспечение синтеза знаний теории и технологии саморегуляции профессиональной деятельности и знаний теории и практики обучения, привлечение будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры к деятельности, адекватной структуре ее саморегуляции);

- этапы формирования компонентов саморегуляции профессиональной деятельности (ориентационный, учебно-моделировочный и результативно-коррекционный);

- функции профессиональной системы подготовки: общие (учебная, развивающая, воспитательная) и специфические (информационно-познавательная, исследовательская, самообразовательная);

- критерии, показатели и уровни сформированности готовности к саморегуляции профессиональной деятельности;

- корректировки деятельности саморегуляции студентов в процессе обучения со стороны преподавателей;

- источники пополнения дидактико-технологических знаний и умений, которые обеспечивают саморегуляционную деятельность (дисциплины профессионального цикла, научные основы управления, передовой профессиональный опыт, учебная практика, самостоятельная учебно-познавательная деятельность);

- основные механизмы и способы осуществления саморегуляции профессиональной деятельности (самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль, самооценка).

Важным компонентом модели подготовки будущих специалистов к саморегуляции профессиональной деятельности является цель и задача этого процесса (целевой компонент). Цели и задачи подготовки являются исходными при определении, уточнении, совершенствовании содержания образования, которое в свою очередь, влияет на уточнение задач формирования с способностей к саморегуляции. В данном контексте определим, что основной целью подготовки студентов к профессиональной деятельности является формирование их готовности к осуществлению физической и психологической реабилитации лиц, имеющих такую потребность на высоком профессиональном уровне с высоким уровнем эффективности коммуникации, проведения занятий, методической, научной работы. Такая готовность, о чем мы уже говорили, предполагает наличие профессионально важных личностных качеств (диагностико-прогностических, конструктивных, самоаналитических, саморегуляционных умений и навыков), вне наличия которых профессиональная деятельность, фактически, становится невозможной.

Исходя из сказанного, подготовка будущих специалистов к саморегуляции профессиональной деятельности реализуется через комплекс задач, сформулированных ниже:

- развитие самосознания, активности и самостоятельности в учебно-познавательной деятельности;

- обеспечение направленности содержания дисциплин профессионального цикла на формирование у студентов системы методологических, общетеоретических, психолого-педагогических и дидактико-технологических знаний и умений, способствующих осуществлению саморегуляции профессиональной деятельности;

- формирование и развитие у студентов профессиональных качеств личности и психологической компетенции;

- активизация педагогического сопровождения процесса формирования навыков саморегуляции поведения на всем протяжении обучения в ВУЗе.

Говоря о последнем элементе (активизации педагогического сопровождения процесса формирования навыков саморегуляции поведения на всем протяжении обучения в ВУЗе) следует сказать, что его реализация предполагает соблюдение дидактических и специфических принципов, которые целостно «включают» и регулируют основные компоненты процесса обучения (мотивационный, целевой, содержательный, процессуальный и результативный).

Обобщение подходов к обоснованию системы принципов обучения и воспитания, учета особенностей учебно-воспитательного процесса в ВУЗ, изучение практики профессиональной подготовки будущего специалиста в сфере адаптивной физической культуры позволили определить комплекс принципов подготовки будущих специалистов к саморегуляции профессиональной деятельности.

Для успешного формирования аксиологического компонента саморегуляции необходимо, прежде всего, руководствоваться *принципом профессиональной направленности процесса обучения*, который обеспечивает целостность подготовки к исследуемому виду деятельности. Этот принцип требует формирования у студентов регуляторного опыта, иначе говоря способов

действий, которые обеспечивают эффективное осуществление саморегулятивной в процессе профессиональной деятельности. Профессиональную направленность обучения можно обеспечить с помощью решения комплекса задач и задач различных типов и уровней сложности, моделирующих реальные процессы профессиональной деятельности, которые предусматривают совместную деятельность преподавателя и студентов, способствуют развитию познавательного интереса, активности, самостоятельности, овладению механизмами саморегулятивной деятельности.

Принцип связи теории с практикой требует того, чтобы цели и содержание обучения предусматривали не только овладение научно-теоретическими положениями, понятиями, законами, теориями, но и раскрытие их различных проявлений в практической (самоаналитической) деятельности, поскольку практика – источник и средство познания, объект применения системы знаний и способов действий [2]. Средством и формой реализации этого принципа является анализ реального процесса профессиональной деятельности, лабораторные, практические занятия, написание рефератов и курсовых работ, обеспечивающих единство мыслительной и практической деятельности студентов.

Принцип научности обучения требует не только усвоения научных фактов, законов, теорий, но и понимание тенденций развития современной науки физической реабилитации, ее методологии и формирования на этой основе умений анализировать, прогнозировать, обобщать данные эмпирического опыта, принимать оптимальные решения, рационально работать с научной литературой.

Наряду с принципом научности в процессе формирования механизмов саморегуляции необходимо соблюдать *принцип доступности,* который требует учета реальных учебных возможностей студентов при выборе содержания, методов и форм обучения, воспитания.

Принцип систематичности и последовательности обучения требует выявлять междисциплинарные связи в обучении, соблюдать преемственность в изучении не только отдельных тем, но и учебных дисциплин, обеспечивать

логические связи между усвоением способов регуляторных действий и знаний, между формами и методами саморегуляции.

Развитие познавательного интереса, активности, самостоятельности, творческих способностей студентов обеспечивается соблюдением требований *принципа индивидуализации и дифференциации обучения* (учет индивидуальных особенностей эмоционально-волевой, действенно-практической, интеллектуальной сфер, психического и физического состояния студентов). Реализация этого принципа осуществляется различными средствами и методами развития мотивации, привлечением будущих специалистов к адекватной самоаналитической и саморегуляционной деятельности. Такая деятельность формирует потребность в знаниях, профессиональные способности студентов к регулированию поведения.

Реализация *принципа оптимизации* в процессе формирования механизмов саморегуляции профессиональной деятельности осуществляется через следующие элементы: конкретизацию учебных задач на основе изучения реальных возможностей студентов и условий деятельности с использованием разноуровневых задач; выбор оптимальной логической последовательности изучения профессионально значимых дисциплин с выделением наиболее важных компонентов, раскрывающих суть и механизмы саморегуляции; выбор оптимальной структуры занятий с рациональным сочетанием аудиторной, самостоятельной и индивидуальной работы; выбор рациональных методов и средств обучения, стимулирования и контроля, обеспечивающих самоорганизацию, самоанализ, самоконтроль, саморегулирование поведения.

Реализация требований *принципа самостоятельности и активности в обучении* предполагает побуждение студентов к активной самостоятельной учебно-познавательной деятельности, превращение знаний в метод познания новых фактов и явлений, трансформации знаний в убеждения и мировоззрение; актуализацию опорных знаний на всех этапах процесса их усвоения;

формирование умений самоанализа, самоконтроля и самооценки; развитие познавательной активности.

Также выделим специфические принципы подготовки студентов к саморегуляции поведения в профессиональной деятельности.

Принцип субъектности образовательного процесса требует ориентироваться на внутреннюю, а не на внешнюю мотивацию обучения, обеспечивать эффективность выбора содержания обучения, методов, форм и способов обучения, методов и форм контроля, формировать ценностные ориентации, субъектный опыт, индивидуальную образовательную траекторию.

Принцип личностного целеполагания предусматривает организацию образовательного процесса на основе и с учетом личностных учебных, а затем и профессионально значимых, целей студента, построение учебно-воспитательного процесса, который направлен на максимальное развитие индивидуальности.

Принцип эмоционально-ценностной ориентации учебно-воспитательного процесса предполагает целостность чувственной и рациональной сфер личности, формирование системы ценностей, идеалов, мировоззрения, опыта ценностного отношения к объектам и средств профессиональной деятельности.

Принцип адекватности форм взаимодействия субъектов обучения уровням усвоения предметного содержания деятельности и уровням саморегуляции ее функциональных компонентов предполагает фиксацию изменений учебных позиций преподавателя и студентов на разных этапах их совместной деятельности, изменений характера соотношения познавательных целей в структуре учебно-познавательной деятельности. Формы взаимодействия субъектов обучения разворачиваются в логике перестройки уровней саморегуляции учебно-познавательной деятельности (от непосредственной помощи преподавателя в решении профессиональных задач к собственной активности с переходом к саморегулируемым действиям).

Принцип смысловой преемственности в организации деятельности предполагает ее формирование на всех этапах обучения при ведущей роли смысло- и целеполагания, которые являются наивысшим уровнем самоорганизации личности, основой развития ее регуляторных способностей.

Принцип усложнения функций деятельности предполагает исследование индивидуальных стилей деятельности, повышение уровня целей и масштабов саморегуляции, что сопровождается усложнением профессиональных функций и необходимого для их выполнения уровня рефлексии. Рассматривая данный принцип, отметим, что профессиональная деятельность как многоцелевая и многофункциональная система требует решения многих задач с промежуточными результатами различных уровней обобщения. В процессе достижения целей существует вероятность появления несовместимых, противоречивых, локальных задач, а также альтернативных способов их достижения. Вариативность стратегий и целей, неопределенность конкретных условий протекания деятельности обуславливают усложнение ее функций, имея ввиду, что более высокий уровень целей предусматривает более сложные средства их достижения. Этот принцип предполагает периодическую необходимость коррекции стиля поведения с учетом изменчивости ситуаций и условий деятельности. Включение механизма коррекции в деятельность будущего специалиста в сфере адаптивной физической культуры активизирует его мышление, поиск новых вариантов решения сложных профессионально значимых задач.

Все приведенные выше принципы тесно взаимосвязаны и от степени их реализации в процессе подготовки будущего специалиста в сфере адаптивной физической культуры зависит результативность и эффективность процесса формирования навыков регуляции поведения в профессиональной деятельности.

В тоже время следует вновь обратить внимание на то, что обучение в вузе предполагает не только усвоение знаний и получение информации о способах действий, но и применение этих знаний, овладение опытом осуществления

деятельности, что обеспечивается использованием комплекса методов обучения, к которым относятся: организация и самоорганизация учебно-познавательной деятельности (лекции, объяснение, решение задач профессионального содержания, выполнение ИНДЗ, самостоятельная работа, письменное высказывание, моделирование педагогических процессов, написание отчетов, эссе); стимулирование и мотивация учения (создание ситуации успеха в деятельности, поощрения, стимулирование самостоятельной умственной деятельности и т.д.); самоконтроль (кредитно-модульный контроль).

Личный опыт работы в высшей школе свидетельствует, что наиболее действенным является формирование навыков саморегуляции поведения при изучении профессионально значимых дисциплин, поскольку их содержание несет информацию о механизмах профессиональных действий, о процессах, которые сопровождают данную деятельность. В процессе изучения таких дисциплин появляется возможность формировать профессионально значимые элементы саморегуляции, целеполагания, эмоциональной сдержанности, организации профессиональной деятельности, корректировки и контроля деятельности ее содержания и результатов.

В тоже время нельзя сбрасывать со счетов и возможность специально организованных курсов профессиональной подготовки в плане развития способностей студентов к саморегуляции профессионального поведения. Ценность данных курсов заключается в том, что в процессе формирования данной способности возможно использовать различные педагогические ситуации, приближающие учебный процесс к реальной профессиональной деятельности.

В этой связи, по нашему мнению, при разработке дидактико-технологического аспекта подготовки будущих специалистов в сфере адаптивной физической культуры к саморегуляции профессиональной деятельности необходимо опираться на возможности компетентностного подхода.

Для практической реализации этого положения необходимо создать такую систему знаний и умений, усвоение которых определяет будущий профессиональный успех выпускника, в том числе и за счет развитой способности к саморегуляции поведения.

Результаты исследования позволяют выделить наиболее принципиальные положения:

- при разработке дидактико-технологического аспекта подготовки будущих специалистов к саморегуляции профессиональной деятельности необходимо исходить из компетентностного подхода к процессу обучения, учитывая требования единства теории и практики образовательного процесса. Формированию приемов и методов саморегуляции психического и физического состояния, знаний о механизмах саморегуляции способствуют современные методики развития личности, ее воспитания и обучения;
- наиболее действенным является обучение студентов осуществлять учебно-познавательную деятельность при изучении профессионально значимых дисциплин, поскольку их содержание имеет информацию о механизмах формирования профессиональных действий, о процессах, которые сопровождают данную деятельность. В процессе изучения таких дисциплин появляется возможность формировать профессионально значимые элементы саморегуляции, целеполагания, эмоциональной сдержанности, организации профессиональной деятельности, корректировки и контроля деятельности ее содержания и результатов. При этом нельзя сбрасывать со счетов и возможность специально организованных курсов профессиональной подготовки в плане развития способностей студентов к саморегуляции профессионального поведения.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 1999. – 384 с.

2. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Акад. проект, 2004. – 428 с.
3. Эмих Н.А. Специфика применения новой парадигмы в современном высшем российском образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=8155 (дата обращения: 02.08.2020).

3. ПОВЕДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

3.1. Нарушения детско-родительских взаимоотношений как фактор возникновения девиантного поведения в подростковом возрасте[10]

Девиантное поведение у подростков является распространенным феноменом, сопровождающий процесс социализации и зрелости, который возрастает на протяжении подросткового периода и снижается после 18 лет. Девиантное поведение осознается не каждым подростком и возможность противостоять негативным влияниям окружения формируется у них уже после 18-летия. Девиантное поведение в подростковом возрасте представляет собой сложное явление, поэтому изучение этой проблемы имеет междисциплинарный и разноплановый характер. В настоящее время существуют различные подходы и научные теории, объясняющие причины возникновения девиаций. Традиционно в психологии выделяют три подхода: биологический, психологический, социальный [2, с. 165].

Биологический подход объединяет в себя различные биологические теории возникновения девиаций. В рамках данного подхода можно выделить следующих представителей: Ч. Ломброзо, Э. Кречмер, Ч.С. Пирс, У. Шелдон и другие. Психологический подход представлен З. Фрейдом, В. Франклом, К. Роджерсом, А. Адлером и другими психологами, психиатрами и психотерапевтами.

Психологические теории, объясняющие возникновение девиантного поведение, подразделяются на мини подходы: экзистенциально-гуманистический подход, психодинамический подход, поведенческий подход и когнитивный подход [4, с. 55].

В рамках экзистенциально-гуманистического подхода Л.Б. Шнейдер в своих трудах описал, что отклоняющееся поведение является результатом

[10] Авторы раздела: Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В.

подавления человеком своей духовности, ухода от ответственности за поиском смысла жизни. Уход от ответственности позволяет снять с себя обязанности, запреты, определенные установки. Для ухода из реальности люди выбирают различные способы, такие как алкоголь, наркотики, экстремизм и терроризм.

Согласно мнению Л.Б. Шнейдера оказать помощь человеку с отклоняющимся поведением, значит, помочь ему осознать свое духовное «Я» и помочь ему принять ответственность за свою судьбу с последующим открытием им смысла своего существования.

Таким образом, молодому человеку необходимо помочь осознать и найти смысл своей жизни, направить его энергию в нужное продуктивное русло. В своем труде «Теоретические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних» автор отмечает, что нереалистичные, искаженные представления человека о себе, противоречивый опыт и внутренний конфликт между потребностью в самореализации и зависимостью от оценок извне являются главными причинами отклоняющегося поведения личности [3, с. 173].

Девиантное поведение также берет свое начало в представлениях о себе, и, конечно же, из опыта взаимодействия с другими людьми, в частности, из опыта взаимодействия с родителями.

В трудах Е.В.Змановской рассмотрены различные психологические теории о возникновении девиантного поведения. Например, представителем психологического подхода является Абрахам Маслоу. В своих работах он придерживался теории о том, что если человек не может реализовать себя через конструктивные способы, то он пытается компенсировать свою неудачу через девиантное поведение [5, с. 187].

В качестве основных причин, препятствующих нормальной самореализации, Е.В.Змановская выделяет следующие компоненты: фиксация на потребностях низших уровней; недоразвитие высших потребностей и неблагоприятные социальные условия. «Пока индивид не научится разрешать свои проблемы конструктивным путем, внутренняя потребность

компенсировать свою неуспешность будет все больше «поглощать» его и личность будет разрушать сама себя».

З.Фрейд ввел понятие о «потенциальных преступниках с чувством вины» - здесь речь идет о молодых людях, которые желали бы, чтобы их поймали и наказали потому, что они чувствуют себя виноватыми. Ими владеют побуждения к разрушению, и, по-видимому, они считают, что тюремное заключение в какой-то мере помогло бы преодолеть их. В рамках данного подхода в качестве основного источника отклоняющегося поведения традиционно рассматривается постоянный конфликт между сознательным и бессознательным. По мнению, З.Фрейда если один из компонентов бессознательного преобладает над сознательным, и если они не находятся в балансе между собой, то это приводит к формированию предпосылок к отклоняющемуся поведению [11. с. 78].

Таким образом, подросток, совершающий преступление, неспособен сам разрешать свои внутриличностные конфликты и пытается убежать от проблем, уходя в различные формы девиантного поведения. Е.В.Гребечкин в своих работах называет иные причины, которые приводят к формированию отклоняющегося поведения. По мнению автора, пусковым механизмом для девиантного поведения выступают жизненные цели. В норме направленность на цель достижения превосходства гармонично сочетается с направленностью на сотрудничество с другими людьми [7, с. 325].

В соответствии с этим, причиной отклоняющегося поведения личности может стать либо наличие у данной личности неадекватной жизненной установки, отрицательные ценностно-смысловые установки. Для достижения неадекватной жизненной цели индивид может переступить грань закона и нарушать общественно принятые нормы [7, с. 324].

«Мы живем в эпоху кризиса взаимопонимания, дефицита понимания, доверия, смыслов, экзистенциального вакуума понимания», – отмечает А.Г. Асмолов. «Экзистенциальная проблема потери понимания между поколениями, между личностями вообще становится уже антропологическим

риском, Ключевые дефициты разлагающе действуют на наше общество и государство, это дефицит доверия между людьми, детьми и родителями. Сегодня молодые люди испытывают все меньше доверия и начинают в прямом смысле отворачиваться от мира взрослых. Это тоже антропологический риск для современной цивилизации» [1, с. 85].

В 2018 году было проведено исследование в МГУ им. М.В. Ломоносова, которое показало, что в иерархии страхов в молодежной среде, первое место среди которых, всегда, ранее занимал страх смерти, произошло изменение. Теперь рейтинг страхов возглавил страх утраты смысла жизни, страх бессмысленности своего существования. Третья координата связана именно с дефицитом смысла и экзистенциальным страхом потери у молодого человека смысла существования. Именно смыслообразование формирует ценности. Если мотив реализует познавательную потребность, то есть, связан с приобретением знаний, то он образует ценностный смысл [10, с. 112].

«Молодой человек должен задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеет для меня будущее? – и уметь на него отвечать. Будущее должно быть представлено в «эмоционально-ценностной, смысловой и отрефлексированной форме – это личностные конструкты, переживания, убеждения, личностные ценности. Необходим диалог смысловых позиций молодого человека с родителями, педагогами для их выявления и дополнения нового формирующего смыслообразования» [1, с. 97].

«Дефициты понимания, доверия и смысла — это три кита, на которых стоит человечество. Утрата этих экзистенциальных опор, которые выступают тригерами к формированию агрессии, экстремистских и террористических установок, приводит к крушению нравственно-моральных ценностей, изменению смыслов, сознания» [1, с. 57].

Именно через оптику понимания, доверия и смысла необходимо рассматривать процесс воспитания современного молодого поколения и блокировки фанатичного сознания, поведения.

«И еще, мы убеждаемся, что идет четкое проникание в массовое сознание особой психологической технологии – технологии конструирования ненависти. И то, что наше телевидение, например, как могучий канал коммуникаций перерождается в «телененавидение», что мы каждый раз в различных передачах маниакально ищем врагов, приводит к тому, что в сознании детей, подростков и молодежи поиск врагов становится доминантой их поведения. Навязывается установка, что только через конфликт, через насилие вы можете одержать победу и добиться успеха. Когда подобное, почти ежедневное, воспитание насилием, воспитание убийством подростки получают через телевидение. То стоит ли обвинять в терроризме, экстремизме подрастающее поколение, лишь через социальные сети и интернет? И еще: механизм идентификации тоже необходимо учитывать. Описанный многими психологами и психоаналитиками, показывает, что ребенок идентифицируется с тем человеком, которого он считает героем; через идентификацию овладевает его моделями поведения. В обществах, пораженных агрессией и жестокостью, с высокой вероятностью в качестве объекта идентификации выбираются носители агрессивных форм поведения» [14, с. 168].

Общество поражено теми или иными синдромами: синдромом потери смысла, синдромом потери доверия и потери понимания. Уровень агрессии, невротизации, тревожности зашкаливает, что является самой тяжелой эпидемией, поразившей наше общество. Поэтому так необходимо повышать, формировать толерантность друг к другу, пытаться понимать друг друга, гражданскую компетентность, формировать искусство общения с людьми разного этноса, вероисповедания, другой точки зрения.

Таким образом, рассматривая научные теории, основанные на психологическом подходе, связывали возникновение девиантного поведения с психологическими качествами индивида, направленностью его личности.

В рамках социологического подхода учитываются социальные и структурные факторы, на основе которых личность считают девиантной. Так,

Э.Дюркгейм использовал эту теорию в своем классическом исследовании сущности суицидальности. Он считал одной из причин самоубийства явление, названное аномией. Объясняя это явление, он подчеркивал, что социальные правила играют важную роль в регуляции жизни молодых людей. Чтобы наглядно показать воздействие аномии на поведение личности, Эмиль Дюркгейм выявил условия, при которых социальные нормы разрушаются, и происходит дезориентация молодых людей [12, с. 189].

Таким образом, Дюркгейм полагал, что к девиантному поведению приводит такое состояние в обществе, когда старые нормы себя уже изжили, а новые еще не были приняты.

Семья – это самая важная среда формирования личности ребенка, семья является главным институтом воспитания. В семейных отношениях родителями и родственниками часто практикуют различные стили. Любой стиль воспитания, применяемый родителями к ребенку, оставляет навсегда свой след в жизнедеятельности ребенка [15, с. 99], [13, с. 528].

В 1990 году Э.Г. Эйдемиллер совместно с В.В. Юстицкисом разработали методику «Анализ семейных взаимоотношений», где они выделили целый ряд шкал семейного воспитания». Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис выделили следующие шкалы:

- воспитание ребенка с уклоном в гиперпротекцию, т.е. родители практикуют практически опекающий стиль воспитания;

- чрезмерность требований-запретов и обязанностей – воспитывают в ребенке чувство «взрослости» и требуют от него именно «взрослого поведения», но не учитывают возраст ребенка и его индивидуальные особенности. При этом, стремление родителей принимать все решения за своего ребенка;

- минимизация требований и обязанностей в семье [17, с. 78], [16, с. 125].

Таким образом, перечисленные выше теории, подходы к особенностям семейного воспитания и их взаимосвязь с формами девиации у подростков позволяет сделать вывод о том, что отклоняющиеся поведение может

формироваться у подростков как ответная реакция родителям на стили, формы, тактики их воспитания. Зачастую родители подростков сами запускают пусковой или стартовый механизм, т.е. своими поступками, запретами, санкциями, опекой или равнодушием родители сами подталкивают своего ребенка к асоциальному поведению.

А.С. Макаренко высказывался о воспитании ребенка следующим образом: «Один из главных и правильных методов воспитания – это любовь и принятие своего ребенка» [18, с. 94].

С целью изучения взаимосвязи девиантного поведения подростков, их взаимоотношений с родителями, выявления нарушений детско-родительских отношений, приводящих к формированию девиантного поведения, было проведено экспериментальное исследование. Для эмпирического исследования применялись следующие диагностические методики:

- Тест-опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел;

- методика «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса;

- Анкета по выявлению подростков, склонных к девиантному поведению Н.А. Свирдова.

Исследование проводилось на базе Гимназии № 1 г. Нальчика. В рамках эмпирического исследования привлекались не только учащиеся 7 классов, в возрасте 13-14 лет, но и их родители. Диагностическое исследование с родителями проводилось анонимно, в целях получения достоверных результатов.

Обсуждение результатов исследования

По первой методике тест-опросника «Определение склонности к отклоняющемуся поведению», по шкале установка на социальную желательность. Качественный анализ представленной шкалы позволяет выявить

присутствует ли у подростков тенденция выставлять себя в наиболее благоприятном свете (шкала лжи). У 15% испытуемых присутствует тенденция отвечать на вопросы социально желанными ответами, т.е., иными словами, создавать себя идеальными перед другими. 9% учащихся отвечали на вопросы осторожно, вдумчиво. Анализ данной шкалы, позволяет сказать о том, что 73 % испытуемых отвечали честно на заданные вопросы в тесте, не скрывая правды о себе. С помощью методики выявлено, что 34 % подростков демонстрируют строгость в соблюдении правил. Такой показатель может транслироваться двумя аспектами: строгим семейным воспитанием или уже полученным травматическим опытом.

По шкале склонности к преодолению норм и правил. 53 % испытуемых предпочитают не нарушать принятые нормы и правила. Скорей всего, такие ребята предпочитаю жить по принципу «приспособленчества», иными словами, подростки принимают и подчиняются правилам и нормам общества. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что 47 % испытуемых придерживаются в своем поведении альтернативных тенденций, иначе говоря, подростки проявляют в своем поведении негативизм. Для таких ребят характерно стремление к поиску трудностей и защита своих интересов, взглядов любыми доступными способами.

По шкале склонности к аддиктивному поведению 67% испытуемых имеют склонность к аддиктивному поведению. Анализируя такие данные, необходимо отметить, что существуют разнообразные формы аддиктивного поведения, например, курение, голодание, компьютерная зависимость и другие. 33 % подростков, скорее всего не имеют склонности к аддиктивному поведению. Показатели, которые показывают явно выраженную психологическую зависимость, отсутствуют.

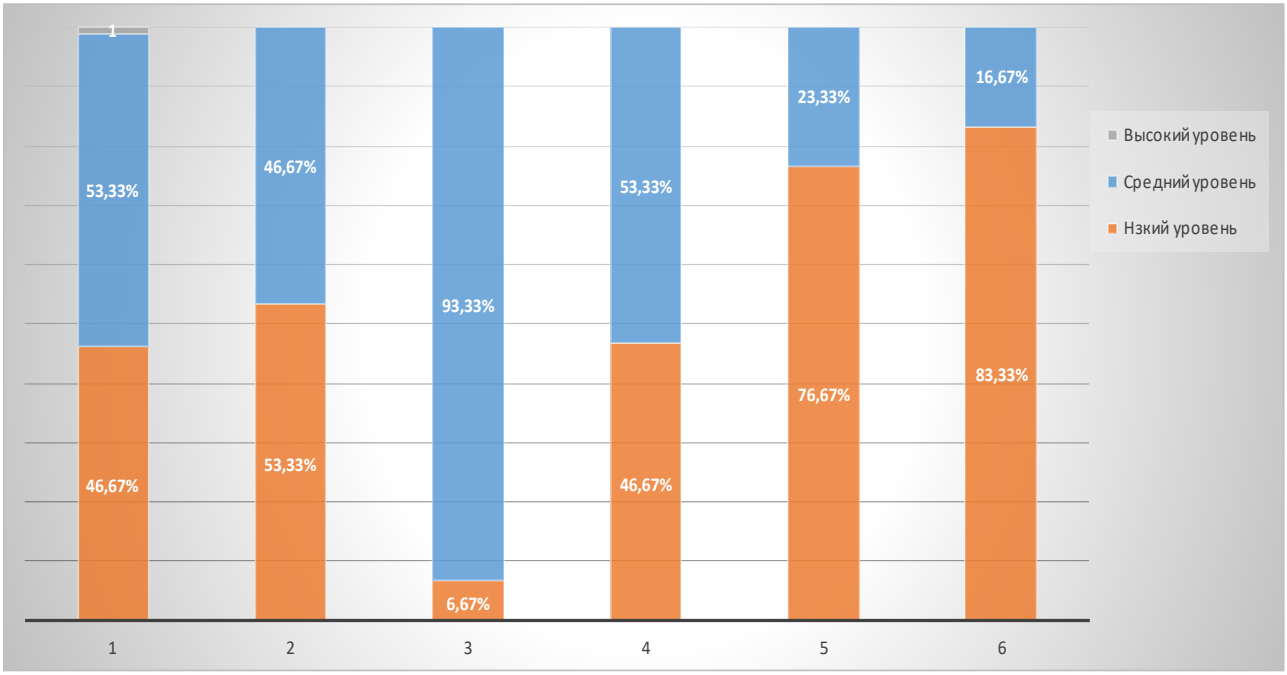
По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, мы можем наглядно увидеть присутствуют ли у опрошенных подростков склонность к аутоагрессивному поведению, которое выражается в

причинении вреда самому себе. 80 % подростков не имеют склонность к аутоагрессии. 20 % подростков имеют склонность к причинению вреда самому себе, но с точной вероятностью нельзя утверждать об этом т.к. полученные результаты могут быть ситуативными или выступать показателем демонстративности, поэтому для получения более точных данных необходимо провести полное и комплексное диагностическое обследование с применением других методик.

По шкале склонности к агрессии и насилию 53% испытуемых предпочитают не проявлять агрессию и насилие по отношению к другим. 47% подростков имеют склонность к агрессии и насилию, можно предположить, что агрессия выступает как механизм защиты или своего рода способность привлечения к себе внимания. Важно отметить тот факт, что причины агрессии могут быть разнообразны и чаще всего кроются во взаимоотношениях в семье. Возможно, что подростки не ознакомлены с другими формами поведения, т.е. подростки демонстрируют те способы взаимодействия, которые видели в семье.

По шкале волевого контроля эмоциональных реакций 77% подростков предпринимают различные попытки контролировать свои эмоциональные реакции. Жесткий волевой контроль себя и своих чувств может быть обусловлен несколькими аспектами, в частности, это недоверием к окружающим людям, присутствие различных страхов, травмирующий опыт, семейные отношения. 23% опрошенных пытаются контролировать свое поведение, но не всегда могут справляться со своими эмоциями [6, с.195].

Эмоциональный фон подростков нестабильный, поэтому эмоции могут доминировать над сознанием. По шкале склонности к деликвентному поведению – выражается в противоправных поступках, которые влекут за собой наказание. 83% испытуемых не имеют склонность к деликвентному поведению. 17% испытуемых не имеют склонностей к делинквентному поведению.



1 - Шкала склонности к преодолению норм и правил

2 - Шкала склонности к аддиктивному поведению

3 - Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению

4 - Шкала склонности к агрессии и насилию

5 - Шкала волевого контроля эмоциональных реакций

6 - Шкала склонности к деликвентному поведению

Рис. 1. Показатели уровней по тесту-опроснику «Определение склонности к отклоняющемуся поведению»

На представленной гистограмме отражены обобщенные показатели. Среди испытуемых отсутствуют подростки с явно выраженными тенденциями к проявлению девиантному поведению, т.е. у всех испытуемых показатели не выше среднего или низкого уровня. На данной гистограмме отражены два уровня склонностей: средний и низкий, где наглядно демонстрируется, что подростки в той или иной мере имеют слабые или более выраженные тенденции к проявлению девиантного поведения. При сопоставлении двух уровней у

испытуемых в значительной мере преобладает низкий уровень. Низкий уровень склонностей характеризуется тем, что подростки изданной категории предпочитают вести себя социально одобряемо, т.е. соблюдать правила и нормы, принятые в социуме. Средний уровень склонностей демонстрирует, что в определенных ситуациях учащиеся-подростки предпочитают вести себя неконструктивно, т.е. они способны нарушать какие-либо правила, нормы и т.д.

Таким образом, сопоставление двух уровней демонстрирует, что подростки с низким уровнем склонностей более устойчивы к соблюдению норм, правил и предпочитают решать возникающие проблемы конструктивными приемами и действиями. Испытуемые со средним уровнем менее устойчивы к соблюдению норм, правил и более предрасположены к девиантному поведению, поэтому при появлении какого-либо провоцирующего фактора подростки могут совершать различные поступки. Следовательно, подростки с низким уровнем склонностей не предрасположены к реализации девиантного поведения, а ребята со средним уровнем имеют определенные тенденции и в определенных ситуациях могут уходить в различные формы девиантного поведения.

Результаты по второй методике – анкете Н.А.Свирдовой «Выявление подростков, склонных к девиантному поведению». 77% опрошенных подростков имеют начальный уровень склонности к девиантному поведению. Начальный уровень может характеризоваться тем, что учебная деятельность уходит на второй план и по своей сути имеет скачкообразный характер, у подростков падает успеваемость, они постоянно опаздывают на уроки и даже срывают их. На этом уровне подростки могут конфликтовать с близкими и со сверстниками, статус педагога подростками не учитывается. Средний уровень предрасположенности к девиантному поведению имеется у 23% подростков. Для второго уровня характерны такие аспекты в поведении, как прогулы посещения школы, систематическая лживость, эгоцентризм, высокая требовательность к окружающим. Высокий уровень – третий склонности к девиантному поведения не был выявлен.

По третьей методике «АСВ» было выявлено, что ведущими стилями воспитания в семье со стороны родителей выступают гипопротекция, чрезмерность запретов и санкций, требований, и также чаще всего родители меняют стили воспитания, об этом говорит высокий показатель по шкале неустойчивость стилей воспитания. Многие родители в воспитании подростков придерживаются шкалы «Г-», т.е. гипопротекции, подростки находятся на периферии внимания родителей, до них не доходят руки, родителям «не до них». Данные результаты могут быть обусловлены разными причинами, например, родители много времени проводят на работе и, приходя домой, мало времени уделяют подросткам, минимум общаясь с ними. Другие родители предпочитают воспитывать детей в строгости, об этом свидетельствуют шкалы «С+» – чрезмерность санкций и «З+» – чрезмерность запретов, родители считают, что подростку «все нельзя», в семье к детям они предъявляют огромное количество требований, которые ограничивают самостоятельность и свободу подростков. Большинство родителей выбирают тенденцию чрезмерного реагирования даже на незначительные нарушения поведения, для таких родителей характерна позиция – воспитывать подростков строго и жестко [8, с. 137]. В результате, подростки назло нарушают все требования и запреты, демонстрируя свое желание быть свободными. Показывать свою самостоятельность подросток может различными асоциальными способами, что и порождает девиантное поведение. Нередко родители применяют различные стили воспитания, об этом свидетельствует шкала «Н» – неустойчивый стиль воспитания. Неоднозначность поведения родителей может по-разному повлиять на подростков, у них может появиться такие черты в характере как упрямство, лживость, скрытность. Некоторые родители предпочитают в воспитании подростков придерживаться шкалы «У-» – игнорирование духовных потребностей ребенка.

Шкалы гиперпротекция, минимум запретов, фобия утраты ребенка и шкала расширение родительских чувств, свидетельствуют о том, что родители чрезмерно прощают различные отрицательные поступки подростков. Шкала «С-

» предполагает, что родители предпочитают минимальность санкций, т.е. они предпочитают обходиться вообще без наказаний. Шкала «Г+» – гипопротекция свидетельствует о том, что родители пытаются постоянно опекать ребенка и отдают ему много сил. В связи с этим, подростки теряют контроль над пониманиями «хочу» и «надо».

Таким образом, различные стили, техники воспитания могут формировать у ребенка-подростка как положительные, так и отрицательные качества личности и акцентуации характера [9, с. 342].

Анализируя полученные данные, необходимо отметить, что подростки в той или иной мере имеют слабые или более выраженные тенденции к проявлению девиантного поведения. Важно отметить, что сопутствующим запускающим фактором к проявлению отклоняющегося поведения могут выступать отношения с родителями, сверстками, та социальная ситуация развития, членом которой является подросток.

По результатам всех методик существуют значимые различия в отношении к детям у родителей (при p< 0, 01; p < 0, 05). 3. Исследуя с помощью U-критерия Манна-Уитни различия в воспитательном воздействии родителей в семьях подростков с девиантным поведением и в семьях социально-адаптированных подростков, можно заключить, что для подростков с девиантным поведением характерно противоречивое воспитательное воздействие со стороны родителей, разобщенность родительского взаимодействия. У социально-адаптированных подростков наблюдается согласованность и непротиворечивость родительского воспитания.

Многочисленные исследования повествуют о том, что общение с обоими родителями помогает подростку сформировать ценностно-смысловые установки, нравственно-моральные качества личности, не попадая в асоциальную ситуацию развития.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г., Пастернак, Н.А. Ребенок в культуре взрослых / А.Г.Асмолов, Н.А.Пастернак. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 150 с.

2. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И.Божович. – М.: М.,1998. – 260 с.

3. Гилинский, Я. Девиантология: социология преступности, наркотизма, самоубийств и других «отклонений» / Я.Гилинский. М.: Педагогика-пресс. 2017. – 528 с.

4. Гребенкин, Е.В. Девиантное поведение: учебно-методическое пособие/ Е.В. Гребенкин. – Новосибирск: Изд. НГГТУ, 2017. – 86 с.

5. Змановская, Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения / Е.В. Змановская. – М.: Академия, 2018. – 288 с.

6. Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В., Калманова Ц.А. Диалог в современном образовании как технология формирования толерантности детей// В сборнике: Искусство - диалог культур. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. 2020. С. 240-247.

7. Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В., Абакумова И.В. Диалог как дидактическая инициация смыслообразования учащихся в практике образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-3. С. 324-328.

8. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В. Смысловые коммуникации в практике учебного процесса//В сборнике: Психологические проблемы смысла жизни и акме. Электронный сборник материалов XXIV Международного симпозиума. Посвящается 95-летию со дня рождения В.Э. Чудновского. 2019. С. 137-141.

9. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В. Смыслобразование в педагогическом взаимодействии «педагог-учащийся» в практике учебного процесса // В сборнике: Педагогика и психология в современном мире. Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. 2019. С. 342-349.

10. Кагермазова Л.Ц., Лечиева М.И. Профилактика и коррекция суицидального поведения детей и подростков в образовательных организациях. Учебное пособие. Махачкала. 2018. – 235 с.

11. Клейберг, Ю.А.Психология девиантного поведения: учебник и практикум для вузов / Ю.А.Клейберг. М.: Юрайт, 2018. – 290 с.

12. Комлев, Ю.Ю. Теории девиантного поведения: учебное пособие/ Ю.Ю. Комлев. СПб.: Изд. дом АЛЕФ-ПРЕСС, 2018. – 234 с.

13. Масаева З.В., Кагермазова Л.Ц., Абдулкаримова Р.М. Психологические особенности проявления тревожности в подростковой среде// В сборнике: Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров). Сборник материалов V международной научно-практической конференции. Махачкала – Грозный, 2020. С. 527-529.

14. Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2017. – 445 с.

15. Петрова, А.Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением: практическое руководство / А.Б. Петрова. – М.: Флинта: МПСИ, 2008. – 152 с.

16. Печенюк, А.М. Теоретические основы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних / А.М. Печенюк. – Хабаровск: Психоголос, 2017. – 175 с.

17. Рождественская, Н.А. Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков. Учебное пособие/Н.А.Рождественская. – М.: Генезис, 2018. – 211 с.

18. Фомина, А.Б. Ранняя профилактика девиантного поведения детей и подростков: учебное пособие/ А.Б.Фомина. – М.: Психология, 2015. – 128 с.

3.2. Личностные особенности подростков, испытывающих трудности общения с одноклассниками[11]

Подростковый возраст имеет решающее значение в формировании личности человека, а так же является периодом приобретения и накопления богатого коммуникативного опыта, активных межличностных контактов. Общение относится к одной из самых важных сфер жизнедеятельности в подростковом возрасте. Именно в подростковом возрасте происходит развитие коммуникативных и организаторских характеристик личности, становление базовых структурных компонентов личности, социальная адаптация, немаловажную роль в становлении которых, играет общение. Затруднения в общении начинают осознаваться подростками в возрасте 12-14 лет. Они могут быть связаны с трудностями вступления в контакт, зависимостью от партнера по общению, низким уровнем коммуникативных умений, недостатком навыков построения диалога, участия в дискуссиях. Психологические трудности в общении в первую очередь связаны с субъективно переживаемым дискомфортом, возникающим из-за того, что потребности и мотивы общения не удовлетворяются полностью, а цель общения полностью или частично оказывается недостигнутой. Подобные переживания приводят к формированию неудовлетворенности человеком процессом общения и своей ролью в общении. Подростки эмоционально переживают коммуникативные трудности при взаимодействии с другими людьми, стремятся компенсировать коммуникативную некомпетентность вызывающим, протестным, негативистическим поведением. Коммуникативные трудности подростков могут быть обусловлены двумя типами ситуаций: во-первых, ребенок может испытывать коммуникативные затруднения из-за неуверенности в себе, застенчивости, страха буллинга, недостаточных коммуникативных способностей, а во-вторых, может сам создавать коммуникативные трудности

[11] Авторы раздела: Петухова Л.П., Серегина Н.В., Ерещенко Ю.В.

для других коммуникантов, демонстрируя неадекватные поведенческие модели, совершая неадекватные коммуникативные действия и попросту не умея конструктивно общаться, слушать других. Результатом ситуаций подобного рода являются несогласованность действий, неудовлетворенность общением, острые эмоциональные переживания, неэффективные межличностные отношения.

Исследованием феномена трудностей в общении занимались многие отечественные и зарубежные учёные. Так, Г. Зилбург, Г. Салливан, К.А. Абульханова, Е.С. Яхонтов изучают вопросы дефицитарного общения, которое связывается с субъективным переживанием личностью социального одиночества. В социальной психологии (Д. Ричардсон, Э. Аронсон, Т. Уилсон, Н.Д. Левитов, Е.М. Бабосов, В.И. Сафьянов, Е.Л. Доценко) трудности общения рассматриваются и как причина и как следствие дисгармоничности межличностных взаимодействий. Изучая себя, подросток остро нуждается в возможности сравнить свою внешность, качества личности, достоинства и недостатки с аналогичными характеристиками у других людей, в первую очередь у сверстников. Подростки активно ищут общения, дружбы и доверительных контактов с другими подростками, прислушиваются к их мнению, и дорожат их расположением. Они надеются на поддержку и понимание, возможность обсудить происходящее с ними изменения с точки зрения: «А все ли у меня так, как у других?» [1].

В российской психологии интимно-личностное общение между подростками и их сверстниками выделяется как основной вид деятельности, и Ф. Дольто оценивает потребность в общении у подростков как всегда актуальную и не подверженную историческим влияниям. Подростки верят в дружбу, доверяют друг другу, у них проявляется потребность в близких отношениях [5].

Индивидуальные черты личности могут быть источником трудностей в общении. Подростки с низкой самооценкой особенно уязвимы и чувствительны ко всему, что влияет на их самооценку. Они чувствительны к критике,

насмешкам и недоверию. Боятся плохого мнения окружающих. Их реакция на неудачи в школе или в других занятиях болезненна. Их очень беспокоят собственные недостатки. Последствием для многих из них является застенчивость, склонность к отступлению или иллюзорная реальность, а это вынужденный уход. Эти подростки часто страдают от одиночества. Эти особенности и сложности общения приводят к снижению социальной активности, безразличию в общественной жизни [3].

Во многом возникающие трудности в общении у подростков связаны с изменениями, которые проявляются вовремя кризиса этого возраста, а так же формированием эго-идентичности. В следствие сформированности слабой идентичности некоторые подростки могут стремиться к одиночеству, поверхностным контактам, чисто формальным отношениям со сверстниками. В тоже время подростки с неопределенной идентичностью могут испытывать трудности с общением, так как ощущают себя неуверенными, не столь привлекательными, как свои ровесники.

Подростки с неопределенной идентичностью чаще всего демонстрируют два типа поведения.

1. Демонстрация застенчивого поведения. Такие дети погружены в свой личностный мир, внешне кажутся достаточно спокойными, не показывают буйства эмоций и чувств, не ищут контактов со сверстниками, однако в душе у них может бить фонтан сильных чувств и неисполненных желаний, стремлений быть понятыми окружающими, зачастую они страдают, не имея близких контактов с ровесниками.

2. Чрезмерное усилие управления, которое в данном случае носит защитный характер. Подросток стремится быть лидером, стремясь доказать свое превосходство, полезность, осведомленность, готов взять на себя зачастую большие обязанности. Такое поведение может приводить в ряде случаев к конфликтам с одноклассниками, что не позволяет до конца реализовать лидерские потенциал, в том числе из-за незащищенной идентичности.

Проблемы в общении со сверстниками могут быть значительно усилены с определенными коммуникативными трудностями внутри семьи [3].

Данные исследований показывают, что влияние группы на подростка тем больше, чем более неблагоприятны (в самом широком смысле), его отношения с родителями, семейная ситуация, чем беднее мир его влечений, тем больше он не уверен в себе. Поэтому наибольшее влияние групп на своих членов наблюдается у подростков-правонарушителей, т.е. у подростков со склонностью к менее тяжким преступлениям, правонарушениям, еще не носящим уголовного характера. Однако чрезмерная независимость подростков от сверстников - не самый положительный показатель. Исследователи обнаружили, что подростки, которые в возрасте 12-14 лет в основном сосредоточились на семье и мире взрослых, часто имеют проблемы с личностью в подростковом и взрослом возрасте и испытывают трудности с общением. Одна из самых сложных проблем подросткового возраста связана с развитием группового общения - проблема отверженности и в самых крайних ее формах – случай, когда подросток становится объектом издевательств, насмешек, физической агрессии со стороны сверстников. Такой отказ сегодня часто скрывается за фанатичным пристрастием к компьютерным играм, где общение с умной машиной становится заменой общения с друзьями [2].

Так же, в современной психологии сложилось такое направление как - буллинг (психология школьной травли). Школьная травля может проявляться в различных формах: прямого физического насилия, оскорбления, унижения, игнорирования, разных формах агрессии и др. Подростки тяжелее переживают психологический буллинг по сравнению с физическим. Это связано со снижением самооценки, появлением чувства беспомощности, потерей чувства собственного достоинства [6].

Проблема понимания/непонимания – важнейшая проблема межличностных отношений. Как совершенно верно отмечал В. Б. Кашкин, обсуждая проблемы и перспективы общения: «Понимание ничтожно мало по

сравнению с непониманием и недопониманием. Понимание – недостижимый идеал, к которому все же нужно стремиться». Важный вопрос – на кого может положиться подросток в понимании своего непосредственного окружения, освоении новых социальных ролей, разделении радостей и горестей, чтобы укрепить свои намерения и поверить в свои способности [4].

Теоретический анализ показал необходимость проведения эмпирического исследования личностных особенностей подростков, которые испытывают трудности общения со сверстниками. В исследовании приняло участие 60 подростков.

Целью исследования является изучение личностных особенностей общения подростков, испытывающих трудности в общении со сверстниками.

Гипотеза исследования: подростки, испытывающие трудности в общении со сверстниками, имеют отличительные личностные особенности.

Для проведения исследования применялись следующие методики: методика «КОС», методика Куницыной (СУМО), личностный опросник Айзенка (EPI), тест-опросник Кеттела 14 PF (для подростков).

Результаты эмпирического исследования личностных особенностей подростков, испытывающих трудности общения со сверстниками, интерпретировались нами отдельно по каждой методике.

Результаты оценки степени сформированности у учащихся подросткового возраста коммуникативных способностей изучались с помощью методики «КОС» Коммуникативные и организаторские способности и представлены на рисунке 1.

При количественной обработке данных было отмечено, что у 18% учащихся подросткового возраста отмечается высокий уровень развития коммуникативных способностей, это означает что эти дети общительны, любят быть в центре внимания, у 57% - средний, у таких подростков достаточно большой круг общения, они не бывают одиноки, легко устанавливают контакты с ровесниками, но в тоже время потенциал их склонностей не отличается

высокой устойчивостью, у 25% испытуемых коммуникативные навыки сформированы на низком уровне. Они предпочитают одиночество, не любят большие компании, имеют нескольких друзей.

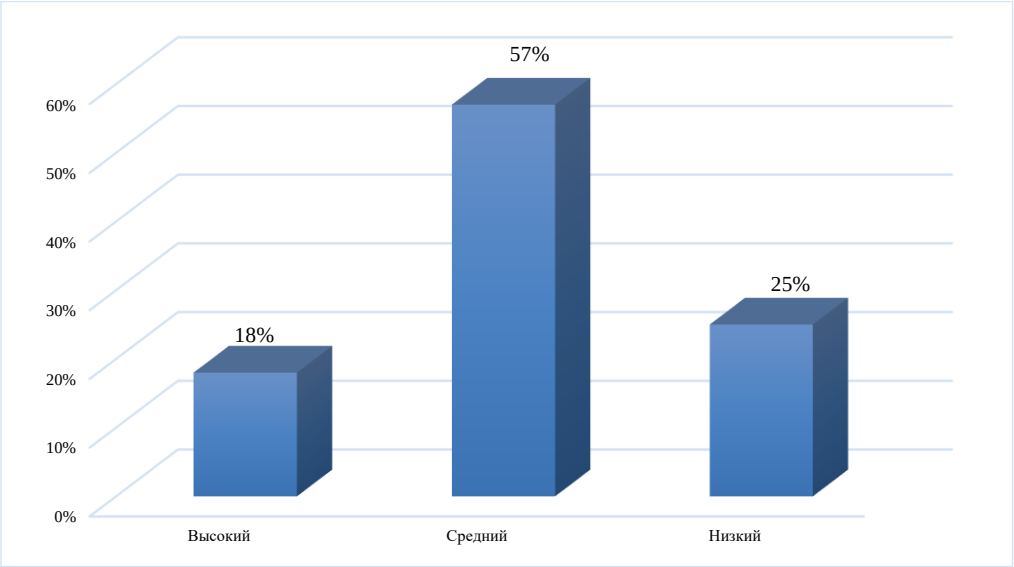


Рис. 1. Результаты оценки степени сформированности у учащихся подросткового возраста коммуникативных способностей

При качественной обработке данных было выявлено, что в целом у большинства респондентов коммуникативные способности развиты на среднем уровне. В частности, подростки достаточно активно общаются друг с другом, однако им сложно инициировать диалог, и они нередко страдают от недостатка общения.

По результатам проведенной методики учащихся разделили на две группы, не испытывающих трудности общения и испытывающих трудности общения ГР1 и ГР2. В первую группу вошли подростки с высоким и среднем уровнем развития коммуникативных способностей (гр.1) а во вторую с низким уровнем (гр.2). Проведенный анализ с помощью U-критерия Манна-Уитни (U= 3,500 p= 0,001) показал, что существуют статически значимые различия в уровне развития коммуникативных способностей.

Результаты исследования коммуникативных и личностных особенностей подростков с помощью методики Н.В Куниципой «СУМО», которые связаны с

неформальным межличностным доверительным общением, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования коммуникативных и личностных особенностей подростков, связанных с неформальным межличностным доверительным общением

Шкала	ГР1			ГР2		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
легкость и свобода общения	43%	23%	34%	26%	40%	34%
навыки общения	40%	22%	38%	30%	36%	34%
эмпатия	30%	18%	52%	23%	30%	47%
самоуважение	40%	13%	47%	20%	20%	60%
уступчиво-партнерский стиль общения	54%	30%	16%	33%	37%	30%
удовлетворенность общением	46%	42%	12%	28%	32%	40%
аутичность	6%	16%	78%	23%	23%	54%
истощаемость	15%	7%	78%	23%	23%	54%
отчужденность	10%	10%	80%	26%	50%	24%
эгоцентрическое самораскрытие в беседе	22%	9%	69%	20%	17%	63%
одиночество, застенчивость	11%	9%	80%	33%	27%	40%
авторитарный стиль общения	44%	29%	27%	30%	30%	40%
рефлексивность	30%	30%	40%	40%	13%	47%
манипулятивный стиль общения	13%	20%	67%	33%	40%	27%
невротизированность	20%	8%	72%	36%	30%	34%
потенциальная конфликтность	17%	33%	50%	20%	29%	51%
коммуникативная совместимость	50%	50%	0%	40%	34%	26%

Проанализируем полученные результаты.

1. Среди характеристик, которые облегчают коммуникацию, наиболее ярко выражен у подростков уступчиво-партнерский стиль общения. Данное свойство выделено у учащихся ГР1 высокий уровень 54%, средний уровень 30%, а низкий 16%, в то время как у учащихся ГР2 высокий уровень 33%, средний уровень 37%, а низкий уровень представлен у 30% школьников.

2. Среди характеристик, которые облегчают коммуникацию, наименее ярко выражено у подростков самоуважение. Данное свойство выделено у учащихся ГР1 высокий уровень 40%, средний уровень 13%, а низкий уровень выявлен у 47% школьников, в то время как у учащихся ГР2 высокий уровень у 20%, средний у 20%, а низкий уровень выявлен у 60% школьников.

3. Среди характеристик, которые затрудняют коммуникацию, наиболее ярко выражена у подростков истощаемость. Данное свойство выявлено у учащихся ГР1 высокий уровень у 15%, средний уровень у 7%, а низкий уровень выявлен у 78%, в то время как у учащихся ГР2 высокий уровень выявлен у 23%, средний у 23%, а низкий уровень у 54% школьников.

4. Среди характеристик, которые затрудняют коммуникацию, наименее ярко выражена у подростков аутичность. Данное свойство выявлено у учащихся ГР1 высокий уровень у 6%, средний уровень у 16%, а низкий уровень выявлен у 78%, в то время как у учащихся ГР2 высокий уровень выявлен у 23%, средний уровень у 23%, а низкий у 54% школьников.

5. Среди дополнительных характеристик наиболее ярко выражена у подростков потенциальная конфликтность. Данное свойство выявлено у учащихся ГР1 высокий уровень у 17%, средний уровень у 33%, а низкий уровень у 50%, в то время как у учащихся ГР2 высокий уровень выявлен у 20%, средний уровень у 29%, а низкий уровень у 51% школьников.

6. Среди дополнительных характеристик наименее ярко выражена у подростков невротизированность. Данное свойство выявлено у учащихся ГР1 высокий уровень у 20%, средний уровень у 8%, а низкий у 72%, в то время как у

учащихся ГР2 высокий уровень выявлен у 36%, средний уровень у 30%, а низкий у 34% школьников.

В таблице 3 представлены результаты исследования личностных характеристик испытуемых с помощью опросника Айзенка (EPI)

Таблица 3

Результаты исследования личностных характеристик испытуемых

Шкала	ГР1		ГР2	
	Показ.1	Показ.2	Показ.1	Показ.2
Шкала экстраверсия – интроверсия	67%	33%	54%	46%
Шкала эмоц. стабильности – нестабильности	43%	57%	52%	48%
Шкала лжи	100%	100%	100%	100%

Проанализируем полученные результаты.

В ходе исследования личностных характеристик учащихся подросткового возраста было определено, что у ГР1 показатель 1 равен 67% испытуемых, показатель 2 равен 33% испытуемых, в то время как у ГР2 показатель 1 равен 54% испытуемых, а показатель 2 равен 46% испытуемых, у двух групп отмечается преобладание экстравертивных качеств.

Также было выявлено, что у ГР1 показатель 1 равен 43% испытуемых, показатель 2 равен 57% испытуемых, ГР1 отличается эмоциональной нестабильностью, в то время как у ГР2 показатель 1 равен 52% испытуемых, а показатель 2 равен 48% испытуемых, преобладание эмоциональной стабильностью.

Оценка результатов исследования по шкале лжи показала, что все участники эксперимента (100%) были истинны в ходе проведения исследования.

Результаты исследования типов темперамента испытуемых представлены на рисунке 2.

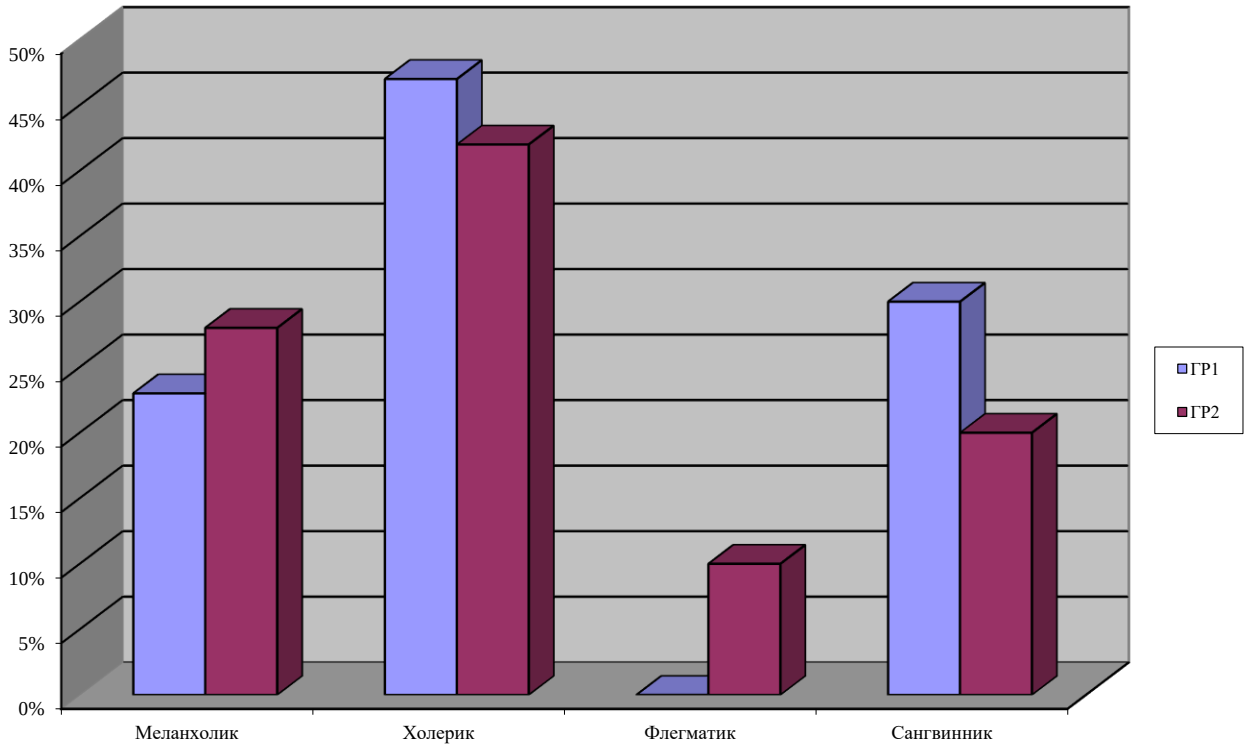


Рис. 2. Результаты исследования типов темперамента испытуемых

В целом, при обработке результатов исследования по методике Айзенка, было определено, что большинство учащихся подросткового возраста ГР1 и ГР2 по темпераменту являются холериками. У ГР1 тип темперамента флегматик выявлен не был, у ГР2 около 8%. Такой тип темперамента как сангвиник был выявлен у ГР1около 27%, а у ГР2 около 17-18%. В свою очередь, такой тип темперамента, как меланхолик был выявлен у ГР1 около 22%, а у ГР2 около 22-23% испытуемых.

Результаты многофакторного исследования личности по методике Кеттелла (Методика 14 PF) представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты многофакторного исследования личности по методике Кеттелла

Фактор	ГР1		ГР2	
	Выс. оценка	Низк. оценка	Выс. оценка	Низк. оценка
A (шизотимия-аффектотимия)	55%	45%	54%	46%
B (ложь)	60%	40%	47%	53%
C (степень эмоц. устойчивости)	67%	33%	63%	37%
D (флегматичность-возбудимость)	80%	20%	54%	46%
E (подчиненность-доминирование)	34%	66%	61%	39%
F (осторожность-легкомыслие)	57%	43%	40%	60%
G (степень принятия моральных норм)	69%	31%	47%	53%
H (застенчивость-авантюризм)	66%	34%	67%	33%
I (реализм-сензитивность)	82%	18%	67%	33%
J (неврастения, фактор Гамлета)	53%	47%	80%	20%
O (самоуверенность-склонность к чувству вины)	72%	28%	37%	63%
Q2 (степень групповой зависимости)	46%	54%	60%	40%
Q4 (степень внутреннего напряжения)	58%	42%	70%	30%

Проанализируем полученные данные.

В ходе многофакторного исследования личности учащихся подросткового возраста было выявлено, что у ГР1 фактор шизотимия-аффектотимия высокая оценка равна 55%, а низкая 45% учащихся, в то время как у ГР2 высокая оценка составляет 54%, а низкая 46% учащихся. Фактор ложь у ГР1с высокой оценкой равен 60%, с низкой 40%, в то время как у ГР2 высокая оценка равна 47%, а низкая 53% учащихся. Степень эмоциональной устойчивости у ГР1 с высокой оценкой равен 67%, с низкой 33% учащихся, в то время как у ГР2 высокая оценка составляет 63%, а низкая 37% учащихся. Флегматичность-возбудимость у ГР1 с высокой оценкой равна 80%, а с низкой 20% учащихся, в то время как у ГР2 высокая оценка составляет 54%, а низкая 46% учащихся. Подчиненность-доминирование этот фактор у ГР1 с высокой оценкой равен 34%, а с низкой 66% учащихся, в то время как у ГР2 высокая оценка составляет 61%, а низкая 39% учащихся. Такой фактор как осторожность- легкомыслие у ГР1 с высокой оценкой равен 57%, с низкой 43% учащихся, в то время как у ГР2 высокая оценка составляет 40%, а низкая 60% учащихся. Степень принятия моральных норм этот фактор у ГР1 с высокой оценкой равен 69%, а низкй 31% учащихся, в то время как у ГР2 высокая оценка составляет 47%, а низкая 53% учащихся. Застенчивость-авантюризм этот фактор у ГР1 с высокой оценкой равен 66%, а с низкой 34% учащихся, в то время как у ГР2 высокая составляет 67%, а низкая 33% учащихся. Такой фактор как реализм-сензитивность у ГР1 с высокой оценкой равен 82%, а с низкой 18% учащихся, в то время как у ГР2 высокая оценка составляет 67%, а низкая 33% учащихся. Неврастения, фактор Гамлета у ГР1 с высокой оценкой составляет 53%, а с низкой 47% учащихся, в то время как у ГР2 высокая оценка равна 80%, а низкая 20% учащихся. Такой фактор как самоуверенность-склонность к чувству вины был выявлен у ГР1 с высокой оценкой в 72%, а с низкой в 28%, в то время как у ГР2 высокая оценка равна 37%, а низкая 63% учащихся. Степень групповой значимости у ГР1 с высокой оценкой было выявлено 46%, а с низкой 54% учащихся, в то время как у ГР2 высокая оценка равна 60%, а низкая 40% учащихся. Степень внутреннего напряжения у

ГР1 с высокой оценкой равна 58%, с низкой 42% учащихся, в то время как у ГР2 высокая оценка равна 70%, а низкая 30% учащихся.

Для определения различий в личностных особенностях подростков, испытывающих и не испытывающих трудности в общении нами применялся критерий Манна-Уитни результаты представлены в таблицах 5, 6, 7.

Таблица 5

Результаты статистического значения критерий Манна-Уитни по методике СУМО

Показатель	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
легкость и свобода общения	14,500	0,001
навыки общения	64,001	0,001
эмпатия	268,5	0,224
самоуважение	1,500	0,001
уступчиво-партнерский стиль общения	85,000	0,001
удовлетворенность общением	77,00	0,001
аутичность	260,000	0,175
истощаемость	19,000	0,001
отчужденность	44,500	0,001
эгоцентрическое самораскрытие в беседе	91,500	0,001
одиночество, застенчивость	64,500	0,001
авторитарный стиль общения	71,500	0,001
рефлексивность	62,000	0,001
манипулятивный стиль общения	45,500	0,001
невротизированность	144,000	0,001
потенциальная конфликтность	13,500	0,001
коммуникативная совместимость	26,500	0,001

Таким образом, нами было выявлено, что по методике СУМО критерий U -Манна-Уитни показал, что существуют статистически значимые различия по шкалам: легкость и свобода общения, навыки общения, самоуважение, уступчиво-партнерский стиль общения, удовлетворенность общением, истощаемость, отчужденность, эгоцентрическое самораскрытие в беседе, одиночество, застенчивость, авторитарный стиль общения, рефлексивность, манипулятивный стиль общения, невротизированность, потенциальная конфликтность, коммуникативная совместимость, кроме шкалы эмпатия и шкалы аутистичность.

Таблица 6

Результаты статистического значения критерий Манна-Уитни
по методике Айзенка

	Показатели
U Манна-Уитни Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	158,500 0,002

Таким образом, статистический анализ показал, что существуют различия по личностным и темпераментальным характеристикам по методике Айзенка.

Таблица 7

Результаты статистического значения критерий Манна-Уитни
по методике Кеттела

Шкалы	U Манна-Уитни	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
A (шизотимия-аффектотимия)	128,500	0,001
B (ложь)	128,0	0001
C (степень эмоц. устойчивости)	36,5	0,001
D (флегматичность-возбудимость)	12,000	0,001

E (подчиненность-доминирование)	155,5	0,002
F (осторожность-легкомыслие)	4,000	0,001
G (степень принятия моральных норм)	101	0,001
H (застенчивость-авантюризм)	1,500	0,001
I (реализм-сензитивность)	244,500	0,107
J (неврастения, фактор Гамлета)	13,00	0,001
O (самоуверенность-склонность к чувству вины)	48,000	0,001
Q2 (степень групповой зависимости)	44,500	0,001
Q4 (степень внутреннего напряжения)	37,500	0,001

Таким образом, нами был выявлены статистически значимые различия по таким шкалам как: A (шизотимия-аффектотимия), B (ложь), C (степень эмоц. устойчивости), D (флегматичность-возбудимость), , E (подчиненность-доминирование), F (осторожность-легкомыслие), G (степень принятия моральных норм), H (застенчивость-авантюризм), J (неврастения фактор Гамлета), O (самоуверенность-склонность к чувству вины), Q2 (степень групповой зависимости), Q4 (степень внутреннего напряжения) по методике Кеттелла.

Следовательно, гипотеза исследования о том, что подростки, испытывающие трудности в общении со сверстниками, имеют отличительные личностные особенности доказана. У подростков, которые испытывают трудности в общении, навыки общения развиты на среднем уровне, эмпатия развита на низком уровне, самоуважение на низком уровне, авторитарный стиль общения развит на среднем уровне, рефлексия на низком уровне, манипулятивный стиль общения на среднем уровне, невротизированность

находится на высоком уровне, потенциальная конфликтность на низком уровне, коммуникативная совместимость на высоком уровне, преобладает уступчиво-партнерский стиль общения, низкая удовлетворенность общением, одиночество, застенчивость на низком уровне, преобладание эмоциональной стабильности, флегматичность преобладает над возбудимостью, подчиненность преобладает над доминированием, легкомыслие имеет низкую оценку, степень приятия моральных норм имеет низкую оценку, застенчивость преобладает над авантюризмом, реализм преобладает над сензитивностью, неврастения имеет высокую оценку, склонность к чувству вины имеет низкую оценку, степень групповой зависимости имеет высокую оценку, степень внутреннего напряжения имеет высокую оценку.

Список литературы

1. Авдулова, Т.П. «Психология подросткового возраста»: Учебник и практикум для вузов – Подростковая психология, М. Юрайт, Гриф УМО ВО, 2020.

2. Немов, Р.С. Психология. Психология образования / Р.С. Немов. – ВЛАДОС, 2012. – 608 с.

3. Прихожан, А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста / А. М. Прихожан. – Москва, 2012.

4. Сосновский, Б.А. «Возрастная и педагогическая психология» 3-е изд., пер. и доп. Учебник для вузов. Гриф УМО ВО, 2020, - 347 с.

5. Тарабакина, Л.В. Эмоциональное здоровье подростка: риски и возможности / Л.В. Тарабакина; Московский педагогический государственный университет. – Москва : Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 2017. – 194 с.

6. Фрейд, З. Введение в психоанализ / З. Фрейд. – Москва : Смысл, 2013. – 351 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В первой главе монографии «Приоритеты педагогики и современного образования» исследуются тенденции развития современного общества и образования, рассматриваются стратегии обучения в современной педагогике, изучаются вопросы применение интерактивных методов обучения студентов вуза, анализируется современное состояние и развитие проектно-творческой деятельности в вузе, исследуются вопросы создания экосистемы для иностранных студентов вузов на основе проектного подхода, изучается критериально-диагностический аппарат педагогического мониторинга уровня сформированности компетенций в области программирования.

Во второй главе монографии «Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект» рассматриваюся аксиологические аспекты воспитания правосознания, исследуются вопросы формирования патриотического сознания казахстанской молодежи, анализируются педагогические условия формирования профессионально-личностной саморегуляции в системе подготовки специалистов в сфере адаптивной физической культуры.

В третьей главе монографии «Поведение личности как психолого-педагогическая проблема» приводятся результаты научных исследований в области нарушений детско-родительских взаимоотношений, которые рассматриваются как фактор возникновения девиантного поведения в подростковом возрасте, исследуются личностные особенности подростков, испытывающих трудности общения с одноклассниками.

Общая объединяющая тема монографии создала широкие рамки для участия специалистов, интересующихся современными проблемами педагогики и психологии, теоретико-методологическими подходами и практическими результатами исследований в данной научной области. НИЦ «ПНК» приносит искреннюю признательность всем участникам издания и выражает надежду, что данная книга не станет последней в серии оригинальных монографий.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Асейнова Фирая Эсхатовна – старший преподаватель Негосударственного образовательного частного учреждения высшего образования «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», соискатель ученой степени кандидата наук в ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Батанин Артем Александрович – ассистент кафедры философии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»

Васильева Анастасия Сергеевна – доцент кафедры экономики и менеджмента Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, кандидат экономических наук, доцент

Гунькин Игорь Валентинович – доцент Владивостокского филиала федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», кандидат философских наук

Джилкишиева Майра Сейтжапаровна – профессор Южно-Казахстанского университета им. М. Ауэзова, д.п.н., ассоциированный профессор

Ерещенко Юлия Владимировна – доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, кандидат психологических наук, доцент

Кагермазова Лаура Цраевна – профессор кафедры психологии Чеченского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, профессор РАО

Кузнецова Марина Николаевна – доцент кафедры экономики и менеджмента Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, кандидат экономических наук, доцент

Курина Вера Алексеевна – декан факультета культурологии, соцально-культурных и информационных технологий ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», д.п.н., профессор

Масаева Зарема Вахаевна – доцент кафедры психологии и педагогики Чеченского государственного педагогического университета, кандидат психологических наук, доцент

Неволина Виктория Васильевна – профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет», доктор педагогических наук, доцент

Петухова Лариса Петровна – доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, кандидат педагогических наук, доцент

Рыхтикова Наталья Александровна – доцент кафедры экономики и финансов, заместитель декана факультета экономики и менеджмента Московского областного филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, кандидат экономических наук, доцент

Сахатский Алексей Геннадьевич – преподаватель цикла библиотечных и общеобразовательных дисциплин Государственного автономного профессионального образовательного учреждения «Приморский краевой колледж культуры», кандидат философских наук, доцент

Серегина Наталья Валерьевна – доцент Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского, кандидат педагогических наук

Яковлева Екатерина Викторовна – доцент кафедры физической реабилитации Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», кандидат биологических наук, доцент

Научное сетевое издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ: РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ И ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Монография

Под редакцией Куриной В.А., Подкопаева О.А.

Подготовка оригинал-макета Подкопаев О.А.
Подготовка обложки Подкопаев О.А.
Подписано в издание 05.04.2022.

Электронное издание
PDF (Portable Document Format)
Усл. печ. л. 7,1.

Издательство ООО «Поволжская научная корпорация».
443082 г. Самара, ул. Тухачевского, 80, оф. 218
Тел.: (917) 812-32-82
E-mail: info@naucorp.ru

ISBN 978-5-6047405-8-3