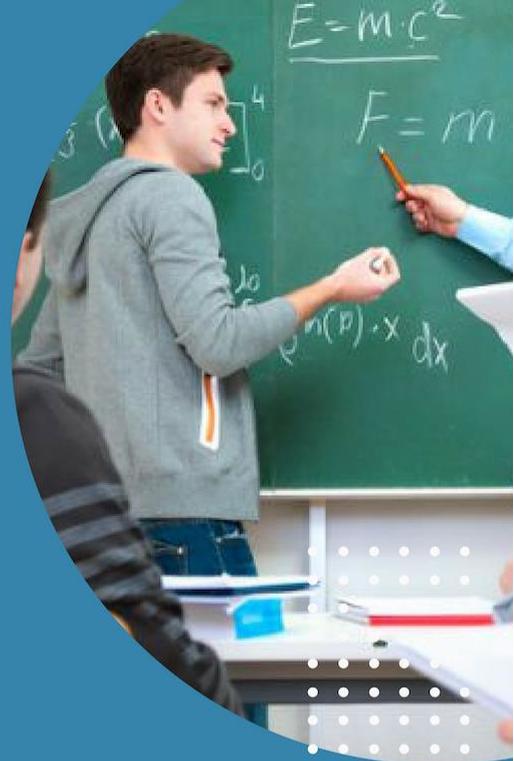


МОНОГРАФИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА: НОВЫЕ МЕТОДЫ, НАПРАВЛЕНИЯ И ПУТИ РАЗВИТИЯ

Асмаловская О.А., Васина Ю.М., Гаращенко А.Н.,
Еловская С.В., Иванова Н.К., Карпов Э.С.,
Карпова Е.Г., Китаевская Т.Ю., Кокорева О.И.,
Налетова И.В., Суханов М.С., Терехова Г.В.,
Тигров В.П., Томилин В.Ф., Уваров Е.А., Фокин В.А.,
Шелиспанская Э.В., Шишкина С.Г.



НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА

Современная образовательная среда: новые
методы, направления и пути развития

Монография

www.scipro.ru
Нижний Новгород, 2018

УДК 37
ББК 74
С56

Рецензенты:

Коновалова Людмила Ивановна, доктор педагогических наук,
профессор, кафедра непрерывного образования
Санкт-Петербургский институт войск национальной гвардии

Авторы:

Асмаловская О.А., Васина Ю.М., Гаращенко А.Н., Еловская С.В., Иванова Н.К.,
Карпов Э.С., Карпова Е.Г., Китаевская Т.Ю., Кокорева О.И., Налетова И.В., Назаров В.Н.,
Суханов М.С., Терехова Г.В., Тигров В.П., Томилин В.Ф., Уваров Е.А., Фокин В.А.,
Шелиспанская Э.В., Шишкина С.Г.

Современная образовательная среда: новые методы, направления и пути развития
[Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 230
с.). - Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2018. – Режим доступа:
<http://scipro.ru/conf/educationalenvironment.pdf>. Сист. требования: Adobe Reader; экран 10'.

ISBN 978-5-907072-38-1

Монография посвящена обоснованию теоретических и методологических подходов к исследованию проблем развития системы образования. Обобщены и систематизированы отечественные и зарубежные исследования научных представлений об особенностях дошкольного, начального, среднего, высшего профессионального и дополнительного образования.

Материалы монографии будут полезны преподавателям, научным работникам, специалистам промышленных предприятий, организаций и учреждений, а также студентам, магистрантам и аспирантам.

При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: Designed by Freerik, Canva.

© Авторский коллектив, 2018 г.

© Издательство НОО Профессиональная наука,
2018 г.

ISBN 978-5-907072-38-1



9 785907 072381

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	10
1.1. ИНФОРМАЦИОННОЕ ПРОСТРАНСТВО И ОБРАЗОВАНИЕ	10
1.2. НАПРАВЛЕНИЕ И ПУТИ РАЗВИТИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	33
ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....	47
2.1. ВОСПИТАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В МУЗЫКАЛЬНО-ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	47
ГЛАВА 3. НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	84
3.1. МЕТОДИКА ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОШИБОК В АНГЛИЙСКОЙ УСТНОЙ РЕЧИ ШКОЛЬНИКОВ.....	84
3.2. ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ.....	98
3.3. ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В 5-11 КЛАССАХ.....	123
3.4. К ВОПРОСУ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» В СОЦИАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	133
ГЛАВА 4. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В УСЛОВИЯХ ЕГО МОДЕРНИЗАЦИИ	148
4.1. ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ	148
4.2. ДИСЦИПЛИНА "ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК" В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: РЕАЛИИ И ПРОБЛЕМЫ.....	174
4.3. КОМПОНЕНТЫ И ДИАГНОСТИКА ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ОБУЧЕНИЮ ИНФОРМАТИКЕ	191
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	212
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	213
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	223
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	226

Введение

Современное общество переживает процесс социальной трансформации, переход от индустриального к информационному обществу, цифровизации. В условиях информационного общества образование превращается в важнейшую социально-культурную ценность, ориентированную на перспективу устойчивого развития общества.

Одной из важнейших функций современного образования является создание условий для раскрытия природного потенциала человека, его способностей к непрерывному и активному приращению знаний, развитию на этой основе себя как полноценной личности.

Анализ функционирования системы образования приобретает особенно критический характер в поликультурных регионах, в которых, кроме традиционных, образование имеет специфические функции, направленные на удовлетворение этнокультурных потребностей людей, является инструментом обеспечения межэтнического и межконфессионального согласия.

Данная монография «Современная образовательная среда: новые методы, направления и пути развития» состоит из 3 глав, каждая из которых представлена подглавами.

В первой главе «Тенденции развития современной образовательной среды» рассматривается вопрос современного информационного пространства как перспективной основы современной образовательной среды, особенности информационного пространства, которые необходимо учитывать при формировании образовательного информационного подпространства, современное состояние информатизации общества и состояния образовательного процесса. Дается определение понятия информатизации образования. Показана неотвратимость «информатизации» образовательного процесса. Перечислены условия поступательного развития информатизации образовательной среды. Подробно рассмотрены проблемы, которые порождаются внедрением информационных технологий в современную образовательную среду.

Также в главе авторы рассматривают вопрос направлений и путей развития модернизации современной образовательной среды. Система образования в целом, и образовательной среды в особенности, неразрывно связаны с социально-экономической формацией, в рамках которой они сформировались и существуют. В настоящее время, когда приняты фундаментальные законы, открывающие путь к кардинальным изменениям в

жизни и деятельности общества, в том числе и в сфере образования, становятся очевидными актуальность и необходимость разработки научной концепции перестройки образовательной среды, всей системы образования, создания инновационных моделей, механизмов ее стабилизации и развития. Решение этих проблем выдвигает необходимость формирования общей концепции модернизации образования и его среды, определения путей развития.

Во второй главе «Современные методики дошкольного образования детей» рассматривается вопрос о воспитании эмоциональной отзывчивости как об одном из основных личностных качеств старшего дошкольника, которое имеет социальную значимость в жизни ребёнка и относится к особой сфере эмоциональных отношений его к другим людям. Описана диагностическая программа, направленная на выявление степени характера усвоения ребёнком нравственных представлений о нормах и правилах поведения; на изучение особенностей эстетической эмпатии и эмоционального отклика ребёнка (эмоциональная эмпатия) и уровня развития у старших дошкольников эмоциональной отзывчивости на музыку в условиях музыкально-игровой деятельности. Разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа по данной проблеме.

В третьей главе «Направления развития современного школьного образования» рассматриваются вопросы методики предупреждения ошибок в английской устной речи школьников. Поиск оптимальных педагогических подходов к обучению иностранным языкам, в основе которых лежит формирование и развитие у обучающихся дискурсивной компетенции, привел к необходимости рассмотрения дискурсивного подхода. Данный подход выносит на первый план ошибки учащихся, связанные с организацией дискурса. Возникает насущная необходимость в привлечении знаний о свойствах и особенностях организации дискурса к обучению иностранному языку, а также потребность в изучении и классификации ошибок построения дискурса для последующей разработки способов их преодоления.

Также в главе представлены результаты реализации разработанной автором образовательной концепции на основе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Обоснована целесообразность использования положений ТРИЗ для решения проблемы развития изобретательских способностей школьников в образовательном процессе. Представлен подход к решению данной проблемы в виде создания особой образовательной среды, направленной на обучение школьников решать проблемы на авторском уровне.

В главе авторы исследовали проблемы осуществления патриотического воспитания в 5-11 классах. Проанализированы психолого-возрастные и познавательные особенности учащихся данной возрастной категории. Особое внимание авторы уделяют характеристике проектного метода как способа патриотического воспитания подростков, который в наибольшей степени соответствует особенностям развития их познавательной и эмоционально-волевой сферы. Новизна исследования обусловлена применением комплексного подхода к построению модели осуществления патриотического воспитания в школе, базирующейся на проектном методе. Авторы делают вывод о том, что предложенная трехступенчатая модель, в которую изначально была привнесена идея управления процессом патриотического воспитания, позволяет проследить динамику изменений в личности школьников и тем самым определить, насколько эффективны применяемые учителями методы и приёмы.

Авторами также рассматриваются подходы по совершенствованию предметной области «Технология», анализируются различные сценарии развития в данном направлении.

В четвертой главе «Тенденции развития профессионального образования в России в условиях его модернизации» рассматривается вопрос влияния двигательной активности на формирование личностного потенциала преподавателя высшей школы в условиях социальных изменений. Изменения, свидетелями которых мы являемся, убеждают в том, что человечество находится в ситуации глобального кризиса с весьма противоречивыми и неоднозначными перспективами дальнейшего развития. При этом следует понимать, что социальный вызов направлен на конкретного человека, на его способность совладания с внешними социальными деструкциями.

Прежде чем обратиться к конкретным экспериментальным исследованиям, необходимо акцентировать свое внимание, с одной стороны, на механизмах развития личностного потенциала в ситуации социальных изменений, с другой, на методах и условиях, способствующих его эффективному формированию.

В наших исследованиях в качестве последнего выступает приобщение индивида к двигательной активности, как неотъемлемой составляющей его жизнедеятельности и благополучного существования в изменяющемся мире. Общепринято считать, что ценностный потенциал двигательной активности в основном заключается в решении разнообразных задач физического самосовершенствования, укрепления здоровья, повышения уровня физической подготовленности. При этом в научных исследованиях не так

часто можно встретить работы, посвященные влиянию двигательной активности на формирование жизненного пространства человека, развитие его личностного потенциала в условиях социального кризиса. Более того, особую актуальность приобретают предметные исследования, в которых в качестве респондентов выступают преподаватели высшей школы.

Также в главе рассматриваются и обсуждаются реальные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе. На основе изучения современной научной литературы и опыта работы кафедры иностранных языков и лингвистики Ивановского государственного химико-технологического университета анализируется роль предмета «Иностранный язык» в создании гуманитарной образовательной среды. Подчеркивается, что четкое учебно-методическое планирование, современные технологии обучения и контроля, единство аудиторной и воспитательной работы способствуют формированию у студентов общекультурной, общепрофессиональной и научной компетенции, а предмет «Иностранный язык» становится важным компонентом в образовательной среде технического вуза.

Авторами также рассматривается проблема диагностики уровня готовности студентов к обучению дисциплинам информационного цикла. Представлено решение задачи, связанной с определением структуры и содержания данного понятия.

Авторский коллектив:

Глава 1. Тенденции развития современной образовательной среды

Назаров В.Н. (1.1. Информационное пространство и образование)

Карпова Е.Г., Карпов Э.С. (1.2. Направление и пути развития модернизации современной образовательной среды)

Глава 2. Современные методики дошкольного образования детей

Асмаловская О.А., Васина Ю.М., Кокорева О.И., Шелиспанская Э.В. (2.1. Воспитание эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности)

Глава 3. Направления развития современного школьного образования

Еловская С.В. (3.1. Методика предупреждения ошибок в английской устной речи школьников)

Терехова Г.В. (3.2. Особенности образовательной среды для развития изобретательских способностей школьников)

Суханов М.С., Гаращенко А.Н. (3.3. Организационно-методические основы осуществления патриотического воспитания в 5-11 классах)

Тигров В. П., Томилин В.Ф., Фокин В.А. (3.4. К вопросу обновления содержания предметной области «технология» в социальном образовании)

*Глава 4. Тенденции развития профессионального образования в России
в условиях его модернизации*

Уваров Е.А., Налетова И.В. (4.1. Влияние двигательной активности на формирование личностного потенциала преподавателя высшей школы в условиях социальных изменений)

Иванова Н.К., Шишкина С.Г. (4.2. Дисциплина "Иностранный язык" в современной образовательной среде технического вуза: реалии и проблемы)

Китаевская Т.Ю. (4.3. Компоненты и диагностика готовности студентов ВУЗа к обучению информатике)

Глава 1. Тенденции развития современной образовательной среды

1.1. Информационное пространство и образование

Процесс «компьютеризации» населения земли, начавшийся с создания первого персонального компьютера в 70-е годы прошлого века, положил начало новой эпохи в жизни человечества – движению к информационному обществу. Конечно, предметом фундаментального социологического спора может оставаться вопрос о том, какие признаки позволят нам определить, когда мы достигнем состояния такого информационного общества, или сегодня мы уже живем в информационном обществе, а все что происходит вокруг нас, это процесс развития уже состоявшегося информационного общества. При этом в зависимости от предмета и целей, для определения которых мы используем категорию информационного общества данной категории может быть определено различное содержание. В практическом же плане, уже сегодня можно утверждать, что электронные устройства и информационные технологии, доступ к которым эти электронные устройства обеспечивают, являются неотъемлемой частью нашей жизни и нашей культуры.

Сложность определения понятия информационного общества заключается в том, что в настоящий момент происходят фундаментальные процессы изменения в технологиях¹, и общественной жизни, что мы можем говорить не о состоявшемся изменении, а лишь о переходном процессе, при этом процессе длительном, т.е. охватывающем период более чем одного поколения, и процессе динамичном, т.е. который характерной чертой которого будет то, что вновь возникающие ценности (социальные и технологические ориентиры) будут не успевать прочно войти в нашу жизнь и пройти всестороннюю проверку, когда они будут уже вытесняемые еще более новыми социальными и технологическими ориентирами. Вероятно, сегодня мы уже можем говорить о следующей «реперной точке» в общественном развитии, т.е. о том этапе общественного развития, когда будет достигнуто состояние

¹ См., например, Шваб К. Четвертая промышленная революция: перевод с английского. – М.: Издательство «Э», 2017. -208 с.

практической реализации Интернета вещей и Интернета ценностей, но и это будет лишь промежуточное состояние общества на пути к широкой «роботизации» обыденной жизни и повсеместному использованию искусственного интеллекта. Можно предположить, что, если на стадии информационного общества мышление человека не поменяется, то на стадии повсеместного активного использования искусственного интеллекта, вероятно, поменяется само мышление человека и, естественно, познание человеком мира, а, следовательно, и образование. Но как это все будет происходить тогда, сегодня трудно представить.

Для понимания затронутой выше проблематики необходимо остановиться на терминологии и линии исторического развития того, что мы сегодня понимаем под информационным пространством.

Наряду с терминами информатизация, информационное общество, информационное пространство можно встретить термины цифровизация, цифровая экономика, цифровая эра. В рамках настоящего исследования информация и цифровизация рассматриваются как синонимы и соответствующие категории, сформированные с использованием этих понятий, тоже можно рассматривать как идентичные. В то же время, представляется более правильным говорить об информатизации, а не о цифровизации общественных процессов и явлений, поскольку речь идет о социальных, а не о технических категориях и явлениях.

На как минимум средство и переплетение понятий информатизация и цифровизация указывает и то, что проникновение информационных технологий в жизнь общества поэтапно можно представить в виде следующих этапов развития современного состояния общества.

Компьютеризация с момента изобретения первого компьютера (40-е) до начала массового использования персональных компьютеров (90-е годы).

Цифровизация переход от аналоговой формы представления данных (информации) на цифровую форму (70-80-е годы до 2000-х). Именно в этот период был создан персональный компьютер, который открыл возможность проникновения информационных технологий во все сферы человеческой жизни.

Информатизация – (массовое) использование компьютерных технологий как средства получения, хранения информации и средства общения, конкурирующего с традиционными средствами общения (от разговора и притчей, до писем и телефона) (вероятно 2000-е (после 2010) до настоящего времени, процесс продолжается)

Можно найти и формальное, вполне приемлемое определение информатизации как организационного, социально-экономического и научно-технического процесса создания благоприятных условий для удовлетворения информационных потребностей, реализации прав и свобод субъектов информационной сферы, в основе которого лежит массовое применение информационных систем и технологий во всех видах деятельности физических и юридических лиц.²

И аналогично для цифровизация приемлемо понимание как перехода с аналоговой формы передачи информации на цифровую.³ Как видно данное определение никак не отражает сущность и масштаб процессов, сопутствовавших этому переходу от аналогов к цифровой форме передачи информации.

Рассмотренные выше глобальные процессы не могут не отражаться на сфере образования. При этом развитие информационных технологий и становление информационного общества оказывают двойное воздействие на сферу образования, что является неизбежным следствием места образования в общественной жизни. Во-первых, новые проявления в технологиях и общественном сознании требует подготовки кадров и по новым направлениям знаний и деятельности и с новыми знаниями. Во-вторых, новые технологии дают возможность внедрения новых технологий в образовательный процесс. А сегодня это и новые технологии организации образовательного процесса.

При этом понятие образования в настоящей работе используется в самом широком его значении, т.е. включает в себя все звенья образовательной системы, так как это закреплено в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».⁴ В то же время, здесь не рассматриваются вопросы воспитания, как традиционно отграничиваемые от образования в российской педагогической науке. Однако, следует отметить, не только взаимосвязь процессов образования и воспитания, но и влияние состояния «воспитанности», в том числе понимаемое как уровень культуры, в данном случае, использования электронных устройств, на

² «Модельный закон об информации, информатизации и обеспечении информационной безопасности» (Принят в г. Санкт-Петербурге 28.11.2014 Постановлением 41-15 на 41-ом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ). Текст документа взят из СПС КонсультантПлюс.

³ Распоряжение Правительства Москвы от 11.10.2010 № 2215-РП «О Концепции обеспечения жителей города Москвы телекоммуникационными услугами для получения социально значимой информации путем создания условий равного доступа к кабельному телевидению и Интернет-ресурсам» Текст документа взят из СПС КонсультантПлюс.

⁴ Первоначальную редакцию данного закона см. Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598.

эффективность образовательных механизмов и на достижимый уровень образования.

С одной стороны, постольку-поскольку такая ситуация для сферы образования складывается каждый раз, когда происходят существенные изменения в технике, и это имело место уже неоднократно в истории человечества, то сама ситуация информатизации для сферы образования является принципиально понятной. В то же время принципиально новым является то, что можно назвать опережающей сменой технологий и общественных приоритетов как результата качественного изменения технических средств и технологий.

Но с другой стороны, в условиях глобализации и усиление конкуренции практически во всех сферах жизни и деятельности человека и на уровне межгосударственных отношений, невозможно представить современное общество и людей необразованными, ведь именно это является показателем развития и прогресса той или иной страны в целом и каждого человека в отдельности.

Необходимо отметить все возрастающую роль государства как организатора образования в современном обществе. Очевидность выгоды от образования населения для государства была осознана в период становления капиталистического общества, привела к тому, что государство осознало то, что более образованное население и, прежде всего, квалифицированная рабочая сила дает больше шансов государству для успешного развития, поэтому со временем приняло на себя ведущую роль и соответствующие издержки по организации системы образования. Это обусловлено тем, что в силу повышения требований к уровню образованности населения и профессиональной подготовки специалистов, соответственно, возрастают и расходы, которые требуются для поддержания образования на необходимом в современных условиях уровне. Сказанное невозможно, к сожалению проиллюстрировать на примере России, так как большие затраты на систему советского образования, которые позволял себе СССР, современная Россия позволить себе не может, и поэтому образование в России последние три десятилетия идет по нисходящей, и только мы видим лишь попытки приведения российской образовательной системы в соответствие с современными требованиями при оптимизации государственных расходов на эту сферу, и поиска иных источников финансирования российского образования.

Что касается общемировых тенденций и процессов, то сегодня, как никогда ранее человечество сосредоточено вглядывается в самого себя и

порой и открывает новые и интересные факты, которые служат предпосылкой для его дальнейшего развития. В сущности, для человека всё более остро стоит вопрос, чтобы сохранить себя как вид и приспособливаться к возможным изменениям, которые охватывают все сферы его деятельности. Поэтому система образования во многом оказывает значительное влияние на формирование человека как личности. Многие личностные черты человека определяются не только его природными данными, но и приобретёнными в определённых условиях социальной жизни. Одной из целей образования, как известно, является формирование профессионального сознания.⁵

Последнее десятилетие знаменуется качественно новым уровнем общедоступности мобильных устройств с доступом в Интернет и широким набором различного рода сервисов обработки и представления самой различной информации.

Подобного рода устройства представляют собой предмет гордости и неустанного и непрерывного пользования особенно молодого поколения, включая школьников и студентов.

Отметим, что в России высокий уровень проникновения Интернета (почти 80%) и смартфонов (66%) в общественную жизнь.⁶

Удобство и объем получаемой с помощью таких устройств качественно лучше, чем традиционные способы получения информации и средства общения между людьми как по общим вопросам, так и в рамках профессионального общения.

Описанные выше процессы можно рассматривать как основное общественное явления современной жизни – информатизация общества или формирование информационного общества.

Как направление деятельности и предмет государственного интереса информатизация получила свое первое нормативное оформление еще во времена СССР.⁷

Сегодня многие государства имеют государственные программы развития информационного общества или отдельных его элементов. В России есть целый ряд нормативных документов как общегосударственного масштаба⁸, так и ведомственного характера, определяющих работу

⁵ Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. СПб.: Питер, 2010. –288 с.

⁶ https://www.rbc.ru/technology_and_media/01/10/2018/5bae50449a794761830cd94b

⁷ <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/43b84dff4f88b469c32576580026b4c0>

⁸ Например, Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы», Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 313 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Информационное общество (2011 - 2020 годы)»

государственных органов по разработке информационного образовательного подпространства, среди которых можно отметить Концепцию развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации.⁹

Информатизация образования рассматривается в настоящей работе в широком значении, т.е. как процесс интеграции образование и современных информационных технологий с целью формирования образовательной среды, соответствующей потребностям сегодняшнего дня и направленной на повышение качества образовательного процесса.

Информатизацию образования необходимо рассматривать как органическую часть появления и развития информационного общества, а образовательное информационное подпространство как часть общего информационного пространства. В свою очередь, информационное пространство является основой информационного общества.

Наряду с таким широким пониманием информатизации образования, иногда под информатизацией образования понимается только собственно процесс внедрения технических средств обеспечения образовательного процесса как компьютеры, проекторы, интерактивные доски. Но поскольку узкое понимание информатизации образования включается в широкое понимание, то выводы настоящей работы в полной мере применимы и для отношений, возникающих в связи с использованием понятия информатизация в узком значении этого понятия.

Прежде всего, информатизация образования подразумевает изменение всех сфер системы образования¹⁰: 1) общее образование, 2) профессиональное образование и 3) дополнительное образование и 4) профессиональное обучение.

При этом нельзя не упомянуть информатизацию научной деятельности, так как образование тесно связано с научной сферой. И, следовательно, информатизация образования должна идти рука об руку с процессами информатизации научной деятельности.

Информатизация влияет на все стороны образования как общественного явления:

- 1) меняется образовательная среда;
- 2) меняется учебный процесс;
- 3) меняются ментально и профессионально участники учебного процесса;

⁹ https://minobr.gov-murman.ru/files/eios_conception.pdf

¹⁰ П. 2 ст. 10 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Текст документа взят из СПС КонсультантПлюс.

- 4) может меняться содержание и технологии образования
- 5) наконец, меняется управление образованием

Также, можно сформулировать следующие условия поступательного развития процесса информатизации:

- необходимость реализации комплексного подхода для решения задачи информатизации системы образования;
- необходимость разработки и принятия пакета нормативно-правовых актов, устанавливающих программу действия;
- интенсификация процессов обучения информационным технологиям для всех участников образовательного процесса;
- разработка современного качественного научно-методического обеспечения образовательной деятельности;
- ориентация на создание единого образовательного пространства;
- необходимость принятия государственной программы поддержки внедрения информационных технологий в образовательную среду;
- необходимость совершенствования государственной системы управления качеством всей системы образования на всех стадиях и этапах;
- необходимость государственной поддержки научных исследований в области перспективных направлений использования информационных технологий в сфере образования.
- реализация программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Наиболее эффективные образовательные технологии в информационном пространстве могут быть созданы, только если они будут на том, что можно назвать философией информационного пространства.

Особенности современного информационного пространства, которые необходимо учитывать, при формировании образовательного информационного подпространства, можно сформулировать следующим образом.

Современное информационное пространство включает в себя нечто большее, чем только Интернет. Но когда сегодня мы говорим об информационном пространстве, мы имеем в виду Интернет и привязанные к нему или связанные через него цифровые электронные устройства, оснащенные различного рода сервисами получения, обработки и представления информации. Это пространство насыщенное самого разного рода информацией, играми и интеллектуальными ресурсами, многими воспринимается сегодня как новое измерение жизни. Все это позволяет современному человеку ощущать себя как полностью информированному члену совершенно

открытого общества, возможности которого безграничны, и порождает новую социальную и культурную реалию.

Информационное пространство позволяет создавать объекты новой природы, пусть и виртуальные, но новые реальности, по крайней мере на уровне ощущений.

Быстрое освоение даже детьми детсадовского возраста современные информационные технологии порождают чувство превосходство у молодого поколения по отношению к старшему, в том числе к преподавателям, большинство из которых действительно часто испытывает затруднения при освоении информационных технологий. Объекты цифрового мира, воспринимаемые молодым поколением как само собой разумеющееся, остаются непонятными и чуждыми для людей старшего возраста.

Молодые люди буквально заморожены информационным пространством, буквально становясь его рабами.

Данное ощущение усиливается и тем фактом, что современное информационное пространство позволяет самостоятельно создавать различного рода объекты часто без особого труда, что позволяет молодым людям найти простой и удобный способ самовыражения, при этом проявляя творческие способности.

Подобные самостоятельные достижения порождают соответствующие у обучающихся соответствующие ожидания в отношении уровня использования информационного пространства от преподавателя.

Информационное пространство, по крайней мере на сегодняшней стадии его развития, подвержено постоянным, часто весьма существенным изменениям. И если стандарты работы с текстами можно считать уже относительно сформировавшимися, то формат мультимедийных объектов: использование речевых и визуальных эффектов, находится лишь в стадии становления.

Молодые люди, которые представляют, по крайней мере сегодня основную массу обучающихся, не могут не видеть как быстро и масштабно меняется информационное пространство. И сопричастность, хотя бы на уровне пользователей, к масштабному процессу порождает у молодых людей чувство собственной значимости.

Применительно к образовательной деятельности нельзя не отметить те широкие возможности, которые информационное пространство предоставляет для «экспериментирования», что является очень важным для процессов образовательной деятельности, таких как тестирование, тренинги и отработка навыков. Информационное пространство и доступные в нем

технологии получения, обработки и представления информации позволяет создавать новые инструменты познания. Можно говорить даже о том, что информационное пространство позволяет по новому познавать окружающий мир.

Все вышеперечисленное позволяет говорить о формировании новой культуры, основанной на использовании информационного пространства.

Информационное пространство, вобрав в себя многие достижения человечества: огромный объем информации, охватывающий практически весь объем человеческих знаний, хотя и является технически сложным объектом, в то же время, сегодня является относительно доступным и эффективным прикладным инструментом для многих сфер человеческой деятельности повседневного пользования.

Вероятно, можно говорить о том, что человек становится открытой системой, интегрированной в информационное пространство, по крайней мере в большей части познавательной деятельности. При этом информационное пространство и информационные технологии очень «чувствительны» сегодня к индивидуальным особенностям человека: интеллект, знания, умения, пристрастия и т.д. Все это неизбежно ведет к развитию творческого начала в человеке, к большим возможностям реализации способностей индивида.

Рост и совершенствование информационного пространства влечет за собой интенсификацию всей человеческой жизни, по крайней мере в части работы с информацией.

Сегодня коммуникативное пространство стремительно расширяется, часто помимо воли самого человека. Простота получения информации неизбежно ведет тому, что в поле зрения человека попадает большое число самых разнообразных фактов обо всех сторонах жизни. Уровень осведомленности пользователей Интернета такой, что знания, доступные раньше узкому кругу специалистов, сегодня становятся массовыми. Информационное пространство обеспечивает быстрый доступ к новым разработкам, что делает их распространение по миру почти молниеносным и обеспечивает немедленный практический эффект.

Рассмотрим некоторые частные проблемы в образовании в связи с информатизацией общества и, как следствие, оказывающие самое непосредственное воздействие на образовательную среду.

Доступность Интернета привела к тому, что традиционные формы организации обучения утратили былую ценность и привлекательность как приоритетный источник знаний для обучающихся. Привлекательность и

содержательная, и эстетическая и в части восприятия аудиовизуального контента много больше, чем тестовой информации, и при этом физический вес источника на единицу информации в первом случае намного меньше, чем во-втором, что позволяет получать быстрый доступ к много большему объему информации, и что не менее важно в первом случае информация доступна практически в любом месте и перемещается вместе с ее потенциальным потребителем в пространстве без потерь и затрат.

Информационное пространство создает новые, можно сказать, принципиально новые возможности в сфере образования. Визуализация физических и химических опытов становится менее затратной материально и более безопасной для обучаемых и преподавателя, и при этом эффект демонстрации эксперимента для подтверждения теоретических выводов остается прежним.

В условиях информатизации, по крайней мере на современном ее этапе, преимущество получает, прежде всего, обучаемый, тогда как для преподавателя появляются новые требования, в том числе, по качеству материалов и способам их предоставления.

Но как показывает практика, практически у любого явления всегда есть две стороны. Есть обратная сторона и в информатизации образования.

В данном случае применительно к сфере образования речь идет о том, что сверхвысокая информационная мобильность, выражающаяся в доступности информации, невозможности отстраниться от ее насильственного потока и явной перегруженности хаотической информацией, приводит к эффекту «многозадачности» и «ловушек мышления», т.е. когда в данном случае обучающийся явно или подсознательно вовлечен в решение ряда, как правило, совершенно разноплановых задач.

Представляется, что состояние «многозадачности» обучаемого тормозит эффект применения информационно-коммуникационных технологий для изучения конкретной учебной дисциплины. Отсутствие возможности сконцентрироваться на одной проблеме, на одной теме, «убрать фон», не может не оказывать негативного воздействия на образовательных процесс.

Сегодня невозможно предсказать последствия такого состояния человека в процессе обучения, и какое влияние это может оказать на общество в целом и перспективы его развития.

Также как и по отношению к обучаемому, также и по отношению к преподавателю будет справедливым утверждение, что для преподавателя погружение образования в информационное пространство как создает новые возможности, так и порождает определенные проблемы.

Вероятно, это основной вызов современной эпохи, аналогичного которому человечество еще не встречало. Уникальные примеры Гай Юлия Цезаря и Наполеона вряд ли могут служить опровержением того практического вывода, что главное препятствие в освоении новых знаний и навыков является отсутствие должного внимания.

Серьезные проблемы возникают при аттестации обучаемых. В силу лишь частичной урегулированности вопросов использования электронных устройств и устройств связи во время проведения экзаменов и аттестаций. Автору, например, неизвестны случаи, когда ВУЗы внутренними актами запрещали бы использование электронных устройств на экзаменах или при иных формах аттестации. Использование доступа к информационному пространству при аттестациях зачастую приводит к профанации такой аттестации. Большинство вопросов на аттестации сегодня остаются вопросами на знания. Следовательно, аттестуемый просто за счет доступа к информационному пространству достигает необходимого для положительной оценки уровня, что в свою очередь делает для такого аттестуемого бессмысленным изучение дисциплины как таковой и даже процесс подготовки к аттестации. Следует признать, что нормативная база по вопросам проведения аттестации является отсталой, и явно не соответствующей современным реалиям.

Существенное усложнение работы преподавателя связано также с тем, что студент имеет возможность следить за тем, что говорит преподаватель дословно по тексту закона, например, тогда как преподаватель излагает материал по памяти или в форме устного рассказа. Принципиальным ограничением для изложения, например, юридического материала является то, что попытка зачитать большую часть правовых норм повергнет слушателей в уныние, просто в силу различия устной речи и письменного языка. Такая ситуация требует от преподавателя невероятно тщательного выбора формы изложения материала и используемых выражений (формулировок).

В связи с этим нельзя не сказать о необходимости пересмотра оценки трудозатрат преподавателя, с необходимостью выделения намного большего времени для подготовки к занятиям. Хотя справедливости ради, необходимо сказать, что вероятно для разных учебных дисциплин данный эффект проявляется по-разному, т.е. в условиях появления информационного пространства на изменение объема трудозатрат преподавателя влияет множество факторов и изменение объема нагрузки для сохранения прежнего уровня преподавания существенно различно для различных учебных дисциплин.

Но нельзя не отметить и то, что информационные технологии дают преподавателю дополнительные возможности, например, удерживать внимание слушателей путем визуализации учебного материала или организовать тестирование как процесс интенсивной и не очень трудоемкой формы проверки знаний.

Конечно, нельзя не сказать, что о том, что современное информационное пространство дает новые, качественно большие/лучшие возможности для самообразования, для более глубокого и быстрого понимания изучаемых вопросов, в том числе для подготовки к занятиям в рамках формального образования.

В контексте современного состояния информационного пространства мы не можем говорить только о формальном образовании. Так как по качеству подготовки специалистов (профессионалов) сегодня с ним способно конкурировать неформальное и информальное образование.

Основанием этого является то, что информационное пространство создает полный доступ к знаниям, которые необходимы для подготовки специалистов.

Однако, остается вопрос о навыках. Сегодня стандарты высшего образования указывают на цели образования, т.е. на формируемые компетенции как одно из основных условий соответствия программ учебных дисциплин требованиям, и, следовательно, речь идет не только о знаниях, но и о навыках.

И хотя выше говорилось, что потенциально информационное пространство имеет возможность создания различного рода средств для реализации различных способов познания окружающего мира, но как может быть реализована в информационном пространстве система получения навыков в области юриспруденции остается до конца не понятным.

Создание образовательных материалов (сред) в условиях современного информационного пространства более трудоемкий и, следовательно, более дорогостоящий процесс.

Требование к качеству материала во всех отношениях: содержание (выбор материала), форма представления (наглядность), актуальность существенно выше, чем вне рамок информационного пространства.

Вероятно, самую серьезную озабоченность вызывает неизбежная «многозадачность», в которую погружены обучающиеся начиная со школьной скамьи, т.е. человеку сегодня, особенно после появления социальных сетей.

Отдельно стоит вопрос о перспективах индивидуализации образования в связи с расширением возможностей информационного пространства, т.е. индивидуальные занятия, индивидуальные задания и индивидуальный график занятий.

Действующий Закон об образовании закрепляет возможность обучения по индивидуальному плану в качестве одного из основных прав обучающихся.¹¹

Однако, стремление к индивидуализации образования, которое обосновывается необходимостью развития личности и индивидуальности¹², не обязательно требует исключительно информатизации обучения.

Конечно, уже современное информационное пространство предоставляет большие возможности, можно сказать, предоставляет все условия для индивидуализации образования, но нельзя забывать, что, по крайней мере сегодня, индивидуальные занятия, а, самое главное, количество обучающихся, способных самостоятельно освоить образовательную программу в процентном отношении к общему числу обучающихся, вряд ли, существенно отличается от такого же числа обучавшихся 30 или 50 лет назад.

Экспресс-анализ информации из Интернета о плюсах и минусах индивидуальных занятий и занятий в группах применительно к изучению английского языка¹³, занятиям тренажерном зале¹⁴ и для похудения¹⁵

Необходимо сказать, что уже имеется довольно радикальное предложение по изменению организации высшего образования¹⁶, которое показывает насколько сильное воздействие информационных технологий может оказать на образовательный процесс. Однако перспективы и последствия подобного реформирования сегодня предсказать довольно сложно.

В современном мире имеет место существенное влияние информатизации на общество в целом и на образование в частности. Переход к информационному обществу неизбежно влечёт за собой изменения в сфере образования.

¹¹ Пп. 3) п. 1 ст. 34 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Текст документа взят из СПС КонсультантПлюс.

¹² <https://e-koncept.ru/2017/770965.htm>

¹³ <https://easyspeak.ru/blog/sovety-i-sekrety/kak-luchshe-izuchat-anglijskij-v-gruppe-ili-individualno>

¹⁴ <http://www.woman.ru/health/health-fitness/thread/4493957/>

¹⁵

https://www.nn.ru/community/my_baby/my_baby/chto_effektivnee_dlya_pokhudeniyatrenazhernyy_zal_s_trenerom_ili_gruppovye_zanyatiya.html

¹⁶ <https://news.mail.ru/society/34952271/?frommail=1>

Образование как самостоятельное направление общественной деятельности предполагает формирование соответствующего информационного подпространства

Образовательное информационное подпространство должно соответствовать требованиям целей и задач образовательного процесса и быть основанным на достижениях как классической педагогики, так и на учитывать особенности технологий и приемов информационного пространства.

Рассмотрим некоторые проблемы формирования современного образовательного пространства. Образовательное пространство можно представить себе в виде системы, которая является сегментированной по отдельным подсистемам в зависимости от уровня образования, но еще в большей степени по направлениям учебных дисциплин, что обусловлено разнообразием и спецификой конкретных видов человеческой деятельности. Конечно, образовательное пространство должно соответствовать требованиям единства и универсальности, но эти требования не должны ограничивать возможности использования самых разных методик и способов обучения, а также не должны препятствовать внедрению и апробации новых методов и техник.

Вероятно, самым важным и универсальным вопросом единства образовательного пространства является вопрос о знаниях, которые должны быть представлены в информационной образовательной среде. И данный вопрос не ограничивается только учебными дисциплинами по истории, литературе, а имеет самое общее значение. Подход основанный на допустимости всех и любых видов знаний для образовательного процесса по большей части является не рациональным, так как существенно затрудняет формирование нужного профессионального мышления и багажа знаний как в связи с ростом трудовых затрат, и в связи с ростом мыслительно-временных затрат у обучающегося, так и в связи с затратами преподавателя на приведение знаний обучающегося в систему.

Отбор знаний, выработка критериев этого отбора представляет собой одну из самых серьезных и насущных проблем формирования образовательного пространства. Хотя это, конечно, «тонкий» вопрос. Проблемность отбора знаний обуславливается не в последнюю очередь еще и тем, что трудно понять последствия эффекта информатизации общества, особенно в сфере социальных наук, и предсказать потребность в знаниях и навыках в будущем.

Не разрешимым остается вопрос о том, какому подходу универсальному (акцент на фундаментальные знания) или сугубо специальному (изучать

только специальные вопросы) к образованию должно быть отдано предпочтение, поскольку каждый из указанных подходов имеет как свои преимущества, так и свои недостатки.

Отдельно стоит вопрос о «непрерывно образовании». Не только подход отдельного индивида к непрерывному обновлению знаний как свойство человеческой натуры тому основание, но и в двадцатом веке, а вероятно и в предыдущие века, существовали виды деятельности, которые требовали непрерывного образования, как неотъемлемая потребность существования в профессии, такие как научная деятельность, т.е. деятельность по получению новых знаний.

Формирование образовательного пространства неразрывно связано с уровнем «компьютерной грамотности» и информационной культуры. Различные учебные дисциплины предъявляют различные требования к уровню подготовки обучаемых и преподавателей. В то же время, компьютерная грамотность и информационная культура становятся всеобщей потребностью для успешной жизнедеятельности каждого человека. Нет необходимости знать как строено электронное устройство, важно уметь им пользоваться. Также важно понимать как можно получить информацию, а не как функционируют технологии обработки информации и какие методы обработки информации существуют в природе. Сегодня программное обеспечение электронных устройств построено таким образом, чтобы и использовать существующие интуитивно-инстинктивные импульсы и формировать новые интуитивные навыки.

Уровень информационной грамотности характеризуется, прежде всего, умением проводить поиск, обработку, подготовку, накопление и передачу информации именно для общепотребительских целей.

Для целей образования информационная культура характеризуется уровнем владения знаниями, умениями и навыками в использовании информационных технологий для решения профессиональных, в том числе в целях образования и самообразования, задач.

Вопрос профессиональных профессионального обучения информационным технологиям, т.е. подготовка специалистов, требует отдельного анализа, и в настоящей работе не рассматривается.

Рост информационных потребностей общества, направленных на получение полной, достоверной и своевременной информации, включение страны в международное разделение труда создают предпосылки для информатизации образования, среди которых можно выделить: наличие социального заказа на специалиста, владеющего современной вычислительной

техникой и новыми информационными технологиями; создание общественно-политических и экономических условий, стимулирующих развитие информационной культуры, овладение компьютерной грамотностью каждым членом общества; интеллектуализация большинства видов профессиональной деятельности, требующая от людей знания и применения современных информационных технологий, позволяющих эффективнее работать и больше зарабатывать; наконец, широкое внедрение современных технических средств обработки и представления информации во все сферы деятельности.

Одной из важнейших форм обучения в процессе информатизации образования, позволяющей каждому члену общества овладеть необходимыми знаниями и умениями в области компьютерной грамотности и информационной культуры для повседневной жизни и профессиональной деятельности, является компьютерная подготовка.

Составной частью формирования образовательной среды является необходимость подготовки потенциальных участников образовательного пространства в части формирования компьютерной грамотности и информационной культуры.

В статье В.С. Жданова «Проблемы информатизации образования рассмотрены вопросы обучения компьютерной грамотности и информационной культуре в контексте уровней компьютерной грамотности. В.С. Жданов выделяет три уровня компьютерной подготовки пользователей.

В зависимости от требований к знаниям и умениям могут быть определены следующие уровни компьютерной подготовки соответствующих групп пользователей.

Первый уровень подготовки рассчитан на массовых пользователей - выпускников и учащихся школ, техникумов, колледжей и лицеев, домохозяйек, пенсионеров и т. д. Основная цель компьютерной подготовки - приобретение простейших умений и навыков общения с электронными устройствами, включая работу с системами подготовки и редактирования текстов, обработку данных стандартными методами, работу с базами данных и знаний, в том числе справочными и библиотечными, использование персональных электронных устройств в системах электронной почты, в режиме секретаря и записной книжки, для обслуживания домашней бытовой техники и т. п.

. Пользователи этой группы должны знать: состав, правила работы с электронными устройствами, способы представления информации при работе с этими устройствами; они должны уметь использовать как клавиатуру,

так и голосовой набор, вести диалог, подготавливать и редактировать тексты, таблицы и презентации, работать с локальными и распределенными базами данных и знаний. Базовой дисциплиной для подготовки пользователей этой группы осуществляется сегодня или в рамках школьных программ или на специальных курсах.

Второй уровень подготовки объединяет специалистов, использующих электронные устройства и информационные технологии в своей профессиональной деятельности - выпускников высших и средних специальных учебных заведений, а также в процессе профессионального обучения. Основная цель компьютерной подготовки пользователей этой группы - приобретение знаний, умений и навыков в использовании средств вычислительной техники и новых информационных технологий для обработки данных, решения задач управления, анализа и проектирования объектов и процессов соответствующих предметных областей.

Пользователи этой группы должны знать: состав и возможности различных типов вычислительных машин и систем и их периферийных устройств, состав и возможности стандартного системного и прикладного программного обеспечения, методы разработки и отладки алгоритмического и программного обеспечения. На основе уверенного владения триадой "математическая модель - алгоритмы - программа" они должны уметь создавать математические модели конкретных объектов, явлений и процессов из предметных областей специальных дисциплин; составлять алгоритмы и программы на одном или нескольких языках программирования для решения задач из соответствующей предметной области; работать с прикладными интегрированными системами для создания и ведения баз данных и знаний, подготовки и редактирования текстов и электронных таблиц средствами машинной графики; работать с пакетами прикладных программ в рамках автоматизированных рабочих мест специалистов соответствующего профиля, автоматизированных систем управления, систем автоматизированного проектирования, автоматизированных систем научных исследований, экспертных систем и т. д.

Дисциплины для подготовки пользователей этой группы должны включать разделы: методы решения задач на ЭВМ; алгоритмизация и программирование; операционные системы; системы управления базами данных; пакеты прикладных программ; интегрированные прикладные системы.

Третий уровень подготовки относится к выпускникам вузов - разработчикам автоматизированных систем различного назначения на базе средств вычислительной техники и информационных технологий. Основная

цель компьютерной подготовки пользователей этой группы - овладение принципами и методами разработки программных и аппаратных средств автоматизированных систем для различных предметных областей.

Пользователи этой группы должны знать: технические средства автоматизированных систем, принципы их функционирования и методы разработки, состав и функционирование операционных систем, правила разработки специального программного обеспечения для автоматизированных систем. Они должны уметь: работать с системным программным обеспечением: разрабатывать или модифицировать пакеты прикладных программ, работать с системами управления базами данных и знаний; знать специализированные языки, системные и управляющие программы реального времени, аппаратные средства и т. д.

Четвертый уровень подготовки относится к выпускникам профильных вузов - разработчикам программно-аппаратных средств вычислительной техники. Основной целью компьютерной подготовки является овладение принципами и методами использования современных информационных технологий для разработки системного и инструментального программного обеспечения, интеллектуальных интерфейсов, компьютерных систем различного назначения.

Компьютерная подготовка пользователей и разработчиков всех перечисленных групп должна осуществляться с использованием современных технических средств и методов, включающих автоматизированные учебные курсы и автоматизированные обучающие системы, тренажеры и тренажные системы как средства обеспечения практической профессиональной подготовки специалистов по эксплуатации технологического оборудования, машин и систем автоматизации; имитационные моделирующие системы как средства демонстрации и изучения процессов различной природы с помощью электронных устройств и средств мультимедиа; электронные конструкторы как средства обучения проектированию и конструированию с помощью электронных устройств; компьютерные системы поддержки принятия решений при выполнении курсового и дипломного проектирования; экспертные системы как основу для индивидуального опережающего образования с целью развития творческих и профессиональных способностей обучаемых.

Организация подобной компьютерной подготовки как части информатизации образования требует создания необходимой информационной инфраструктуры, обеспечивающей общие условия доступа всех

потенциальных пользователей к информации, разработки и внедрения новых компьютерных технологий обучения.

формирование информационной инфраструктуры включает в себя создание и развитие систем связи для вузовских, региональных, отраслевых и общегосударственных информационно-вычислительных сетей, включая развитие телефонных, телеграфных, телевизионных, а в дальнейшем - цифровых каналов проводной, волоконно-оптической, лазерной и спутниковой связи; технических средств информатизации, включающих автоматизированные системы обработки данных на базе электронных устройств различных типов, автоматизированные рабочие места и рабочие станции различного назначения (бытовые, учебные, профессиональные), периферийное оборудование и т. д.; банков данных и знаний по соответствующим отраслям знаний, специальностям, учебным дисциплинам.

Разработка новых информационных технологий образования и, в частности, компьютерных обучающих технологий, должна основываться на формализации знаний, широком применении методов математического моделирования и вычислительного эксперимента, методов искусственного интеллекта, способствовать развитию индивидуальных способностей обучаемых, формированию у них познавательных способностей, стремления к самосовершенствованию, обеспечению системности в изучении явлений окружающего мира, неразрывности взаимодействия между естествознанием, техникой, гуманитарными науками и искусством, постоянному динамическому обновлению содержания, форм и методов обучения и воспитания. На основе новых информационных технологий и компьютерных технологий обучения создаются средства поддержки учебного процесса, включая справочные текстовые и графические материалы, информационно-справочные системы, учебные видео- и слайд-фильмы и т. д.; автоматизированные учебные курсы обучающих и контролирующих систем; диалоговые обучающие системы и тренажеры как средства индивидуального обучения; электронные конструкторы и имитационные моделирующие системы; компьютерные системы поддержки принятия решений и экспертные системы.

Разработка учебно-методического обеспечения, выполняемая на основе психолого-педагогических методов обучения, должна отражать возможности новых информационных технологий как инструмента человеческой деятельности и принципиально нового средства обучения, учитывать изменение организационных форм учебной работы в направлении увеличения самостоятельной индивидуальной работы учащихся, увеличения объема практических работ поискового и исследовательского характера, принимать

во внимание изменение роли преподавателя, основной задачей которого становится направление развития личности учащихся, поддержка их творческого поиска, учитывающего, наконец, изменение предметного содержания учебных дисциплин в связи с расширяющимся использованием новых информационных технологий и компьютерных обучающих технологий. Вновь создаваемое учебно-методическое обеспечение учебного процесса должно включать: квалификационные характеристики, отражающие требования к подготовке в области информатики; учебные планы специальностей и программы дисциплин, ориентированные на применение новых информационных технологий; учебно-методические комплексы дисциплин, включающие необходимое программное обеспечение компьютерных обучающих систем; средства оценки знаний и качества компьютерной подготовки.

Одной из первоочередных задач является создание учебно-методического обеспечения фундаментального курса информатики для обучения пользователей первого и второго уровней подготовки в высших и средних специальных учебных заведениях, школах и колледжах. В его состав должны входить: пособие для учащихся, в котором наряду с общей, инвариантной частью, содержащей необходимые теоретические сведения, предусмотрены разделы, ориентированные на специфику гуманитарных, педагогических, медицинских, сельскохозяйственных, технических и прочих специальностей; методическое пособие для преподавателя с подборкой задач и заданий, учитывающих специфику предметных областей; пакет учебных программ, разработанный на базе компьютерных обучающих технологий; соответствующие базы данных и знаний.

По мере формирования и развития информационной инфраструктуры образования производится опережающая разработка компьютеризированных курсов для изучения других дисциплин учебных планов различных специальностей. Подобные курсы должны быть обеспечены всеми необходимыми учебно-методическими материалами, ориентированными на использование современных совместимых технических средств и компьютерных обучающих технологий. Сочетание и объем организационных форм и методов обучения, использование различных технических средств и программных систем в конкретных условиях определяются разработчиками компьютерного курса и использующими его преподавателями, исходя из требований педагогической целесообразности. Освоение и широкое использование таких компьютерных курсов с поддерживающим их учебно-методическим обеспечением составляют содержание второго этапа информатизации образования.

Важным аспектом обоих этапов информатизации образования является организация подготовки и переподготовки преподавателей, направленных на овладение методикой преподавания компьютерных курсов с применением современных технических средств и новых компьютерных обучающих технологий. Для этой цели должны быть созданы опорные региональные центры информатизации образования, в которых создаются и отрабатываются технические комплексы совместимых вычислительных средств учебного назначения, удовлетворяющие педагогическим и техническим требованиям, а также санитарно-гигиеническим нормам. Эти центры должны быть оснащены необходимыми инструментальными средствами для разработки компьютерных обучающих технологий и пакетов учебных программ различного назначения, средствами учебно-методического обеспечения. В них организуется опытная эксплуатация компьютерных курсов с последующим их тиражированием, распространением и сопровождением.

Развитие информационной инфраструктуры предполагает создание и развитие системы сервисного обеспечения средств информатизации.¹⁷

Эти выводы применимы не только к сфере о которой говорит автор, но и к подготовке пользователей информационного образовательного пространства в целом.

Как уже было сказано выше, сегодня еще трудно предсказать все последствия информатизации для общества в целом, и для образования в частности. Так, например, появление вследствие информатизации эффекта «многозадачности», т.е. когда внимание обучаемого не сконцентрировано на одной задаче, а разделено, а возможно и рассеяно между несколькими задачами. В данном случае, возникает вопрос о принципиальной возможности сформировать (обучить, подготовить) специалистов - профессионала. Развитость современных представлений о мире, наряду с многообразием и сложностью уже существующих механизмов управления общественными и технологическими процессами, делает актуальным вопрос о способности выпускников решать сложные задачи. Можно ли в таком случае, хотя бы сохранить, уровень профессиональной подготовки выпускников высшей школы? Проблемно пытаться ответить на вопрос о допустимости «многозадачности» в учебном процессе как на российской, так и на мировой образовательной практике. Так как основное общественное развитие не только в России, но и в остальном мире направлено на совершенствование сферы потребления, а не на достижение каких-то вполне осязаемых глобальных

17

достижений человечества, как это было XX-ом веке. Конечно, через каких-нибудь 30-40 лет, когда сегодняшние школьники и студенты будут определять развитие общества выполняя, в том числе, ключевые управленческие функции, и принимая жизненно определяющие для всего человечества решения, то сама жизнь покажет эффективность образовательного процесса, основанного на формируемых сегодня подходах в рамках информационного пространства.

Процесс информатизации общества весьма противоречив, с одной стороны, информационное общество активно развивается, с другой – наблюдается очевидная неготовность общества и, прежде всего, системы образования адекватно реагировать на быстро меняющиеся процессы информатизации и компьютеризации.

Критическое падение защиты прав потребителей и персональной информации во всем мире, что подтверждается, например, совсем свежим сообщением о призыве главы Apple о необходимости принятия в США закона о защите персональных данных¹⁸, говорит об отсутствии сегодня сколь-нибудь адекватного регулятивных механизмов информационного пространства. А если к этому добавить большой объем просто лживой информации, искажение языка (языков), то ситуация с современным информационным пространством представляется безрадостной.

В литературе отмечается, что «Несмотря на проводимую работу, в российском обществе растет беспокойство по поводу культуры использования русского языка в электронных и печатных средствах массовой информации. В информационном пространстве страны практически не представлены образовательные передачи по русскому языку, формированию культуры чтения».¹⁹

Поэтому давать оценки воздействия информатизации на общественные процессы, в том числе в сфере образования можно будет только после формирования адекватных регулятивных механизмов регулирования цифрового пространства. Кроме того, проблема образования в России связана если и не с продолжающимся уже падением качества образования в среднем, то с его состоянием действительно уже достигшего дна, и которое нельзя охарактеризовать иначе как плачевное. Поэтому результаты даже самого полного использования информационного пространства для целей

¹⁸<https://news.rambler.ru/other/41121411-glava-apple-kompanii-ispolzuyut-personalnye-dannye-polzovateley-kak-oruzhie-protiv-nih/>

¹⁹ Красинский В.В. Защита государственного суверенитета: Монография - М.: Норма, Инфра-М, 2017. Текст монографии взят из СПС КонсультантПлюс.

российского образования сегодня не позволит сделать вывод об эффективности новых образовательных подходов и технологий.

Отметим, что процесс освоения информационного пространства для целей образовательной деятельности зависит и от общих процессов становления информационного общества. Информатизация общества - это процесс воздействия информатики на общество, развертывающийся в целях удовлетворения растущих информационных потребностей социального, культурного, экономического и политического развития. Информатизация образования является составной частью и отражением естественного процесса информатизации общества. Она позволяет обеспечить повышение эффективности и качества обучения, создать условия доступности знаний, развития непрерывного образования и переподготовки в течение всей жизни каждого члена общества, способствовать развитию и реализации интеллектуальных и творческих способностей индивидуума, активизации приобретенных знаний.

1.2. Направление и пути развития модернизации современной образовательной среды

В процессе длительного исторического развития образование, в том числе образовательная среда, образовательное пространство множество раз подвергались реформированию и модернизации, в разной степени и в различных аспектах менявших парадигму, направленность, содержание, структуру.

В настоящее время разворачивается процесс выработки нового этапа модернизации, с которой связана корректировка стратегии развития российского образования, которая позволила бы в наибольшей степени сохранить несомненные преимущества традиционного российского образования, обеспечив ему в то же время конкурентоспособность в глобализирующемся мире²⁰.

Все эти динамичные сдвиги в системе образования нашли свое отражение в ряде документов стратегического и прогностического характера. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года, принятой в 2011 году, обосновывается стратегическое видение и перспектива развёртывания процессов и результатов модернизации системы российского образования. Очень важное значение для процесса модернизации образовательной среды имеют и принятые ранее документы и нормативно-правовые источники, которые конкретизируют вектор нарастающих изменений, среди которых необходимо отметить «Стратегию инновационного развития РФ» на период до 2020 года, «Программу развития образования до 2020 года», Распоряжение Председателя Правительства Медведева Д.А. № 2620-р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленных на повышение эффективности образования и науки», принятое в 2012 году. Таким образом, происходила последовательная наработка программных изменений, закреплённых в нормативно-правовой системе, и получивших маркировку «дорожной карты».

В документах последнего десятилетия 2009-2018 гг., связанных с трансформационными процессами в образовательной среде, формулируется ряд стратегических принципов, на основе которых должна

²⁰ Ильин И.В., Урсул А.Д. Эволюционный подход к глобальным исследованиям и образованию: теоретико-методологические проблемы // Век глобализации. 2010. № 1. С.3-17.

осуществляться модернизация образовательной среды²¹. В общем и целом модернизационный вектор Российской Федерации, направленный на процесс совершенствования образования, образовательной среды трактуется в официальных нормативно-правовых документах как система стратегических приоритетов, целей и мер в образовательной сфере. В документах закрепляется как современное состояние системы российского образования и образовательной среды, так и определяются основные направления развития системы образования на долгосрочную перспективу, что красноречиво свидетельствует о том, что процессы выработки стратегического видения перспектив развития образования в настоящее время крайне актуальны. Осуществление модернизации российской образовательной среды на основе указанных принципов, обеспечение эффективного взаимодействия государства и общества в процессе выработки стратегии модернизации образования требуют всестороннего научного изучения.

В работе Богуславского М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию²² глубоко и скрупулёзно исследуются проблемы современного образования и выдвигаются теоретико-методологические подходы к процессу модернизации в области образовательной системы. Социально-экономическая, политическая трансформация, как правило, понимается как переход от традиционного общества к современному, модернизированному, в процессе которого изменяются его базовые социальные институты, поведенческие и институциональные характеристики. Другими словами, можно отметить, что в процессе модернизации осуществляется качественное изменение традиционного общества, в котором в качестве главных социальных регуляторов выступали социальные нормы, его превращение в модернизированное, в котором действуют механизмы социального урегулирования, основанные на личных ценностях и предпочтениях, индивидуальном выборе. Указанный социальный процесс, феномен может: выступать синонимом всех прогрессивных социальных трансформаций, тотальной трансформации традиционных социальных институтов; пониматься как комплекс экономических, социальных, политических, интеллектуальных и культурных изменений, ведущих к достижению современного состояния, для которого

²¹ Модернизация содержания социального образования: смена образовательных парадигм, эволюция ценностей образования / Основные направления модернизации социального образования// <https://studfiles.net/preview/3003815/page:18>Дата обращения 05.09.2018

²² Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию. Проблемы современного образования /№4/2013/ <http://www.pmedu.ru> Дата обращения 03.09.2018

характерны высоко дифференцированные социальные структуры; являться важнейшим этапом в развитии общества, для которого характерно стремление к достижению более высоких социальных стандартов. Базовые социальные институты подвергаются постоянным трансформациям, изменениям, обновлениям в соответствии с изменениями общественных потребностей. Анализ происходящих сегодня политических, социально-экономических процессов позволяет выявить факт того, что, в первую очередь, обновлению подвергаются регуляторы и модели социальной деятельности в области образования. Рассматривая образование как социальный институт, можно говорить об устойчивой форме организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающей в себя совокупность лиц и учреждений, имеющих власть и материальные средства для осуществления определенных норм и принципов, социальных функций, ролей и социального контроля, в процессе которых осуществляется обучение, воспитание, развитие и социализация личности с последующим овладением ею профессией, специальностью, квалификацией. Следовательно, в социальный институт образования превращает его институционализация, то есть создание централизованной системы знаний, социокультурного опыта, в соответствии с определенными формальными нормами. Институционализация образования выгодна обществу, поскольку позволяет централизовать процесс социокультурного опыта и управлять им, исходя из общественных нужд.

Исходя из того, что социальный институт может быть изучен в качестве подсистемы, деятельность которой реализует потребности более масштабной социальной системы, такой как общество, можно говорить о том, что между подсистемой в виде социального института и социальной системой в целом существуют функциональные зависимости, обеспечивающие развитие общества и его стабильность. В рамках этой классификации образование представляет собой социальную подсистему со своей структурой, основными элементами которой принято считать учебный процесс, учебно-воспитательные учреждения, социальные общности педагогов и учащихся²³.

Таким образом, образование как социальный институт представляет глобальную систему, функционирование которой связано с важными внутренними и внешними процессами, отвечающими на различные запросы общества, связанные с формированием личности и с удовлетворением потребности в получении новых знаний и навыков. И в то время, как

²³ Михайлов Ф. Т. Содержание образования и его идеальная форма// Известия Российской академии образования. М., 2000. № 2. С. 15-17.

внутренние процессы занимают более конкретными и локальными проблемами и вопросами, внешние отвечают за связь с окружающей действительностью и социальными процессами, протекающими в обществе.

Необходимо учитывать, что система образования в целом, а образовательной среды в особенности, неразрывно связаны с той социально-экономической формацией, в рамках которой они сформировались и существуют. В настоящее время, когда приняты фундаментальные законы, открывающие путь к кардинальным изменениям в жизни и деятельности общества, в том числе и в сфере образования, становятся очевидными актуальность и необходимость разработки научной концепции перестройки управления образованием, создания инновационных моделей, механизмов ее стабилизации и развития. Решение этих проблем выдвигает необходимость формирования общей концепции модернизации образования и его среды.

В принципиальном плане можно говорить об обострении, возникновении следующих проблем образования в России: во-первых, оно значительно осложнено осмыслением глобального противостояния двух встречных тенденций в развитии современного общества — с одной стороны, ростом значимости глобально-универсалистских, стандартизирующе-унифицирующих форм общественной жизни, культурного развития человечества, а с другой, — повышением роли национально-культурного, социально-территориального и поселенческого своеобразия, а также значимостью ценностей и специфики индивидуально-личностного развития. В последней трети XX начале XXI века потребовалось согласовать эволюционный, революционный, цивилизационный, национально-культурно-своеобразный типы развития, соответствующие им подходы к пониманию своеобразия и этапов развития общества, его типов. Эта проблематика оказалась многократно осложненной и тем, что к концу XX века радикально изменились критерии оценки развитости общества, его зрелости. Происходит ускорение темпов общественного развития, социокультурного процесса, стимулируемое коммуникационной революцией, определяющей переход от индустриальной к постиндустриальной, информационной цивилизации. Это во многом изменило роль инновационного и традиционного в обществе, возможности его использования для решения проблем и индивидуально-личностного и коллективно-общественного развития, а также возможности и роль социального интеллекта, индивидуального, личностного постижения смысла перемен, роли инноватики как общественного явления.

Движение человечества к образовательному обществу, новым критериям образованности личности, к становлению непрерывного образования, его новой фундаментализации и специализации в новых общественно-исторических условиях.

Далее, изменение роли в общественной жизни различных ее сфер, связано прежде всего с возрастанием значимости социальной сферы, «третьего сектора» общества, с усложнением духовного облика, потребностей, интересов современного человека, столкновением либеральных консервативных ценностей, сторонников традиционных взглядов на устойчивость общественного развития и приверженцев модернизации, процессов обновления. И, наконец, трансформация содержания социогуманитарного образования, социальные, коммуникационные изменения потребовали совершенствования систем дидактических единиц прежде всего по социально-гуманитарным дисциплинам. При этом очевидно, что такая проблематика оказалась тесно связана с проблемой федерального госстандарта, дискуссиями о развивающем образовании и т.п.

Сложная структура образования - это в том числе и его социальные функции, изучение которых является неотъемлемой частью изучения социального института. В качестве социальных функций образования можно выделить преемственность поколений и социального опыта, передача знаний, социализация и становление личности, процессы ее саморазвития и реализации способностей, накопление духовного, социального и интеллектуального опыта²⁴. Социология интересуется то, как с помощью образования способен изменяться социальный статус человека и то, как отдельный индивид вписывается в систему, которую способно предложить образование. Например, создается определенная система деления общества, когда после установленных этапов, таких как окончание средней школы, окончание школы, промежуточные этапы в ВУЗе и других, сформированная прежде социальным институтом образования группа расформируется исходя из способностей, талантов и успехом конкретных индивидуумов. Именно поэтому существуют классы различной направленности, школы и высшие учебные заведения, различающиеся по уровню и статусу. При этом, образование создает возможность вертикально восходящей мобильности, так как при

²⁴ Там же.

получении диплома человек может переходить из одних социальных классов и групп в другие, а также переходить из низших страт в высшие²⁵.

Основными признаками образования (и его составляющей – образовательной среды) как социального института являются: социальные функции обучения и воспитания; наличие определенных форм взаимодействия; механизм управления и др.²⁶

Основными функциями социального института образования являются: культурологическая, педагогическая (воспитательная), социально значимые.

Образование представляется как одна из подсистем общества, как социальный институт, имеющий свои объективные функции и структуру. Социологическая наука обращает внимание на взаимосвязь образования с различными общественными структурами, институтами, организациями, с которыми его связывает решение общих задач.

Подходы к модернизации образования, образовательной среды рассматривались: Богуславским М.В.²⁷, Шапаловым В.Н.²⁸, Степановым Н.А.²⁹, Лиотаром Ж.Ф.³⁰, Беллом Д.³¹, Мотовой Г.Н.³² и др.

По мнению Степанова Н.А., роль институтов образования в современном мире резко возрастает в связи с трансформацией постиндустриальной цивилизации, что вызывает изменения социально-культурной образовательной среды и коммуникативной ситуации. Образование, в первую очередь университетское, являясь частью культур социума, призвано помочь личности адаптироваться к сложной современной цивилизационной ситуации. Образование осуществляет необходимую связь между человеком как коллективным субъектом и сферой экономической, социальнокультурной и

²⁵ Чекменёва Т. Г. Образование как социальный институт: теоретические подходы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kak-sotsialnyy-institut-teoreticheskie-podhody> (Дата обращения 11.12.2017).

²⁶ Королева К.Ю., Курбатов В.И., Кутасова Т.И. Образование как социальный институт // Теория и практика общественного развития. 2005. № 2. С. 84-86.

²⁷ Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию. Проблемы современного образования /№4/2013/ <http://www.pmedu.ru> Дата обращения 03.09.2018

²⁸ Шапалов В.Н. Развитие образования в контексте модернизационных процессов в России второй половины XIX – начала XX вв. // Академический вестник. Тюмень: Изд-во:ТГА мировой экономики, управления и права.2011. №4. С.79-91.

²⁹ Степанов Н.А. Социализация как фактор модернизации высшего образования // Личность. Культура. Общество Том XVIII. Вып. 3-4. 2016. С. 139-145.

³⁰ Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна.СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.

³¹ Bell D. Notes on the PostIndustrial Society // The Public Interest. 1967. № 7. P. 102-118.

³² Мотова Г.Н. Модели аккредитации за рубежом. Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2011. 234с.; Селезнева Н.Н. Качество высшего образования как объект системного исследования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.167 с.; Климов С.М. Интеллектуальные ресурсы организации. СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2010. С. 46-51.

политической жизни. Эти сферы жизнедеятельности для своего функционирования и развития нуждаются в специалистах, отвечающих всем требованиям новой цивилизации, новым тенденциям трансформации всех сфер общественной жизни – политики, производства, услуг, образования, культуры, финансовой деятельности и т.д.³³

Д.Белл отмечал, что постиндустриальное общество предполагает возникновение интеллектуального класса, представители которого на политическом уровне выступают в качестве консультантов, экспертов или технократов.³⁴ Повышенное внимание к системе образования диктуется и новым статусом знания в современном мире, что оказало значительное влияние на усиление прагматической направленности в определении ценности образовательных услуг в образовательной среде.

По мнению Ж.Ф. Лиотара, знание производится и будет производиться для того, чтобы быть проданным, то есть, по сути, является товаром. И здесь удовлетворение потребностей общества в социализации подрастающих поколений в целом конкретизируется в интересах работодателей, для которых важен уровень подготовки специалистов, их духовнонравственной зрелости, коммуникативной компетентности и умения работать с людьми. Что касается средних и высших учебных заведений, то для них актуальной становится проблема подготовки и трудоустройства будущих специалистов, а также привлечение внимания абитуриентов к конкретному высшему учебному заведению и тем самым повышение спроса на его продукцию.³⁵

Так же Степанов Н.А. считает, что профессиональная образовательная среда предназначена для удовлетворения потребностей рынка в специалистах. Она готовит профессионалов, способных выдержать конкуренцию на рынке труда, способных к решению актуальных задач воспроизводства товаров, услуг, знаний, образцов поведения, ценностей духовной жизни. При таком подходе к системе образования потребителями её услуг являются государство, субъекты образовательной деятельности, т.е. человек, а также субъекты рыночных отношений, т.е. компании работодатели. Соответственно и эффективность исполнения этой роли оценивается способностью

³³ Степанов Н.А. Социализация как фактор модернизации высшего образования // Личность. Культура. Общество. Том XVIII. Вып. 3-4. 2016. С. 139-145.

³⁴ Bell D. Notes on the PostIndustrial Society // The Public Interest. 1967. № 7. P. 102-118.

³⁵ Степанов Н.А. Социализация как фактор модернизации высшего образования // Личность. Культура. Общество. Том XVIII. Вып. 3-4. 2016. С. 139-145; Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетей, 1998. 160 с.

институтов образования удовлетворить спрос на специалистов, потребностью в образованном человеке, гражданине своей страны.³⁶

Стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества. Реализация этой цели предполагает решение следующих задач:

обеспечение инновационного характера базового образования;

модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;

создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг и др.

Обобщая подходы Мотовой Г.Н.³⁷, Селезневой Н.Н.³⁸ и Климова С.М.³⁹, делаем вывод о том, что в сфере образовательной среды современной России модернизация объективно ориентирована на достижение следующих целей:

создание сложной, интеллектуальной и институционально упорядоченной системы для подготовки людей к осуществлению своих возможностей;

становление новой парадигмы образования, акцентирующей внимание на прогрессе, эффективности, естественном выражении своих возможностей каждым отдельным человеком;

рост возможности приспосабливаться к расширяющимся социальным горизонтам;

расширение сфер интересов;

опора на науку и технологию;

возможность развивать гибкую институциональную структуру, способную приспосабливаться к постоянно меняющимся проблемам и потребностям и др.

³⁶ Степанов Н.А. Социализация как фактор модернизации высшего образования // Личность. Культура. Общество. Том XVIII. Вып. 3-4. 2016. С. 139-145; Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.

³⁷ Мотова Г.Н. Модели аккредитации за рубежом. Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2011. 234 с.

³⁸ Селезнева Н.Н. Качество высшего образования как объект системного исследования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 167 с.

³⁹ Климов С.М. Интеллектуальные ресурсы организации. СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2010. С. 46-51.

Задачами модернизации социального института образования Асмолов А. выделяет такие, как:

разработка проектов, раскрывающих сущность образования как ведущей социальной деятельности общества, и реализация этих проектов в государственных программах различного уровня. Фокусом этих целевых программ является образовательное пространство как социальная сеть, включающая образование наряду с другими институтами социализации (семья, СМИ, религия, социально-экономические институты) и определяющая социальные эффекты взаимодействия образования с этими институтами в жизни личности, общества и государства;

целенаправленное формирование гражданской идентичности как предпосылки укрепления общества как «единства разнообразия» и солидарности в сфере социальных и межличностных отношений граждан России;

задача проектирования программ образования, обеспечивающих формирование социальных норм толерантности и доверия как условия диалога культур в многонациональном российском обществе;

задача компенсации потенциальных рисков социализации подрастающих поколений, возникающих в других институтах социализации;

повышение мобильности, качества и доступности образования как ресурса роста социального статуса личности в современном обществе, достижения профессионального и личностного успеха, порождающего веру в себя и будущее своей страны;

развитие «компетентности к обновлению компетенций» как ценностной целевой установкой при проектировании образовательных программ разного уровня;

разработка стандартов общего образования как социальных норм, обеспечивающих баланс интересов семьи, общества, государства и школы по отношению к достижению качественного образования и позволяющих осуществить жизненные притязания молодежи.⁴⁰

Таким образом, проводя модернизацию российской образовательной системы путем ее интеграции в общеевропейское образовательное пространство и развивая исторические традиции российского образования, возможно, что она останется лучшей в мире, поскольку решает задачи подготовки молодых специалистов, способных коренным образом изменить

⁴⁰ Асмолов А. Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации. // Социальное пространство развития личности. 2009. №1. С.38-63.

интеллектуальную, экономическую, научно-техническую, социальную и духовную основы нашего общества⁴¹.

По мнению Брызгалиной Е.В. принципами модернизации системы образования (в том числе образовательной среды) можно выделить:

повышение качества;

повышение доступности;

повышение эффективности образовательной системы.⁴²

Гаджиева Е.Ю. выделяет следующие принципы модернизации:

принципа координации инвестиционной деятельности государства, частного бизнеса и общественных организаций в целях модернизации сферы образовательных услуг;

принципа адаптации ресурсов, привнесенных из внешней среды, в особенности, институциональных, к условиям социальной экономики России;

принципа извлечения синергетического эффекта на основе интеграционного взаимодействия различного рода ресурсов модернизации.⁴³

По мнению Морозова В.В. основными тенденциями изменений являются:

новая миссия образования – создавать целостность образовательного пространства;

мировая тенденция поиска новой парадигмы образования;

использование в международной практике образовательного индекса в качестве критерия оценки уровня развития страны;

формирование открытого образовательного пространства;

расширение парадигмы обучения – от созерцания к деятельности, от деятельности к личности (обучать мышлению, способам деятельности, рефлексивным представлениям);

смена представлений о месте человека в образовательной практике и др.⁴⁴

Агеева Е.С. выделяет следующие последствия реформации образования:

⁴¹ Королева К.Ю., Курбатов В.И., Кутасова Т.И. Образование как социальный институт // Теория и практика общественного развития. 2005. № 2. С. 84-86.

⁴² Брызгалина Е.В. Управление образованием как сложным социальным институтом: философские проблемы // Философия. Социология. Политология. Вестник ТГУ. 2012. № 4(20). С.12-19.

⁴³ Гаджиева Е.Ю. Принципы государственно-частного партнерства в процессе модернизации сферы образовательных услуг // Научный вестник Южного института менеджмента. 2013. № 4. С. 92-97.

⁴⁴ Морозов В.В. Социально-инновационная деятельность – базис реформирования образовательной системы // Философия культуры. 2012. № 4. С.48-52.

формализация государственных гарантий общедоступности и бесплатности общего среднего образования и доступа к профессиональному образованию, ведущие к росту социального и территориального неравенства в этой сфере;

структурная деформация образования: структура подготовки не совпадает с потребностями рынка труда, растёт нехватка специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих кадров;

усиление разрыва между традиционно высоким уровнем профессионального образования в области точных и естественных наук, смыкающихся с ними разделов инженерного образования, с одной стороны, и качеством начального и среднего профессионального образования, оторванных как от общего и высшего профессионального образования, так и от потребностей рынка труда, - с другой;

недостаточность подготовки кадров для реализации инновационного процесса, разросшаяся сфера псевдообразования, которое не даёт необходимых профессиональных компетенций и др.⁴⁵

Никитина И.А. определяет основные направления модернизации сферы образовательной среды:

утверждение системно-интеграционной парадигмы образования;

создание и диффузия новых образовательных технологий;

адаптация сферы образовательных услуг к потребностям локальных рынков;

создание всероссийского территориальных центров всестороннего профессионально - научного и интеллектуально – духовного развития человека и др.⁴⁶

Итак, модернизация института образования – это приспособление правил социального взаимодействия, регулирующих процесс получения образования, к кардинально меняющимся общественным ожиданиям относительно содержания профессиональных и общекультурных компетенций специалиста.

Факторы, оказывающие влияние на развитие социального института образования в современных условиях, представлены следующими:

⁴⁵ Агеева Е.С. Институт образования как фактор модернизации российского общества (социально-философский анализ). М., 2011. 23 с.

⁴⁶ Никитина И.А. Перспективные направления модернизации сферы образовательных услуг // Научный вестник ЮИМ. Краснодар: Изд-во: ЮИМ, 2014. №1. С.24-27

повышение требований к скорости изменения профессиональных компетенций, необходимых для успешного развития современного общества;

важность быстрой реакции системы образования на сигналы рынка;
необходимость выстраивания более тесного взаимодействия между системой профессионального образования и заинтересованными группами населения;

индивидуализация требований к профессиональным компетенциям выпускников;

обострение конкурентной борьбы в сфере профессионального образования и др.

Наумов А.В. выделил такие факторы, влияющие на процесс модернизации образования:

новые преобразования в социально-экономической сфере приводят к необходимости значительных изменений в организации системы образования, методологии и технологии организации педагогического процесса в учебных заведениях различного типа (гимназии, лицеи, колледжи и др.), также преобразования обуславливают и необходимость подготовки новых подходов в развитии научно-педагогических и педагогических кадров;

усиливается необходимость развития творческого, инновационного подхода в проведении занятий для наиболее эффективного усвоения информации;

необходимо приобретение опыта инновационной деятельности, так как преподаватели получили возможность создания собственной педагогической программы, отличающейся от стандартного содержания и организации учебного процесса, существующего до сих пор;

многозначительным является то, что существующая конкуренция между государственными и негосударственными учебными заведениями предоставляет возможности молодым людям учиться там, где выше инновационный потенциал и качество образования.⁴⁷

Шапалов В.Н. в ходе своего исследования выявил важные функции образования как социального института в условиях перехода от традиционного к индустриальному обществу:

повышение производительности труда рабочего класса;

⁴⁷ Наумов А.В. Инновации в системе образования и их влияние на управление карьерой специалистов. Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. Материалы II Международной научно-практической конференции. Воронеж: Воронежский центр научно-технической информации, 2014. С.193-198.

адаптации крестьянства к новой модели экономического развития;
повышение социальной мобильности;
формирование новых ценностных установок в общественном сознании и др.

Образование становится социальным капиталом и самостоятельным экономическим фактором, наряду с другими условиями, способствовавшими процессу модернизации.⁴⁸

Таким образом, по мере развития рынка труда конкуренция между учреждениями высшего профессионального образования будет только усиливаться, и построение инновационной интегрированной системы профессионального образования будет нивелировать социальную дифференциацию между видами профессионального образования. Иными словами студент после завершения обучения на одной ступени образовательного комплекса будет иметь возможность переходить на более высокую ступень образования, повышая тем самым свой социальный статус.

В сфере образовательной среды современной России модернизация объективно ориентирована на достижение следующих целей: создание сложной, интеллектуальной и институционально упорядоченной системы для подготовки людей к осуществлению своих возможностей; становление новой парадигмы образования, акцентирующей внимание на прогрессе, эффективности, естественном выражении своих возможностей каждым отдельным человеком; рост возможности приспосабливаться к расширяющимся социальным горизонтам; расширение сфер интересов; опора на науку и технологию; возможность развивать гибкую институциональную структуру, способную приспосабливаться к постоянно меняющимся проблемам и потребностям и др.

Проводя модернизацию российской образовательной системы путем ее интеграции в общеевропейское образовательное пространство и развивая исторические традиции российского образования, возможно, что она останется лучшей в мире, поскольку решает задачи подготовки молодых специалистов, способных коренным образом изменить интеллектуальную, экономическую, научно-техническую, социальную и духовную основы нашего общества.

Модернизация института образования – это приспособление правил социального взаимодействия, регулирующих процесс получения

⁴⁸ Шапалов В.Н. Развитие образования в контексте модернизационных процессов в России второй половины XIX – начала XX вв. // Академический вестник. Тюмень: Изд-во:ТГА мировой экономики, управления и права.2011. №4. С.79-91.

образования, к кардинально меняющимся общественным ожиданиям относительно содержания профессиональных и общекультурных компетенций специалиста. Обучать студентов необходимо в процессе всей жизнедеятельности, послевузовские программы обучения приобретают все большую роль на рынке образовательных услуг.

Модернизация профессионального образования происходит параллельно изменениям во всех сферах жизнедеятельности государства. В современной России одним из основных направлений модернизации социального института образования является изменение форм, технологий и инструментов обучения в образовательной среде.

Глава 2. Современные методики дошкольного образования детей

2.1. Воспитание эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности

Место и роль искусства в формировании духовного мира личности в последнее время активно исследуется многими учеными в области эстетики, психологии, педагогики. Музыка, как вид искусства, не составляет исключения. Дополнительное образование дошкольников в процессе общения с произведениями музыкальных жанров формирует многие личностные качества, которые, в свою очередь, находятся в соответственной связи со всеми сторонами духовного мира человека. Целенаправленное использование воспитательной силы музыкального искусства заключается в том, чтобы способствовать разностороннему и гармоническому развитию личности, обогащать её духовный мир.

Духовный мир личности в философской и психолого-педагогической литературе рассматривается как синтез рациональной, волевой и эмоционально-чувственной сфер.

Эмоциональная отзывчивость является одним из важных компонентов эмоциональной сферы человека. Важность развития эмоциональной отзывчивости в дошкольном возрасте связано с тем, что она играет значимую роль в процессе социализации, являясь одним из её механизмов, поэтому уровень сформированности эмоциональной отзывчивости влияет на полноценное психическое развитие ребёнка. Данное личностное качество влияет также на развитие познавательной сферы дошкольников, их коммуникативных способностей и связано со становлением статуса ребёнка в группе сверстников.

Психологи, разрабатывающие проблему эмоциональной отзывчивости как сферу социальных эмоций, показали её связь с эмпатией (способностью личности к сочувствию, сопереживанию), эмотивностью (порогом эмоциональной чувствительности), интеллектуальными способностями.

Важным моментом в развитии эмоциональной отзывчивости является тот факт, что её становление начинается в дошкольном детстве, когда

ребёнок вступает в сферу социальных отношений, овладевает нормами и правилами поведения и общения как со взрослыми, так и со сверстниками. В это время происходит опосредование эмоциональных переживаний и реакций ребёнка нравственными, этическими и эстетическими эталонами. В повседневной жизни это происходит спонтанно, и поэтому уровень сформированности эмоциональной отзывчивости, а также характер её опосредования имеет индивидуальные особенности. Практика показывает, что эти особенности могут иметь как позитивное, так и негативное проявление, зачастую деформируя личность ребёнка, его образ «я» и представления об окружающем, что мешает его общению и процессу социализации в целом. Данное положение обуславливает стремление исследователей разрабатывать адекватные методы, содержание и формы работы, которые способствуют эффективному формированию эмоциональной отзывчивости ребёнка.

В психолого-педагогической литературе разработаны подходы и конкретные программы по развитию социальных эмоций, в том числе эмоциональной отзывчивости. Большинство исследователей опираются на положения, выдвинутые А.В. Запорожцем.

Эмоциональную отзывчивость исследователи рассматривают как личностное качество, которое имеет социальную значимость в жизни ребёнка и относится к особой сфере эмоциональных отношений его к другим людям. Как личностное качество эмоциональная отзывчивость рассматривается на социальном уровне в связи с формированием межличностных отношений в общении и совместной деятельности. В исследованиях Р.С. Буре, Н.В. Воробьевой, А.Д. Кошелевой, Л.П. Стрелковой и др. отмечается, что эмоциональная отзывчивость оказывает глубокое воздействие на становление таких качеств, как чуткость, гуманность, доброта, и выступает первопричиной активных действий детей.

В ряде исследований в области дошкольной педагогики (Е.И. Кульчицкая, Г.П. Лаврентьева, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, Л.А. Пеньевская и др.) отзывчивость рассматривается как сложное качество личности, которое пронизывает поведение и отношение ребёнка к окружающим. Исследователи считают, что личность с ярко выраженной отзывчивостью отличается пониманием эмоционального состояния другого человека, способностью проникнуться его переживаниями, которые в форме сопереживания, сочувствия, сорадования, сострадания, приобретают внешне выраженную форму. Наличие внутренней психологической активности, которая побуждает к внешнему отклику, выступает также показателем развитости данного качества.

Об эмоциональной природе отзывчивости писали Л.А. Пеньевская, Т.А. Маркова, Г.П. Лаврентьева и др. Исследуя дружеские отношения дошкольников, Т.А. Маркова считает чуткость и отзывчивость их эмоциональной стороной. Л.А. Пеньевская отмечала, что высокий уровень отзывчивости характеризует таких детей дошкольного возраста, которые обладают высокой эмоциональной восприимчивостью, способностью чувствовать, эмоционально и убежденно демонстрировать свое отношение в форме высказываний и в конкретных практических делах. Г.П. Лаврентьева видит проявление отзывчивости ребёнка в сформированной взрослым направленности на сверстников, в которой важное значение имеет способность различать, понимать и разделять эмоциональное состояние другого. В диссертационном исследовании М.В. Воробьевой отмечается, что отзывчивое отношение ребёнка 4-го года жизни проявляется в умении заметить эмоциональное состояние сверстников и применить действенные способы, которые выражает участливое отношение к нему.

В исследованиях, посвященных воспитывающей функции искусства (Л.С. Выготский, С.Х. Раппопорт, Л.Н. Столович, А.А. Леонтьев, П.М. Якобсон и др.), отмечается, что воспитательные возможности искусства обусловлены следующими специфическими характеристиками самого искусства: эмоциональностью, универсальностью, комплексным характером воздействия, общедоступностью и актуальностью. Музыкальное искусство, обладая данными характеристиками, способствует освоению человеком эмоционально-ценностного опыта, который ещё не пережит им и выходит за рамки того, что имеется в поведении и в повседневной жизни (Л.С. Выготский). Ребёнок дошкольного возраста ближе всего к художественному типу, нежели к мыслительному. Этому периоду свойственна высокая степень непосредственности переживаний, образная память, воображение.

В нашем исследовании выбран подход, в котором приоритетным направлением развития эмоциональной отзывчивости выступает музыкально-эстетическая деятельность. Данный подход обусловлен тем, что именно эта деятельность может вызывать непосредственные эмоциональные переживания и активно влиять на развитие эмоциональной сферы детей, в том числе и эмоциональной отзывчивости.

Современные теоретические основания для применения воспитательного потенциала музыкального искусства в целях развития эмоциональной отзывчивости обнаруживаются в работах Л.С. Выготского, А.Л. Готсдинера, Б.Т. Лихачева, В.Д. Мейлаха и др. Авторы отмечают, что ценностный мир личности приходит к ней извне, из богатств искусства, т.е. той сферы, из

которой свои ценности черпает каждый человек, входящий в этот мир. Поэтому формирование нравственности может быть опосредовано творениями культуры.

На сегодняшний день существует также значительное количество концепций, которые посвящены социальному и нравственному воспитанию детей дошкольного возраста средствами литературы, изобразительного искусства, музыки (Р.С. Буре, Н.А. Ветлугина, А.М. Виноградова, Т.С. Комарова, Р.М. Чумичева, О.П. Радынова и др.). Анализ исследований, посвященных проблеме воздействия искусства на эмоциональную и нравственную сферу детей, показал, что наиболее распространенными и традиционными способами познания нравственных и эстетических ценностей, заключенных в художественных образах, являются восприятие художественных произведений, как исходный этап общения с искусством, и собственное художественное творчество, как материальное воплощение того, что ребёнок пережил и осмыслил.

В основу исследования была положена следующая *гипотеза* - развитие эмоциональной отзывчивости как личностного качества старшего дошкольника будет протекать наиболее эффективно, если:

- осуществлять накопление опыта восприятия произведений искусства как эталонов нравственно-эстетической красоты;
- использовать музыкально-игровую деятельность как возможность включения детей в диалог «искусство-ребёнок»;
- в музыкальной игре создавать условия перевода приобретенного музыкально-художественного опыта в реальную жизнь ребёнка.

Для проведения экспериментального исследования была сформирована одна группа детей старшего дошкольного возраста в количестве 22 детей.

На основе исследований Е.В. Тарановой мы определили критерии оценки развития эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста:

- познавательно-когнитивный;
- эмоциональный;
- практически-деятельностный.

Констатирующий эксперимент состоял из 3-х ступеней:

1-я ступень была нацелена на выявление степени характера усвоения ребёнком нравственных представлений о нормах и правилах поведения (познавательно-когнитивная сфера);

2-я ступень была направлена на изучение особенностей эстетической эмпатии и эмоционального отклика ребёнка (эмоциональная эмпатия);

3-я ступень предполагала исследование уровня развития у старших дошкольников эмоциональной отзывчивости на музыку в условиях музыкально-игровой деятельности (эмоциональная и практически-деятельностная сферы).

На первой ступени констатирующего этапа эксперимента при исследовании нравственных представлений дошкольников нами была использована методика В.А. Петровского «Диагностическая сказка с элементами проективной вербализации». Мы модифицировали данную методику и добавили в её содержание эмоциональный компонент – звучание музыкального произведения.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком. Взрослый предлагал ребёнку: «Давай вместе сочиним сказку. Я начну, а ты продолжишь». Мы использовали сюжетную основу сказки Отфрида Пройслера «Маленькая Баба-Яга». В определенных местах (дающих ребёнку выбрать продолжение с учетом нравственной направленности текста) педагог произносил незаконченные предложения и просил их продолжить.

Первая серия была направлена на работу с текстом сказки и содержала 12 диагностических предложений. За каждый ответ ребёнок получал баллы: 0 баллов – если затруднялся продолжить предложение или ответ его носил неадекватный характер; 1 балл – если ребёнок продолжал предложение, однако называл 1 – 2 признака или смысловые единицы рассматриваемого понятия, но не мог обосновать и мотивировать предложенный способ взаимодействия; 2 балла – мы ставили в том случае, если ребёнок называл 3 – 4 признака названного понятия, мог обосновать и мотивировать свой ответ. При этом ребёнок мог активно оказывать вербальную помощь персонажам сказки. Следовательно, с учетом количества диагностических предложений максимальное количество баллов за 1-ю серию диагностических заданий было 24.

Во второй серии данной методики детям предлагалось рассмотреть рисунки, которые были помещены в альбоме, и разложить их так, чтобы с одной стороны лежали сюжеты, на которых изображены хорошие поступки, а с другой – плохие. Детям также предлагалось вспомнить и назвать правила, которые отражают хорошие поступки.

Вторая серия оценивалась по результатам выполнения задания целиком. Мы выставляли следующие оценки: 0 баллов – ребёнок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке оказываются картинки с

изображением как положительных поступков, так и отрицательных), эмоциональные реакции не адекватны или отсутствуют; 1 балл – ребёнок правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия, эмоциональные реакции не всегда адекватны, отмечаются отдельные попытки сформулировать правила поведения детей; 2 балла – ребёнок правильно раскладывает картинки, обосновывает свои действия, эмоциональные реакции адекватные и яркие, правильно называет правила поведения детей, которые отражены в рисунках, описанных в Приложении.

Общая сумма баллов по результатам двух серий показала уровень овладения ребёнком системой нравственных понятий и представлений о правилах и способах взаимоотношений между людьми. Количественные показатели распределились следующим образом:

Высокий уровень – от 19 до 26 баллов;

Средний уровень – от 10 до 18 баллов;

Низкий уровень – от 0 до 9 баллов.

В качественном отношении высокий уровень характеризовался знаниями детей о нормах отношений к другому человеку, способностью вербально их формулировать и раскрывать смысл. Оценочные высказывания детей носят адекватный и мотивированный характер.

К данному уровню мы отнесли 6 детей (27%) от общего числа обследуемых. Так, например, при размышлении о том, кто такой «злой человек», Лена Ш. говорила о том, что «это человек, который не любит других людей, он ругается, дерется, обзывается, мешает другим играть. Это плохой человек». Раскрывая смысл понятия «хорошие дела», девочка назвала среди предложенных вариантов свои: Баба-Яга помогала заблудившимся в лесу людям, потому что это приносит радость. Характеризуя доброго человека, она говорила, что «это человек, который делится игрушками, не злой, не жадный, веселый и всегда помогает». Алена В. так же, как и другие дети, которых мы отнесли к высокому уровню, хорошо знает нормы, выражающие отношения к другим людям, её суждения носили объективный и развернутый характер. В ответах Вити К. была четко прослежена готовность к организации и установлению позитивных отношений с окружающими. Ребёнок точно определял необходимые или приемлемые способы поведения в ситуациях нравственного выбора. Так, например, при рассуждении по поводу диагностического эпизода ребёнок отметил сразу, что, когда Баба-Яга вышла из-за дерева, она подошла к мальчику, улыбнулась и успокоила, погладила его по голове, сказала: «Не бойся, я тебе помогу». Поясняя, Витя сказал: «Она

ведь добрая была, и поэтому помогла выбраться из чащи леса. Маленькая Баба-Яга настоящий друг, потому что она не бросила мальчика в беде».

Среди детей, которых в первой серии методики мы отнесли к высокому уровню, имели высокие показатели 4 ребёнка. Их действия носили эмоциональный, адекватный характер. Они точно определили поведение детей на картинках и пояснили суть происходящего сюжета. Однако 2 ребёнка получили всего 1 балл (Лена Ш., Витя К.). Мы их оценили данным образом в связи с тем, что при верном распределении эмоциональные реакции детей были недостаточно яркие.

Средний уровень характеризовался знанием норм и возможностью их вербальной формулировки, однако дети не всегда понимали их смысл и необходимость. На данном уровне суждения детей носили менее развернутый характер и не всегда были точными. Оценочные высказывания так же были не всегда объективны.

Данный уровень мы отмечали у 11 детей группы, что соответствует 50% общего количества детей. Так, при характеристике, кто такой злой человек, Настя Р. отмечала, что «это тот, который делает все плохо» (1), «потому что они плохие» (2), что «плохо быть злой, потому что с ними никто не дружит» (3). В оценочных суждениях девочка использовала однозначные понятия, они были менее развернуты и не всегда поясняли смысл позитивного поступка. По мнению девочки, Баба-Яга помогла ребятам, потому что «они ссорились» (9) (девочка не объяснила поступок сказочного героя). Не смогла она объяснить и необходимость помощи поссорившимся мальчикам (10). Никита Д. при верной вербальной формулировке нравственной нормы («кто такой злой, кто такой добрый человек») так же затруднялся в объяснении, почему необходимо делать хорошие дела. Он объяснил, что «Баба-Яга помогла выпавшим из гнезда птенцам, потому что их нужно было положить на место, а для того, чтобы дети дружили, надо не ссориться, потому что тогда не будет дружбы, или если кто-то упал, то надо ему помочь подняться, потому что он сам не может встать – ему больно. Маленькая Баба-Яга настоящий друг, потому что она добрая».

Дети, которых мы отнесли к среднему уровню, во второй серии также справились с заданием: они верно разложили картинки, но обосновать свои действия могли не всегда. Мы наблюдали, например, неадекватные эмоциональные реакции, хотя при наводящих вопросах дети все же верно раскладывали картинки.

Низкий уровень характеризовался поверхностным знанием моральных норм, и зачастую дети не понимали их необходимость и смысл. Их

нравственные суждения либо отсутствовали, либо не всегда носили адекватный характер, дети затруднялись предложить социально приемлемые способы поведения в различных ситуациях нравственного выбора. На объяснение поступков дети зачастую отвечали «Не знаю, так надо».

К данному уровню мы отнесли 5 детей (23%) от общего числа обследуемых. Например, Кирилл З. в оценочных суждениях зачастую использовал штампы: злой у него соотносился с понятием «плохой», иные вербальные характеристики ребёнка затруднялся давать. «Хороший» – это веселый; помогать необходимо, потому что «хороший человек». Мальчик затруднялся объяснить, как маленькая Баба-Яга помогла поссорившимся ребятам и почему она это сделала. Низкий уровень мы так же констатировали у Руслана О., Яны К., Алеши К., Вики Ц. У данных детей так же было затруднено понимание необходимости выполнения тех или иных норм, хотя они и имели представление о том, как необходимо поступать. Оценочные суждения у них носили недифференцированный характер, а у Алеши К. в ответах присутствовали неадекватные суждения. Например, «необходимо помогать попавшим в беду зверям, потому что они кусаются и чтобы больше не кусались», или когда мальчик рассуждал о том, как помирить поссорившихся детей, он сказал, что «надо найти настоящего капитана и пусть он будет главным».

При обследовании второй серии предложенной методики мы выявили, что 4 из детей, отнесенных нами к низкому уровню, неверно разложили карточки (Руслан О., Алеша К., Вика Ц. и Кирилл З.).

Обобщенные данные уровня развития познавательно-когнитивной сферы (знания о нормах, выражающих отношение к другому человеку) представлены в Таблице 2.1.1.

Таблица 2.1.1

Уровень развития представления о нравственных нормах, выражающих отношения к другому человеку на констатирующем этапе эксперимента

<i>Уровень</i>	<i>Абс. число</i>	<i>%</i>
Высокий	6	27
Средний	11	50
Низкий	5	23

Вторая ступень констатирующего этапа эксперимента была направлена на исследование эстетической эмпатии и эмоционального отклика ребёнка и предполагала изучение эмоциональных отношений детей к нравственным нормам и проявление эмоций при восприятии музыкальных произведений. Соответственно, данная ступень включала 3 серии диагностических методик.

Первая серия была направлена на выявление особенности восприятия музыкального произведения и понимания детьми эмоций, выраженных в нем. Для исследования мы отобрали 4 музыкальных произведения, выражающих злость, радость, грусть и спокойствие, и подготовили 8 карточек (по 2 карточки, соответствующих каждому виду эмоций в мимике и в соответствующих выразительных движениях). На карточках графически в упрощенном виде обозначены все четыре вида эмоций в мимическом и двигательном выражении. Исследование проводилось в группе, в ходе которого дети слушали музыкальные произведения и отбирали среди карточек адекватные эмоции, выраженные в музыке. Для эксперимента мы взяли для слушания: Д. Кабалевский «Злюка», «Резвушка», «Плакса» и П.И. Чайковский «Мама».

При обработке результатов исследования мы определяли уровень особенностей восприятия понимания эмоций в музыке и соотнесения их с графическим выражением следующим образом: высокому уровню (3 балла) соответствовали дети, которые адекватно подбирали карточки, изображающие и мимически и двигательно выраженную эмоцию в музыке; среднему уровню (2 балла) соответствовали дети, у которых было 1 нарушение в определении характерных признаков эмоций, и низкий уровень (1 балл) мы констатировали в том случае, если ребёнок допускал 2 и более несоответствий в подборе карточек.

Среди ответов детей в ходе выполнения задания мы отметили высокий уровень у 8 детей (36 %) от общего количества обследуемых. Средний уровень был констатирован у 10 детей (45 %) и низкий уровень – у 4 детей (19 %).

Сложности в определении вызвало соотношение грустного характера в музыке (Д. Кабалевский «Плакса») и двигательного его выражения, дети путали карточки, на которых изображено двигательное выражение эмоций грусти и злости. Также путали двигательное выражение эмоций радости и злости. В мимическом выражении ошибок не было у детей высокого и среднего уровня. Один ребёнок отказался выполнить задание (Вика Ц.), а один наугад разложил двигательные изображения эмоций, до конца не осознавая логику предъявляемого ему задания (Руслан О.).

Вторая серия диагностических методик была нацелена на выявление способности детей к эмоциональной децентрации, изучение особенностей понимания эмоционального состояния другого, выраженного художественными средствами.

В данной методике мы предлагали детям соотнести звучание музыкального произведения с эмоцией, которая изображена на художественном

полотне. Мы выбрали 4 пары произведений искусства, они соотносились следующим образом:

- 1) В. Васнецов «Аленушка» и М. Мусоргский «Слеза» (грусть и печаль);
- 2) Б. Кустодиев «Купчиха за чаем» и С. Прокофьев «Гавот» из балета «Золушка» (спокойствие);
- 3) К. Лемах «Родительская радость» и И.-С. Бах «Шутка» (радость);
- 4) Ф. Гойя «Расстрел повстанцев» и Ф. Шопен «Этюд № 12», фрагмент (гнев).

Исследование проходило индивидуально, в ходе которого дети слушали последовательно 4 фрагмента музыкальных произведений и рассматривали репродукции картин, под которыми были расположены карточки определенного цвета. В соответствии с последовательностью звучания музыкальных фрагментов дети должны были выложить цветовой ряд карточек, соответствующих цветовому обозначению репродукций, соотносящихся с эмоцией музыкальных произведений.

Правильно выложенный ряд карточек оценивался в 3 балла и соответствовал высокому уровню. Наличие одной ошибки в соотношении карточек соответствовало среднему уровню и оценивалось в 2 балла, а низкий уровень (1 балл) мы констатировали при двух и более ошибках детей.

В результате выполнения задания мы отметили, что высокий уровень был констатирован у 6 детей (27 %), средний уровень – у 12 детей (54 %) и низкий уровень – у 4 детей (19%).

Типичной ошибкой в соотношении эмоции музыки с эмоциями персонажей художественного произведения было следующее: дети неверно устанавливали соотношение между парами произведений искусств, отображающих радость и спокойствие, а также спокойствие и грусть.

Третья (последняя) серия диагностических методик второй ступени констатирующего этапа эксперимента была нацелена на выявление особенностей эмоциональной отзывчивости детей при восприятии и обыгрывании экспериментального сценария по мотиву сказки.

При подготовке исследования мы нарисовали мать-нищенку и сына, красное сердечко из бумаги и подготовили «подарки»: от нищенки – квадрат из цветной бумаги (малозначительный для ребёнка) и от мальчика – календарик (более привлекательный и ценный для детей).

В ходе проведения экспериментального исследования детям давали послушать сказку О. Уайльда «Звездный мальчик». Чтение прерывалось на том месте, когда сын прогоняет родную мать. Далее работа велась индивидуально с детьми, каждому ребёнку мы напоминали, в чем смысл метафоры

«отдать кому-то свое сердце». Детям предлагали отдать вырезанное из бумаги красное сердечко тому персонажу, который им больше понравился и показался самым хорошим. Ребёнок должен был мотивировать свой выбор. Через некоторое время мы предлагали ещё раз «встретиться» с персонажами сказки, и в этом случае сами герои сказки «хотели» подарить детям подарки, но выдвигали условия, что подарки принимают в первую очередь от тех, кто нам нравится, и каждый ребёнок должен принять подарок только от одного персонажа.

По результатам методики мы выделили 3 уровня проявлений эстетической эмпатии и эмоционального отклика при восприятии художественных произведений: высокий уровень (3 балла) соответствовал легкому вхождению в сказочный сюжет произведения, наличию адекватных переживаний и сочувствий персонажам, а также к этому уровню мы относили детей, которые отдали предпочтение положительному персонажу (нищенке) в обеих ситуациях выбора; средний уровень (2 балла) характеризовался малой выраженностью реакций сочувствия в процессе слушания произведения, а также мы относили к этому уровню детей, выбравших положительный персонаж, но взявших подарок от отрицательного героя (сына), что свидетельствовало о неустойчивости проявления данного личностного качества; низкий уровень (1 балл) мы констатировали у детей, проявлявших неадекватные эмоциональные реакции либо при отсутствии эмоциональных проявлений, соответственно, данные дети отдавали предпочтение отрицательному герою в обеих ситуациях выбора.

При подведении итогов обследования мы получили следующие результаты: к высокому уровню нами были отнесены 5 детей (23 %), к среднему уровню – 8 детей (36 %) и к низкому – 9 детей (41 %) от общего количества обследуемых.

Обобщая результаты второй ступени констатирующего этапа эксперимента, мы выделили качественные характеристики уровней развития эмоциональной отзывчивости как личностного качества детей старшего дошкольного возраста.

Высокий уровень проявления эстетической эмпатии и эмоционального отклика характеризуется наличием у дошкольников способности к эмоциональной децентрации и соотношению внешнего выражения эмоций с художественным их воплощением; при восприятии произведений искусства наблюдается ярко выраженный адекватный эмоциональный отклик; эмоциональные реакции на поступки нравственного содержания и нравственные понятия носят адекватный, ярко выраженный характер.

Средний уровень характеризуется неустойчивым проявлением эмоциональных реакций на поступки нравственного содержания, у детей проявляется эмоциональное отношение только к некоторым понятиям и поступкам, в отдельных случаях отмечается способность к эмоциональной децентрации; при восприятии произведений искусства эмоциональный отклик носит неустойчивый характер.

Низкий уровень характеризуется отсутствием адекватного эмоционального отношения к нравственным понятиям и поступкам нравственного содержания, способность к эмоциональной децентрации не сформирована; при восприятии произведений искусства эмоциональный отклик не наблюдается.

Количественное обобщение данных трех серий диагностических методик второй ступени констатирующего эксперимента отражен в Таблице 2.1.2.

Таблица 2.1.2

Уровень развития эстетической эмпатии и эмоционального отклика детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента

<i>Уровень</i>	<i>Абс. число</i>	<i>%</i>
Высокий	7	32 %
Средний	9	41 %
Низкий	6	27 %

Третья ступень констатирующего этапа эксперимента была направлена на выявление особенностей реального поведения ребёнка в ситуации нравственного выбора при организации музыкальной игры. Мы использовали методику А.В. Запорожца и модифицировали её в соответствии с предметом нашего исследования.

В ходе методики детям предлагалось обыграть сюжеты русских народных песен «Савка и Гришка», «Два веселых гуся» (для мальчиков) и «Из-под дуба, из-под вяза». Сюжет игр строился таким образом, что 2 однотипные роли (Савка и Гришка, два гуся, девочки, стирающие платочки) были объединены сходной эмоциональной характеристикой и образным изображением. Для участия в игре в парные роли мы приглашали детей из параллельной группы, не участвующих в эксперименте, но хорошо знающих данные музыкальные произведения.

Подготовка исследования заключалась в том, что для обыгрывания ролей предлагалось лишь два костюма. Например, в игре «Савка и Гришка» – один костюм для Савки, а другой для бабушки, причем игра начиналась

тогда, когда ребёнок экспериментальной группы, исполняющий одну из парных ролей, был уже одет в соответствующий костюм, оставался без элементов костюма ребёнок из параллельной группы. Ребёнку экспериментальной группы необходимо было сделать выбор: а) поделиться элементами костюма; б) помочь найти элементы костюма; в) продолжать игру вдвоем, один ребёнок – без костюма. Аналогично выстраивалась игра «Два веселых гуся», где без элементов костюма оставался один из «гусей», и игра «Из-под дуба, из-под вяза», где одной из девочек не доставалось платочка. Подготовка к исследованию заключалась также в том, что дети разучивали народные песни, которыми должна была сопровождаться игра, на музыкальных занятиях.

Результаты игр оценивались в балльной системе: 3 балла – высокий уровень – ребёнок проявляет эмоциональное сочувствие, утешает партнера по игре, предлагает варианты помощи (поделиться костюмом, найти элементы костюма в окружающем, чтобы продолжить играть вместе), проявляется устойчивое содействие сверстнику, помощь возникает по собственному желанию, и при разрешении проблемы наблюдается эмоциональная удовлетворенность, в поведении преобладает устойчивая альтруистическая мотивация; 2 балла – средний уровень – ребёнок замечает трудности, возникающие у других детей, проявляет вербальное сочувствие, дает советы, как решить проблему, однако помощь оказывает при побуждении взрослого (по предложению или настоянию), предпочтение отдает вербальным формам взаимопомощи; 1 балл – низкий уровень – ребёнок не оказывает помощи сверстнику даже после предложения взрослого, отсутствует сопереживание другому, высказывает желание продолжать игру без партнера.

В результате проведенного исследования мы получили следующие данные: к высокому уровню были отнесены 4 ребёнка (19 %), к среднему – 8 детей (36 %) и к низкому уровню – 10 детей (45 %) от общего количества обследуемых.

При проведении игр мы констатировали следующие ситуации. Так, Алена В., отнесенная нами к высокому уровню, предложила поделиться своим платочком, который у неё был в тумбочке, она отдала девочке свой платок и при этом сказала: «А я буду мыть свой». Действия ребёнка возникли после незначительных колебаний, девочка заметила огорчение девочки, оставшейся без платочка, проявила сочувствие и предложила вариант решения проблемы. Андрей М. (высокий уровень) в игре «Два веселых гуся» поделился бабочкой и одним крылом, сказав: «Мы будем держать друг друга за руки, и одно крыло будет у меня с одной стороны, а другое у Саши, он

будет размахивать и я буду размахивать, и так мы будем похожи на гусей». Выбор был связан с тем, что ребёнок проявлял интерес к совместной деятельности и предпочел не разрушать музыкальный образ игры, поделившись элементом костюма. При этом мальчик мотивировал свой выбор: «Там же два гуся, только у нас будет два белых». Мальчик даже предложил закрасить одно крыло в серый цвет.

Полина В., которую мы отнесли к среднему уровню, демонстрируя положительную направленность по отношению к партнеру, утешала девочку, что можно и без платочка постирать или найти где-нибудь платочек, предлагала девочке пойти и поискать платочек, после чего девочка стала с интересом рассматривать свой платочек. После того как проблема была разрешена, она радовалась, что можно продолжать игру.

Среди детей, отнесенных нами к низкому уровню, можно привести следующие примеры: в игре «Савка и Гришка» Алеша К. предложил: «Я буду и Савкой и Гришкой, все равно они одинаковые, а он пусть посмотрит». Многие дети данного уровня вообще не реагировали эмоционально на ситуацию, даже после предложения взрослого помочь партнеру - отвечали отказом. Количественные данные по результатам проведенной диагностической методики были помещены нами в Таблице 2.1.3.

Таблица 2.1.3

Уровень проявления отзывчивого поведения детей старшего дошкольного возраста в ситуации нравственного выбора

<i>Уровень</i>	<i>Абс. число</i>	<i>%</i>
Высокий	4	19 %
Средний	8	36 %
Низкий	10	45 %

Высокий уровень эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста характеризовался знанием норм, выражающих отношения к другому человеку; наличием положительного эмоционального отношения к данным нормам; способностью к эмоциональной децентрации и соотносению внешнего выражения эмоций с художественным их воплощением; проявлением ярко выраженного эмоционального отклика при восприятии музыкальных произведений; альтруистической мотивацией в условиях игрового взаимодействия; наличием сочувствия, сорадости, переходящими в деятельностно-практическую сферу.

Средний уровень эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста характеризовался тем, что ребёнок знает и иногда

может вербально сформулировать нормы, выражающие отношения к другому человеку, но не осознает их смысл и необходимость; способность к эмоциональной децентрации возникает в ситуации неблагополучия; присутствует неустойчивое проявление эмоциональных реакций как на поступки нравственного содержания, так и при восприятии произведений музыкального искусства; сочувствие проявляет вербально, самостоятельно ребёнок не воплощает его в конкретные поступки.

Низкий уровень эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста характеризовался поверхностным знанием моральных норм, выражающих отношения к другому человеку; непониманием их необходимости и смысла; отсутствием представлений о социально приемлемых способах поведения в ситуациях нравственного выбора; способность к эмоциональной децентрации не сформирована; эмоциональный отклик при восприятии произведений искусства не адекватен; отсутствует сочувствие и сопереживание, и, как результат, ребёнок отказывается помогать другим детям.

В количественном отношении уровень проявления эмоциональной отзывчивости дошкольников по результатам трех ступеней констатирующего этапа эксперимента составил:

Высокий уровень – от 28 до 38 баллов

Средний уровень – от 16 до 27 баллов

Низкий уровень от 4 до 15 баллов.

Высокий уровень проявлений эмоциональной отзывчивости был констатирован у 7 детей (32 %), средний – у 9 детей (41 %) и низкий уровень – у 6 детей (27 %) общего количества обследуемых.

Данные исследования показывают, что у детей недостаточный уровень сформированности представлений о нормах и правилах взаимоотношений, в проявлениях эмоций дети не всегда способны к эмоциональной децентрации и эмоциональному отклику; особую сложность составляет для детей эмоциональный отклик при восприятии успехов и неудач другого человека и в условиях музыкального восприятия; старший дошкольник также не всегда последователен в конкретных практических ситуациях. Причина этого явления заключается в неустойчивой мотивации, а также в том, что знания нравственных норм не всегда гарантируют их соблюдение в реальной жизненной ситуации, так как знания относительно нейтральны и их информативная функция приобретает нравственную направленность только при условии одновременного воздействия на чувства детей.

Научно доказано, что нравственные и эстетические ценности усваиваются в дошкольном возрасте на основе опыта переживаний и углубления

эмоциональной отзывчивости на них. Поэтому организуя формирующий эксперимент, мы учитывали тот факт, что необходимо воздействовать не только на сознание ребёнка, но, прежде всего, на его эмоциональную сферу, вызывая соответствующую эмоциональную отзывчивость и формируя отношение к той или иной ценности.

Таким образом, эмоциональная отзывчивость играет важнейшую роль в становлении как нравственных, так и эстетических начал личности, и в процессе перехода вербального поведения в реальный план огромное значение имеет искусство, в том числе музыкальное. Всё вышесказанное позволяет высказать предположение, что наиболее эффективным действующим средством в развитии эмоциональной отзывчивости является музыка, в силу того что она эмоциональна по своей природе, а эмоционально-чувственное воздействие на личность является её основной характеристикой.

Особенностью содержания формирующего эксперимента стала насыщенность педагогического процесса художественно-нравственным компонентом и стимулирование разных видов музыкально-игровой деятельности детей.

Формирующий эксперимент состоял из 3-х блоков музыкальных игр:

1-й блок предполагал художественное восприятие и осмысление содержательно-тематического среза музыкальных произведений в процессе игровых упражнений;

2-й блок был направлен на организацию индивидуальных музыкальных игр в форме музыкальных этюдов;

3-й блок включал серию музыкальных игр коллективной направленности с целью расширения поведенческого репертуара дошкольников.

В первом блоке мы знакомили детей на основе музыкальных и литературных произведений с такими проявлениями нравственности, как доброта, отзывчивость, чуткость, и их противоположностями - злость, неотзывчивость, черствость. Знакомство проходило в виде игровых упражнений и сопровождалось слушанием музыки.

Дети слушали музыкальные произведения: С. Слонимский «Марш Бармалея», «Дюймовочка», В. Цитович «Песенка Красной Шапочки», П.И. Чайковский «Баба-Яга», «Танец Феи Драже» из балета «Щелкунчик», М. Глинка «Марш Черномора» из оперы «Руслан и Людмила».

Детям предлагалось прослушать пары произведений и на основе восприятия музыкального образа загадать загадку о каком-либо сказочном герое, описать его, называя определенный набор нравственных качеств. Остальные дети должны были назвать загаданного литературного героя,

вспомнить его поступки, которые подтверждают названные нравственные качества. Варианты таких игровых ситуаций были следующие:

А) дети, описывая набор нравственных качеств, загадывают музыкальные загадки; ответ должен быть музыкальным, дети не называют имя героя, а пропевают его, сохраняя интонационные краски;

Б) второй вариант игры: один из ребят называет персонажа, отраженного в музыкальном произведении, и предлагает определить, какие качества у этого персонажа отсутствуют (например, у Бармалея отсутствует доброта и отзывчивость, у Дюймовочки – злость, черствость, у Феи Драже – бессердечность, у Черномора – чуткость, доброта, у Красной Шапочки – неотзывчивость, у Бабы-Яги – доброта, заботливость, внимательность и т.д.).

Далее мы предлагали передать интонации речи положительных персонажей. На фоне звучащих музыкальных произведений дети произносили от имени персонажа те или иные пословицы о доброте, уподобляясь интонациям музыкальной речи. Так, например, Фея Драже озвучивалась детьми через пословицу «Ласковое слово, что весенний день», Красная Шапочка – «Кто любит добрые дела, тому и жизнь мила», Дюймовочка – «Добрые слова лучше мягкого пирога».

При обсуждении характера музыкального произведения мы сравнивали пословицы и средства выразительности в музыке и обращали внимание на то, что музыка, рассказывающая о чутких, добрых, отзывчивых героях, звучит мягко, ласково, приветливо, а музыка, которая передает противоположные качества персонажей (злость, бессердечность, черствость), звучит резко, грубо, тяжело, сердито, недовольно. Так, при слушании «Марша Черномора» дети, описывая качества данного сказочного персонажа, отмечали сердитые, резкие интонации в музыке. Алена В. отметила, что «Черномор – злой карлик, когда музыка звучала, то она звучала грубо, иногда громко, как будто он выкрикивает злые слова, даже страшно было». Слушая «Бармалея» С. Слонимского, дети также отмечали резкие интонации, угловатый характер мелодии и соотносили с нравственными качествами героя. Андрей М. отметил, что «Бармалей сердитый, недовольный, он всех пугает, и все его боятся, потому что он злой».

С целью закрепления представлений о взаимосвязи художественных средств выразительности и характеров сказочных персонажей мы провели с детьми игру «Терем – теремок». В данной игре мы не только обращали внимание на нравственные качества героев сказок и средства музыкальной выразительности, с помощью которых передаются характеристики как положительных, так и отрицательных героев, но и обсуждали с детьми способы проявления отзывчивости (слова, поступки), формировали элементарные

представления о значении взаимопомощи на примерах сказочных и игровых персонажей. Мы также проводили сравнительный анализ положительных художественных образов с героями, которые проявляли неотзывчивость в сходных по нравственному смыслу ситуациях.

Игра «Терем-теремок» начиналась с того момента, когда дети попадали в «волшебную комнату» и находили сказочный сундучок, в котором было серебряное блюдечко с золотым яблочком. Яблочко катилось по блюдечку, и дети попадали в теремок (макет сказочного терема с окошками-вставками). Суть игры заключалась в том, что дети слушали фрагменты музыкальных произведений и по характеру звучания музыки должны были догадаться, кто в тереме живет.

Мы предлагали детям прослушать следующие фрагменты музыкальных произведений: «Фея Сирени» и «Фея Карабос» из балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского, тема Пети и тема Волка из симфонической сказки «Петя и Волк» С. Прокофьева, «Марш» из оперы «Любовь к трем апельсинам» С. Прокофьева (соответствует образу Карабаса-Барабаса) и «Итальянская песенка» П.И. Чайковского из «Детского альбома» (соответствует образу папы Карло).

Дети слушали музыку и определяли, чей голос они слышали, кто бы мог жить в сказочном тереме из знакомых им сказочных героев. Накануне проведения игры мы вспоминали с детьми сказки, и на музыкальных занятиях дети слушали данные музыкальные произведения.

В ходе игры мы использовали следующие игровые упражнения:

А) передать в мимике, жестах, пантомиме, как Фея Сирени заботится о маленькой принцессе, как папа Карло мастерит Буратино и заботливо готовит его к школе, как Петя заботится о птичке, попавшей в беду;

Б) подобрать атрибуты, которые могли бы передать образ доброй и злой Феи или украшать их жилище (Фея Сирени – яркие цветы, платочки; Фея Карабос – колючие цветы, коряги);

В) нарисовать картины, которые бы могли украшать стены жилища Карабаса-Барабаса и стены каморки папы Карло (изображения улыбающихся и злых, страшных лиц);

Г) сочинить песенку Пети и песенку Волка, передавая в музыкальных интонациях характер героя (Петя – добрый, заботливый, веселый; Волк – сердитый, грубый, бессердечный), и выразить мимикой и движениями характеры героев.

Данная игра вызвала эмоциональный отклик у детей и активность их в игре была максимальной. Когда мы попросили подобрать атрибуты для образа доброй и злой фей, чтобы украсить их жилище, Женя Т. принесла

изящную вазу в розовых тонах, которая находилась в спальне, и отметила, что «у Феи Сирени все должно быть красиво, ведь она добрая и щедрая, она позаботилась в сказке о маленькой принцессе и спасла её от смерти, а ещё она ей подарила любовь к музыке, поэтому я ей подарю эту красивую вазочку». Оля Л. для Феи Сирени выбрала красивый цветущий цветок, а для Феи Карабос – колючий кактус и объяснила, что «Фея Сирени нежная, добрая, заботливая, и у неё в доме всегда цветут цветы, а Фея Карабос – колючая, как этот кактус, и редко делает добро». Среди предметов для Феи Карабос дети предложили темные цвета штор, коряги из уголка природы и др. Среди рисунков для жилища папы Карло дети рисовали теплых тонов огонь, цветы, портрет улыбающегося Буратино, а для жилища Карабаса-Барабаса – его портрет – с длинной бородой и злыми глазами (такой портрет нарисовал Саша М.). Дети поясняли, что у папы Карло «очень доброе сердце» (Оля Л.), «он любит своего сыночка Буратино и даже продал единственную куртку, чтобы купить ему азбуку, чтобы Буратино был умный и ходил в школу» (Лена Ш.), «он выручил Буратино из беды, очень переживал, волновался, когда вместе с Джузеппе искал его по всему городу» (Андрей М.), «когда я слушала музыку, я представила как будто папа Карло разговаривает с Буратино, он говорил ласково, поглаживал по головке и помогал ему собраться в школу» (Кристина Т.). Мы обращали внимание на то, что, когда человек проявляет эмоции радости, заботы, его тело мягкое, руки плавные, мимика доброжелательная; при изображении же злых персонажей дети сами отмечали, что движения Карабаса-Барабаса, Феи Карабос, волка – резкие, угловатые. Интересен тот факт, что дети подмечали характер движений и выражение эмоций в связи с двигательными ощущениями (мягкость, расслабленность, жесткость, напряженность) и музыкальными интонациями (плавность, спокойствие, легкость, угловатость, резкость).

Заключительной игрой первого блока формирующего этапа эксперимента стало игровое занятие «Волшебные зеркала», целью которого было формирование у детей обобщенных представлений, таких, как доброта, злость, добросердечность, мягкость, черствость, неотзывчивость. Данное занятие так же проводилось в форме игры-сказки по мотивам балета «Спящая красавица» П.И. Чайковского. Экспериментатор напомнил детям сказку «Спящая красавица» и остановился на начальном эпизоде, когда у короля и королевы родилась маленькая принцесса. В честь крошечной принцессы родители созвали на бал всех волшебниц королевства.

В ходе игры мы предлагали послушать фрагменты из балета П.И. Чайковского и узнать, кто пришел на бал. Звучали: пролог темы Феи Искренности, Феи Цветущих Колосьев, Феи Щебечущей Канарейки и Феи Сирени;

интродукция темы Феи Карабос. Слушая музыку, дети определяли характер каждой Феи и отмечали качества (добрая, ласковая, светлая, заботливая). Среди фей была одна Фея Карабос – злая, коварная.

Мы предложили упражнение детям: если бы вы были добрыми феями, какое бы было выражение глаз. Дети передавали взглядом, мимикой доброту, заботу, нежность, участие. Созданию положительных образов способствовали элементы костюмов (шапочки с изображением цветов – Фея Сирени, колосьев – Фея Цветущих Колосьев, перышки – Фея Щебечущей Канарейки). Далее педагог рассказывал о том, что каждая Фея принесла маленькой принцессе подарок, и дети фантазировали, какие могли быть эти подарки. Вика Ц. предположила, что Фея Сирени принесла дудочку, на которой маленькая принцесса будет учиться играть, Полина В. сказала, что Фея Щебечущей Канарейки принесла маленькую подушечку, на которой принцесса могла сладко спать, Оля Л. сказала, что Фея Сирени принесла зеркало, в которое маленькая принцесса могла бы смотреться и становиться ещё красивее и добрее. Слушая фрагмент темы Феи Карабос, дети изображали недобрый, колючий взгляд. Андрей М. предположил, что Фея Карабос тоже принесла зеркало, но когда маленькая принцесса смотрелась в него, то она становилось злой, жестокой, грубой.

Мы предположили вместе с детьми, что однажды зеркала разбились и разлетелись на маленькие кусочки. Мы предложили детям листы с изображением лица-шаблона и зеркало, посмотреть в зеркало и изобразить злую и добрую волшебницу, а затем нарисовать изображение лица, передавая выразительность в соответствии с характером образа. Затем, рассматривая портреты, мы анализировали вместе с детьми рисунки и определяли, на каких портретах изображена доброта, заботливость, чуткость, отзывчивость, а на каких – черствость, злость, бессердечность. Затем портреты, которые мы назвали «добрыми, отзывчивыми, красивыми», мы поместили в рамки, а изображения злости, черствости, бессердечности решили спрятать в шкапу и закрыть на ключ и не выпускать. Интересным был вывод детей: Витя К. отметил, что «теперь у нас в группе будет жить только доброта, и все мы будем добрыми и отзывчивыми, а злость пусть сидит под замком, не будем её выпускать на волю».

Второй блок формирующего этапа эксперимента предполагал организацию музыкальных игр, в задачи которых входило:

- развитие восприимчивости и умения тонко чувствовать окружающее пространство;
- воспитание добрых чувств, уверенности в поддержке сверстников и в самом себе;

- развитие наблюдательности, воображения, образного мышления;
- развитие умения вслушиваться в музыкальное звучание, эмоционально откликаясь на него.

В основу музыкальных игр, включенных во второй блок формирующего этапа эксперимента, был положен сюжет сказки Г.-Х. Андерсена «Дюймовочка», с которым мы познакомили детей накануне. Комплекс игр включал 5 игровых эпизодов и протекал как индивидуальное музыкально-игровое творчество. В музыкальных играх формирующего эксперимента дети выражали свое отношение к нравственным нормам, усвоение которых происходило на музыкально-художественном материале, и практиковались в применении их для оценки нравственных явлений. На данном этапе работы мы стимулировали эмоционально-оценочную нравственную активность детей, что возможно было осуществить посредством подбора тематики музыкальных игр и заданий для творческой деятельности, которые требовали от детей активной переработки знаний, визуализацию и опредмечивание субъективной нравственной оценки.

Первоначально мы предлагали детям задания, которые способствовали экстерииоризации, осмыслению и обобщению тех нравственных представлений, которые были получены детьми на предыдущем этапе работы. Затем мы предлагали задания, которые предполагают отражение через художественный образ (сказочный образ, персонаж, ситуация) нравственной стороны изображаемых явлений. И третья группа творческих заданий предполагала развитие у детей способности чувствовать, понимать, тонко воспринимать эмоции и переживания других героев (детей). Данные задания были направлены на активизацию чувства любви, доверия, заботы. Общим, что объединяло все игровые ситуации, было то, что мы ориентировали детей на изображение, выделение и отражение во внешней активности эмоций, переживаний героев. Все игры требовали активной внутренней работы детей, которая заключалась в выработке у них собственной точки зрения на какую-либо проблему, основанную на индивидуальном нравственном выборе; поиск средств для её выражения и воплощение субъективного эмоционального смысла через игровой образ.

Механизм формирования эмоциональной отзывчивости строился на основе сопоставления, сравнения, уподобления изображаемого героя с ранее сложившимися и хранящимися в памяти художественными эталонами, нравственными представлениями и переживаниями.

Раскроем содержание музыкальных игр второго блока формирующего этапа эксперимента.

Первое музыкальное упражнение «Ячменное зернышко». Педагог, вспоминая сказку, отмечал, что сегодня дети будут путешествовать в ней. Главная героиня этой сказки – маленькая девочка, и ростом она была чуть больше дюйма, поэтому называли её Дюймовочкой. А появилась она на свет по велению волшебницы. Давайте вспомним, кто просил волшебницу подарить ей маленькую девочку. Дети вспоминали, что это была женщина, которая жила одна, ей было одиноко, поэтому она обратилась к волшебнице с просьбой. Мы брали куклу-волшебницу, и каждый ребёнок, обращаясь к ней, говорил: «Помоги мне, добрая волшебница». А волшебница, передавая «ячменное зернышко», ласково касалась ладони ребёнка (жест проявления заботы, внимания, эмоциональной отзывчивости).

Далее мы продолжили сказку: «Едва женщина посадила зернышко в землю, как из него вырос большой чудесный цветок, и внутри его сидела крошечная девочка». Мы предложили по-разному назвать и подобрать слова, характеризующие образ Дюймовочки. Дети говорили, что девочка была «маленькая, малюсенькая, малютка» (Оксана Л.), «крошка, крохотуля» (Настя Р.), «малышка» (Яна К.).

Затем дети слушали фрагмент средней части А. Дворжака «Ларгетто» и под звуки музыки складывали ладони вместе, изображая стебелек, а с помощью пальцев – хрупкие лепестки. Мы побуждали их изобразить раскрывающийся цветок, который был очень хрупкий, нежный, беззащитный. Слушая музыку, дети в движениях передавали характер её звучания, нежно и спокойно изображая распускающийся цветок. Во время игрового упражнения мы активизировали фантазию детей, воображение, побуждали их представить, какой красивый вырос цветок, какой он нежный и нуждается в защите. Мы также побуждали подуть на цветок ласково, как будто теплый ветерок согревает его. В ответ на заботу ветерка цветок кивал своей головкой.

Данное игровое упражнение стимулировало у детей чувство заботы, внимания, ласки, формировало потребность защищать красоту. Мы замечали в эмоциях детей проявления доброты, тепла. Особенно ярко эмоции выражали: Алена В., Лена Ш., Андрей М., а также дети, у которых на предыдущих этапах эмоциональные реакции были не всегда выразительны – это Кристина Т., Саша М., Полина В.

Следующая музыкальная игра называлась «Рыбки-помощники». Перед игрой мы вспомнили, что у маленькой Дюймовочки колыбелькой была скорлупа грецкого ореха, а одеялом – лепесток розы. А днем Дюймовочка играла на столе, и заботливая женщина поставила для неё тарелку с водой, сплела венок из цветов, и их длинные стебли купались в воде. Крошечная девочка могла переправляться с одной стороны тарелки на другую на листке

тюльпана. Но однажды в окно запрыгнула большая отвратительная жаба. Она схватила скорлупу с девочкой и утащила её в свое лягушачье болото.

Далее звучал фрагмент окончания «Ларгетто» А. Дворжака. Дети изображали появление жабы и в движениях и мимике передавали характер отрицательного персонажа. Дюймовочка, конечно, испугалась, потому что жаба грозилась выдать замуж её за своего сына, а он был таким же отвратительным, как и она сама. Затем мы предложили детям вспомнить, кто помог маленькой Дюймовочке. Артем С. вспомнил, что это были маленькие рыбки, которые пожалели плачущую Дюймовочку. «Она так горько плакала, что рыбки услышали её плач и попросили рака перекусить стебель кувшинки» (Юля С.).

Мы предложили детям изобразить заботливых рыбок, которые пожалели прелестную девочку. Звучал этюд № 11 Ф. Шопена, и дети изображали покачивающиеся стебли кувшинок, плавающих вокруг Дюймовочки рыбок и с помощью мимики передавали озабоченное их состояние. Затем мы попросили рассказать о своих переживаниях, которые дети передавали под звуки музыки. Артем Н. отметил, что «рыбки хотели помочь Дюймовочке», Вика Ц.: «Рыбкам было жалко Дюймовочку», Алеша К. сказал, что «они придумали, как помочь девочке». В завершение игры мы отметили, какие замечательные «рыбки» у нас в группе. Они очень добрые, внимательные, не оставили Дюймовочку в беде.

Следующее игровое упражнение «Обидные слова». В начале упражнения мы вспоминали с детьми, что произошло дальше с Дюймовочкой, которая с помощью рыбок смогла скрыться от безобразной жабы. Когда Дюймовочка плыла вдоль реки, её заметил майский жук: он увидел девочку, схватил её и унес на дерево. Он её покормил сладким цветочным соком и сказал, что она очень хорошенькая, но совсем не похожа на жуков. Но потом к ним пришли с визитом другие жуки, которые жили на том же дереве, оглядели Дюймовочку с ног до головы и нашли, что она совершенно некрасивая, потому что не похожа на них. Доверчивая маленькая девочка хотела подружиться с жуками-барышнями, но они стали говорить обидные слова: «У неё только две ножки, и нет усиков, она совсем как человек, как некрасиво!» Девочка огорчилась и ей стало очень грустно, потому что она была одна-одинешенька в лесу.

Дети слушали фрагмент пьесы Дж. Вильямса и под звуки печальной мелодии изображали эмоции грусти, одиночества, печали. Дети передавали настроение Дюймовочки пластикой, мимикой, они изображали, как девочка плетет себе колыбельку и как ей грустно одной в большом лесу. В ходе выполнения игровых действий мы активизировали внимание детей на том, что

такие чувства не очень приятны, но нужно не отчаиваться так же, как и Дюймовочка: она ела сладкую цветочную пыльцу, пила росу и надеялась встретить друзей. Грустную Дюймовочку заметили птицы, бабочки, стрекозы, и она с ними подружилась. Днём она слушала птиц и танцевала с бабочками.

Звучал «Менуэт» Л. Боккерини, и дети изображали, как бабочки жалеют маленькую Дюймовочку, утешают её, пытаются развеселить и приглашают потанцевать. В ходе выполнения игровых действий дети выражали эмоции радости, заботы, каждый из них пытался по-своему развеселить грустную девочку, и она откликается на их желания. Мы поощряли у детей улыбки и положительные эмоции и предложили закончить упражнение тем, как бабочки и Дюймовочка слушают веселое пение птиц.

После данного цикла музыкальных игр мы предложили детям самостоятельно придумать танец положительных персонажей сказки – рыбки, бабочки, добрая волшебница, стрекозы, птицы. Дети выбрали атрибуты для танца (ленты, платочки, цветы) и исполняли совместную композицию. Танец сопровождался звучанием «Кампанеллы» Н. Паганини.

Заключительной игрой данного блока занятий была музыкальная игра «Ласточка». Перед игрой мы вспоминали с детьми сюжет сказки, дети назвали тех, кто ещё помогал Дюймовочке в лесу. Дети вспомнили, что помогла девочке мышка: она её приютила, обогрела и дала ячменное зернышко. Но за это мышка потребовала хорошенько убирать комнаты, потом она ещё хотела выдать замуж Дюймовочку за слепого крота. В ходе беседы мы задавали детям вопрос: чем отличается помощь мышки от помощи, которую оказали Дюймовочке рыбки, бабочки? Дети отвечали, что «мышка сделала доброе дело, но за это потребовала все мыть и убирать» (Оксана Л.); Яна К. отметила, что хоть и пожалела мышка Дюймовочку, но «потом она её не пожалела, когда та плакала и не хотела жить у крота». Мы также обсуждали проблему, можно ли назвать мышку доброй, отзывчивой, каких других сказочных героев напоминает детям мышка? Полина В. вспомнила сказку «Золушка» и отметила, что Золушка тоже жила у мачехи, которая заставляла её все делать по дому. Следующий вопрос, который мы задавали детям: какие чувства испытывала Дюймовочка, когда жила у мышки. Дети отметили, что ей было скучно, одиноко, неуютно.

Однажды, когда Дюймовочка грустила, она увидела птицу, которая лежала и почти не дышала. Это была ласточка, она её пожалела и стала за ней ухаживать. Мы предложили детям послушать фрагмент пьесы Г. Форе «Мечты» и показать в движениях, какие чувства испытывала Дюймовочка по отношению к ласточке. Мы дали детям игрушечных птичек, и они в пластике и мимике изображали эмоции сочувствия, сопереживания. После слушания

музыки дети отметили, что Дюймовочка волновалась, переживала, она заботливо укрывала ласточку одеялом. Когда ласточка ожила, она тоже помогла Дюймовочке скрыться от слепого крота. Эта игра вызвала очень яркие эмоции сопереживания у детей. Настя Р., слушая музыку, выражала сочувствие, заботу в мимике и движениях, она гладила птицу, прижимала к себе, плавно покачиваясь под звуки мелодии, подносила её к солнышку, чтобы птичка согрелась, а в конце - поцеловала.

После этой игры мы предложили детям исполнить танец солнечных лучиков (этюд № 17 Ф. Шопена). Мы объяснили детям, что солнечные лучики так же, как и Дюймовочка, заботливо обогрели ласточку, и она смогла летать. После игры мы провели беседу о том, что тепло, забота, ласка согревают своим теплом, как и солнышко. Дети отметили, что музыка, которую они слушали, теплая, ласковая, как лучики солнца. Алена В. сказала, что ей очень понравилось танцевать этот танец, потому что «музыка теплая, ласковая, добрая».

Для того чтобы поставить детей в более активную позицию и выяснить, как они сопереживают в том или ином эпизоде сказки, мы использовали музыкальную игру «Цвет – настроение», включив в игру музыкальные фрагменты, которые использовались в ходе предыдущих игр: средняя часть «Ларгетто» А. Дворжака («ласка, нежность»); фрагмент окончания «Ларгетто» А. Дворжака («равнодушие»); пьеса Дж. Вильямса («грусть»); «Менуэт» Л. Боккерини («радость»); «Кампанелла» Н. Паганини («доброта»)» Г. Форе «Мечты» («забота»); Ф. Шопен «Этюд № 17» («теплота, забота»). Мы применяли карточки-символы, для этого использовали кружки различных цветов: красный кружок – «радуюсь», синий – «мне жалко», желтый – «хочу помочь». Слушая фрагменты музыкальных произведений, дети поднимали необходимую, по их мнению, карточку-символ. Таким образом дети выражали свое отношение к тем событиям, которые ассоциировались с настроением, выраженным в музыке.

Второй вариант данной игры был связан с применением таких творческих заданий, как:

- передай, как ты сочувствовал Дюймовочке;
- назови фрагмент сказки, в котором ты хотел помочь Дюймовочке, изобрази это в движениях, мимике, пластике, с помощью атрибутов;
- изобрази самый взволнованный сюжет.

По завершению этого блока музыкальных игр мы перешли к следующему – третьему блоку формирующего этапа эксперимента. Он был связан с обыгрыванием сказки «Дюймовочка» по сценарию, предложенному О.П. Радыновой в программе «Музыкальные шедевры». Индивидуальная

творческая деятельность, которая предшествовала коллективной игре, явилась стимулом к развертыванию художественного диалога, поэтому было возможно стимулировать художественно-коммуникативную нравственную активность детей путем организации игры-сказки на основе созданных ими художественных образов. На данном этапе работы мы дополнили игру-сказку персонажами, которые не были включены в предыдущий блок музыкальных игр: это были жук, мышь, крот и эльфы.

В ходе проведения игры-сказки мы решали следующие задачи:

- воспитание умения свободно общаться друг с другом, внимательно и терпеливо слушать других;
- развитие пластичности, выразительности движений, умения чувствовать партнера и заботиться о других;
- развитие умения регулировать ритм движений, эмоции, согласовывая свои действия с действиями других детей;
- развитие способности передавать различные эмоциональные состояния с помощью выразительных средств;
- активизация лучших черт ребёнка – чувствительности, восприимчивости к окружающим.

Данную игру мы провели дважды: в первом случае текст сказки рассказывал взрослый, и во время звучания музыки дети имели возможность выразить то, что они чувствовали, понимали, воображая себя в роли персонажей сказки, импровизируя и создавая свой музыкально-игровой образ. Музыка, эмоционально окрашивая восприятие сказки, рождало у детей более глубокое эмоционально-оценочное отношение к персонажам и действиям, которые дети выполняли в ритмопластических импровизациях.

Далее в данный блок мы включили ряд музыкальных игр, позволяющих детям ярче выражать эмоции сопереживания и глубже понимать эмоциональное состояние как персонажа сказки, так и других детей.

Первую игру мы проводили с отдельными детьми, у которых динамика развития эмоциональной отзывчивости в ходе формирующего эксперимента была снижена. Такие игры мы провели с Русланом О., Яной К., Алешей К., Артемом С., Артемом Н., Викой Ц. и Кириллом З. Индивидуальная работа была направлена на развитие способности понимать состояние другого по его внешним признакам и формирование умения выражать свое эмоциональное состояние посредством выразительных движений. Мы провели игру «Пантомима», используя музыкальное произведение Г. Форе «Мечты». В ходе данной игры несколько детей (втроем – вчетвером), предварительно договорившись, должны были разыграть пантомиму, а другие – угадать, что

происходит и каковы эмоциональные состояния каждого из участников игры.

Следующая игра называлась «Покажи настроение» и предназначалась для всех детей. Предлагались музыкальные произведения, передающие разные настроения (грустное – пьеса Дж. Вильямса; радостное – этюд № 17 Ф. Шопена; взволнованное – фрагмент этюда № 22 Ф. Шопена; недовольное – фрагмент концерта для альта с оркестром А. Шнитке). При восприятии музыки дети передавали настроение следующим образом: грусть – с помощью рук; радость – с помощью мимики лица; ворчливость, недовольство – с помощью пластики тела; взволнованность – с помощью движений атрибутов (ленточек).

В игре «Эмоционально-сказочный диктант» детям предлагалось послушать фрагменты фонограммы сказки «Дюймовочка» с чтением сказки взрослым. По ходу слушания фрагментов сказки дети моделировали с помощью цветных карточек эмоциональное состояние героев, затем совместно с педагогом рассматривали цветовую последовательность и выбирали наиболее внимательного, эмпатийного ребёнка, который сумел отразить все изменения настроения главных героев в данном фрагменте. Вариантом проведения этой игры было составление цветовой партитуры сказки и совместное обсуждение этой партитуры вместе с детьми. Эти игры позволили нам перейти ко второму варианту игры-сказки «Дюймовочка».

Второй вариант сказки предполагал исполнение детьми ролей и предварительное их распределение. Мы распределили роли между детьми по их желанию, а также опираясь на то, как дети выражали эмоции, чувства, настроения в предыдущем варианте игры. На роль Дюймовочки мы выбрали очень робкую девочку из группы – это была Яна К. Роль волшебницы выбрала Кристина Т. Мальчикам Саше М. и Саше Д. было предложено исполнить не самую приятную роль – вредных лягушек, а Андрей М. выразил желание быть кротом. Юлия С. и Оксана Л. были мышками, Полина В. – ласточкой, Артем С. – жуком. Кирилл З., Никита Д., Руслан О. исполняли роль рыбок. Остальные дети изображали бабочек, эльфов. Однако закрепление за детьми ролей в некоторых случаях носило условный характер. Так, рыбки «превращались» в птиц, жуков, кротов, эльфов, стрекоз, и главным в данной сказке было выражение эмоций, чувств, переживаний. Сценарий игры-сказки «Дюймовочка» представлен в Приложении.

Подводя итоги проделанной нами работы, мы отмечали, что опыт музыкальной деятельности отразился на характере взаимодействия детей друг с другом. В процессе обыгрывания игры-сказки «Дюймовочка» дети помогали друг другу и в реальных отношениях проявляли заботу, внимание,

поддержку. Они помогали отобрать атрибуты для рыбок, советовали, как лучше передать образ ласточки, жука. Эмоциональная отзывчивость их проявлялась в том, что в ходе игры они параллельно обыгрывали действия одного и того же персонажа. Например, Саша М., после того как исполнил роль лягушки, с удовольствием подсказывал и помогал справиться с ролью жука Артему С.

Во время развития сюжета сказки дети не ограничивались выполнением только своих ролей, а на основе музыкального восприятия у них возникали эмоции, чувства, переживания, связанные с другими ролями. Реальные отношения, которые складывались в ходе игры сказки, характеризовались сочувствием, сопереживанием, поддержкой. Так, Женя К. неоднократно помогал другим героям – майскому жуку, рыбкам, королю эльфов и др. Алеша К., изображая роль мотылька, очень выразительно утешал Дюймовочку и, когда она потеряла шапочку, помог восстановить ей костюм.

Однако более полную картину уровня воспитанности эмоциональной отзывчивости мы получили при проведении контрольного среза эксперимента.

Контрольный эксперимент состоял из 3-х ступеней:

1-я ступень была нацелена на выявление сформированности представлений об эмоциональной отзывчивости как норме отношений между людьми (познавательная-когнитивная сфера);

2-я ступень была направлена на изучение особенностей эстетической эмпатии и эмоционального отклика ребёнка (эмоциональная эмпатия);

3-я ступень предполагала исследование уровня развития у старших дошкольников эмоциональной отзывчивости на музыку в условиях музыкально-игровой деятельности (эмоциональная и практически-деятельностная сферы).

На первой ступени контрольного этапа эксперимента при исследовании представлений дошкольников нами была использована методика В.А. Петровского «Диагностическая сказка с элементами проективной вербализации». Мы модифицировали данную методику и добавили в её содержание эмоциональный компонент – звучание музыкального произведения.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребёнком, мы использовали аналогичный констатирующему этапу эксперимента сюжетную основу сказки Отфрида Пройслера «Маленькая Баба-Яга» и методику диагностики.

В качественном отношении высокий уровень характеризовался знаниями детей о проявлении эмоциональной отзывчивости по отношению к другому человеку, способностью вербально её выразить и раскрывать смысл.

Оценочные высказывания детей носят адекватный и мотивированный характер.

К данному уровню мы отнесли 18 детей (82%) от общего числа обследуемых. Так, например, при характеристике кто такой «добрый человек», многие дети отвечали, что добрый – это тот, кто заботится о других, помогает в трудную минуту, замечает, когда кому-то плохо. Отвечая на этот вопрос, Полина В. ответила, что добрый – «это очень теплый человек, с ним хорошо, потому что он заботится». Раскрывая смысл понятия «сочувствие и сопереживание», дети в своих ответах подмечали, что если кто-то попадает в трудную ситуацию, то нужно помогать и сделать что-то хорошее, чтобы человек не плакал, а наоборот - улыбался. Особенно активно дети размышляли в ситуации помощи мальчику, который заблудился и плачет (10). Артем Н. отвечал, что маленькая Баба-Яга могла подумать о том, что мальчик испугался и сам не мог выбраться из леса, ему было страшно. Тем самым ребёнок обращал внимание на эмоциональное состояние и, высказывая варианты помощи, он предположил, что маленькая Баба-Яга утешила мальчика, вытерла ему слезы, взяла за руку и вывела из леса. Аналогичные ответы были и у других детей. Так, Кирилл З. (который на этапе констатирующего эксперимента был отнесен к низкому уровню) так же при размышлении о состоянии мальчика, который потерялся в лесу, отметил, что сам он выбраться из леса не сможет, что ему надо помочь. Кирилл предложил вариант помощи: подарить волшебный клубок, который приведет его домой к маме и папе. При ответе на последний вопрос дошкольники отмечали, что маленькая Баба-Яга настоящий друг, потому что она понимает, что кому-то плохо, и хочет помогать. В целом, ответы детей носили осмысленный характер, дети не только характеризовали проявления эмоциональной отзывчивости, но и раскрывали смысл такого способа действия. Зачастую они связывали поступки с характерами сказочных персонажей, которые обыгрывали в музыкальных играх, вспоминали Дюймовочку, рыбок, приводя примеры из собственного опыта. Во второй серии диагностической методики дети высокого уровня успешно справились с заданием и верно, без ошибок разложили карточки.

Средний уровень характеризовался знанием способов проявления эмоциональной отзывчивости и возможностью их вербальной формулировки, однако не всегда дети самостоятельно могли объяснить их смысл и высказать свое отношение. Данные высказывания появлялись при наводящих вопросах взрослого. На среднем уровне суждения детей носили менее развернутый характер. Оценочные высказывания так же были не всегда самостоятельны.

Данный уровень мы отметили у 4 детей группы, что соответствует 18% общего количества детей. Так, рассуждая о том, почему плохо быть злым, Руслан О. отвечал однозначно: «Потому что злых не любят». Отвечая на вопрос 4-й ситуации, почему маленькая Баба-Яга помогала попавшим в беду, ребёнок отвечал: «Потому что она их жалела». Предлагая варианты помощи в ситуации 7, Вика Ц. обращала внимание на то, что нужно отряхнуть одежду, и только при наводящем вопросе об эмоциональном состоянии она предложила другой вариант: «Нужно пожалеть». Дети, которых мы отнесли к среднему уровню, во второй серии также справились с заданием: они верно разложили картинки.

Низкий уровень на первой ступени контрольного этапа эксперимента нами выявлен не был.

Вторая ступень контрольного этапа эксперимента была направлена на исследование эстетической эмпатии и эмоционального отклика ребёнка и предполагала изучение эмоциональных отношений детей к нравственным нормам и проявление эмоций при восприятии музыкальных произведений. Соответственно констатирующему этапу данная ступень включала 3 серии диагностических методик.

Первая серия позволяла выявить уровень развития эмоциональных представлений ребёнка, эстетической эмпатии и общего характера связи восприятия выразительных признаков эмоциональных состояний человека и музыкальных представлений. Детям предлагалось рассмотреть репродукцию картины П.А. Федотова «Портрет Н.П. Жданович за фортепиано» и ответить на вопрос, какую по характеру музыку исполняет пианистка?

Ответы детей оценивались нами следующим образом: 3 балла – ребёнок адекватно воспринимает и обозначает предполагаемый характер музыки, сопоставляя эмоциональное состояние художественного образа и собственное представление об эмоции; 2 балла – ребёнок верно обозначает предполагаемый характер музыки, но не обосновывает выводы; 1 балл – неадекватно понимает эмоциональный фон художественного произведения.

Среди ответов детей в ходе выполнения задания мы отметили высокий уровень у 17 ребёнка (77 %) от общего количества обследуемых. Средний уровень был констатирован у 5 детей (23 %) и низкий уровень нами выявлен не был.

У детей, чей ответ был правилен, мы замечали быстрое и адекватное определение основной эмоциональной модальности – эмоция спокойствия, созерцательности, плавности, задумчивости. Эти дети, как правило, дополняли эмоциональные признаки демонстрацией движений рук, сравнением со знакомыми музыкальными произведениями. Так, Оля Л. предположила, что

пианистка может исполнять музыку «распускающегося цветка» из сказки «Дюймовочка», а Юлия С. сказала, что «пианистка исполняет вальс Шопена – такой, как мы слушали на музыкальном занятии». Мы наблюдали у детей с высоким уровнем проявления сопереживания эмоциям художественного образа: их мимические реакции соотносились с эмоцией спокойствия, расслабления, эмоциональная окраска речи так же была адекватна предполагаемым интонациям. В целом, дети не покидали в своих рассуждениях смыслового поля данной эмоции.

Средний уровень, выявленный нами у 5 детей, характеризовался тем, что ребёнок давал частично правильный ответ, или ответ был верен, но не дифференцирован. В основном, дети говорили: «Музыка спокойная (тихая)». Оттенки настроения, эмоциональные нюансы дети не обозначали в своих предположениях. Соотношение с реальным музыкальным произведением наступало в тот момент, когда взрослый побуждал их назвать конкретное музыкальное произведение, которое бы, по мнению ребёнка, могло звучать в этой картине. Только в этом случае ребёнок обращался к своему опыту восприятия и называл музыкальное произведение.

Вторая серия диагностических методик была нацелена на выявление способности детей к эмоциональной децентрации, изучение особенностей понимания эмоционального состояния другого, выраженного художественными средствами.

В методике констатирующего этапа эксперимента мы предлагали детям соотнести звучание музыкального произведения с эмоцией, которая изображена на художественном полотне. Были предложены следующие пары (по сравнению с констатирующим экспериментом были внесены изменения в подбор музыкального репертуара, что усложняло содержательный аспект задания):

- 1) В. Васнецов «Аленушка» и фрагмент концерта «Осень» А. Вивальди из цикла «Времена года» (грусть и печаль);
- 2) Б. Кустодиев «Купчиха за чаем» и Р. Шуман «Май, милый май!» (спокойствие);
- 3) К. Лемах «Родительская радость» и фрагмент концерта «Весна» А. Вивальди из цикла «Времена года» (радость);
- 4) Ф. Гойя «Расстрел повстанцев» и фрагмент пьесы Э. Грига «Кобальд» (гнев).

В результате выполнения задания мы отметили, что высокий уровень был констатирован у 16 детей (73 %), средний уровень – у 6 детей (27 %), и низкий уровень нами выявлен не был.

Необходимо отметить, что по сравнению с данными констатирующего этапа дети, имеющие высокие и средние показатели, выполняли задание более уверенно, ориентировались в ситуации, мотивировали свои действия, т.е. объясняли, почему они кладут именно ту или иную карточку с цветовым обозначением. Средний уровень был отмечен у Руслана О., Алеши К., Артема Н., Саши М., Вики Ц. и Кирилла З. Эти дети недостаточно уверенно выполняли задание, обращались за помощью к педагогу, как лучше разложить цветковые обозначения, и уточняли, верно ли они действуют. Они пытались найти сюжетную основу в сравнении музыкальных образов, и сложность вызывало вычленение выразительных признаков эмоции художественного и музыкального образа.

Третья (последняя) серия диагностических методик второй ступени контрольного этапа эксперимента была нацелена на выявление уровня развития эмоциональной эмпатии (методика Е.В. Тарановой).

Детям было предложено 3 ситуации, изображенные на картинках:

Ситуация № 1: мальчик забрал у другого игрушку (лицо которого не определено);

Ситуация № 2: девочка упала в лужу, её подружки стоят рядом (лица их не определены);

Ситуация № 3: у кошки забинтована лапка, мальчик наклонился над ней (лицо его не определено).

Ребёнку поочередно показывали картинки и просили составить по ним рассказ: Как ты думаешь, что здесь произошло? Какое у каждого героя настроение? Далее ребёнку предлагали подобрать к персонажам, у которых лица не определены, один из вариантов мимических шаблонов (радость или грусть).

Уровень развития эмоциональной эмпатии мы оценивали в 3-хбалльной системе: 3 балла (высокий уровень) – ребёнок составляет рассказ с определением эмоционального состояния героев и вербальным сопереживанием по отношению к одному из них, осуществляет выбор мимического шаблона грусти во всех 3-х ситуациях; 2 балла (средний уровень) – ребёнок описывает лишь внешнюю сторону происходящего без вербального сопереживания героям и осуществляет подбор мимического шаблона грусти не менее, чем в 2-х ситуациях; 1 балл (низкий уровень) – ребёнок описывает внешнюю сторону происходящего и выбирает либо мимический шаблон грусти только в 1-й ситуации, либо мимический шаблон радости во всех 3-х ситуациях.

При подведении итогов обследования мы получили следующие результаты: к высокому уровню нами были отнесены 13 детей (59 %), к среднему

уровню – 9 детей (41 %) и к низкому уровню нами не было отнесено ни одного ребёнка.

В ходе обследования дети с высоким уровнем, характеризуя ситуацию, объясняли эмоциональное состояние героев и проявляли вербальное сопереживание. Так, Кристина Т., характеризуя 1-ю ситуацию, изображённую на картинке, грустным голосом объяснила состояние мальчика: «Он плачет, у него забрали игрушку», девочка также выразила вербально свое сопереживание персонажу картинки: «Он маленький, а тот – больше его, жалко маленького». Андрей М. пояснил состояние мальчика на картинке, изображающей 3-ю ситуацию: «Котенок упал с дерева и сломал лапку, мальчик нашел его и помог котенку, забинтовал ему лапку, успокоил его, пожалел. Бедный котенок – ему больно, и мальчику грустно, он его жалеет». Лена Ш., раскрывая содержание 2-й ситуации, изображённой на картинке, сказала: «Ой, девочка упала в лужу. Наверное, ей больно, она вся выпачкалась и промокла, как же она теперь будет играть? Она, наверное, испугалась и заплакала, а другие её подружки огорчились, они не стали смеяться, а стали ей помогать. Я тоже однажды упала на прогулке и сильно ударилась, коленку разбила, это больно. Мне тоже Алена помогла встать и отряхнуть платье. Эти девочки тоже помогут своей подружке. А лица у них грустные, они её жалеют, что ей больно».

Мы отметили, что дети, отнесенные нами к среднему уровню эмоциональной эмпатии, в основном проявляли сопереживание в тех случаях, когда ребёнок имел аналогичный или подобный эмоциональный опыт, поэтому вербального сопереживания герою картинки не происходило. Так, Кирилл З. в ситуации № 2 ответил, что «Котенок поранил лапу, и его надо лечить. У нас тоже живет кот, и мы его лечили, когда он заболел, даже к врачу возили. И никто не смеялся, поэтому и этот мальчик не смеется, он грустный». Яна К. в ситуации № 3 отметила, что «девочка упала в лужу и испачкала штанишки, мама, наверное, её будет ругать, а другие девочки испугались, поэтому они грустные».

Обобщая результаты второй ступени контрольного этапа эксперимента, мы отнесли к высокому уровню эстетической и эмоциональной эмпатии 16 детей, что соответствует 73 % общего количества обследуемых, к среднему уровню – 6 детей (27 %). Низкий уровень мы не наблюдали ни у одного ребёнка.

Третья ступень

1) ребёнок стремится к взаимодействию, общителен и контактен, что предполагает наличие речи, обращенной к партнерам, наличие положительных реакций на советы и подсказку партнеров;

2) положительная нравственная направленность в игре, что предполагает помощь партнерам, стремление наладить сотрудничество, подстраивание под действия других детей, наличие в речи местоимений «нас, мы»;

3) заинтересованность в совместной деятельности и достижении общего результата, что проявляется в эмоциональной активности и стимуляции к этому других детей, в способности следить за действиями партнеров, наличии ответственного отношения к делу.

Наблюдая за игрой детей, мы в протоколе отмечали знаком «+» проявление этих качеств, знаком «-» малую их выраженность или отсутствие. Высокий уровень соотносился с наличием всех 3-х параметров (3 балла), средний – с ярко выраженными 2-мя параметрами (2 балла) и низкий уровень – с малой выраженностью параметров или отсутствием их (1 балл).

При наблюдении мы отмечали проявления отзывчивости и реальной помощи сверстникам. Данная возможность возникала в силу того, что роли, которые изображали дети, были разными по сложности в образном выражении и в эмоциональном проявлении, поэтому у детей возникали в ходе развития действия игровые паузы, и мы могли наблюдать за эмоциональными проявлениями детей во время игры, когда их активность была меньшей.

В результате проведенного исследования мы получили следующие данные: к высокому уровню были отнесены 12 детей (55 %), к среднему – 8 детей (36 %) и к низкому уровню были отнесены 2 ребёнка (9 %) – Руслан О. и Кирилл З.

При проведении игры мы констатировали следующие ситуации.

Во время игры дети с высокими показателями проявления эмоциональной отзывчивости стремились помогать партнерам по игре урегулировать свои действия. Так, Оксана Л., основная роль которой была роль мышки, во время эпизода помощи рыбок присоединилась к ним и вспомнила фразу, которую рыбки произнесли в сказке: «Не бывать же этому!». Девочка подсказала Никите Д., Руслану О., Кириллу З., чтобы они подняли вверх головы и возмущенно произнесли эту фразу. Она активизировала ребят, показывала, как нужно двигать «плавниками», пыталась наладить сотрудничество, чтобы рыбки плыли одна за другой, не толкались, а расположились вокруг Дюймовочки. Речевые высказывания ребёнка были обращены к детям. Полина В., исполняя роль ласточки, прислушивалась к советам детей, в частности, Андрей М. предложил ей лечь на коврик, который заботливо приготовила Дюймовочка, а Дюймовочке послушать стук её сердца, приложив ухо к груди. Девочки прислушались к предложению Андрея. Очень часто ребята использовали в речи личные местоимения: «Давайте мы... как будто нас...»,

и в эмоциональных проявлениях и действиях стремились к взаимности, сотрудничеству. В сцене, когда жуки-барышни говорили обидные слова Дюймовочке, Юля С., роль которой была ещё впереди (она исполняла роль мышки), подсказала Артему С. (роль жука), как нужно изменить эмоцию восхищения на эмоцию огорчения: «Ну, что ты радуешься? Ты же вместе с нами!» Девочка заметила, что эмоции, которые проявлял Артем, не совпадают с эмоциональным контекстом сюжета сказки. Это свидетельствует о том, что дети не только переживали свои роли, но и глубоко проникались эмоциями партнеров по игре и следили за развитием сюжета сказки. Зачастую дети помогали друг другу в подборе атрибутов, эмоционально поддерживали, мимикой, жестом подсказывали характер действия и предвосхищали активное вступление в роль.

Дети, отнесенные к среднему уровню, прежде всего, затруднялись в налаживании контакта с другими детьми, у них слабее проявлялась способность к эмоциональной децентрации, способность следить за действиями партнеров, с которыми не происходит активного взаимоотношения по сюжету, в основном внимание они акцентировали на выполнении своей роли. Не всегда адекватно реагировали на советы партнеров, в попытках наладить сотрудничество выступали в пассивной роли. Однако они эмоционально активно выполняли задания, что стимулировало действия других детей. Реальную помощь партнерам по игре дети оказывали ситуативно, либо по предложению взрослого. Например, Алеша К., изображая роль мотылька, очень выразительно утешал Дюймовочку. Когда же она потеряла шапочку, мальчик по подсказке других детей помог восстановить ей костюм. Никита Д. с успехом, выразительно исполнял роль рыбки, но менее успешным в этой роли мальчикам помог только по подсказке взрослого. Кристина Т., выполняя небольшую роль волшебницы, очень часто присоединялась к группе играющих детей, желая более активно участвовать, но мы не наблюдали реальной помощи со стороны девочки другим детям, она не пыталась наладить сотрудничество, а только пыталась проявить себя, свои эмоции. Когда ей было предложено в конце сказки прикрепить к спинке Дюймовочки прозрачные крылышки, которые ей подарили эльфы, девочка не проявила активность, и за неё это сделал ведущий.

Низкий уровень мы отметили у Кирилла З. и Руслана О., исполнявших роли рыбок. В ходе игры мы наблюдали элементы отрицательной нравственной направленности. Мальчики иногда мешали достижению общего результата и не всегда соотносили действия друг с другом. Слабо у них проявлялась и ответственность и взаимоответственность за партнера. При подключении к другим эпизодам (они изображали эльфов и друзей крота) дети не

обращали внимания на советы партнеров, иногда посмеивались, что также мешало ходу игры.

После завершения трех ступеней контрольного этапа нами были обобщены данные, полученные в ходе эксперимента. Результаты позволили определить уровень эмоциональной отзывчивости у детей, участвовавших в эксперименте.

Высокий уровень эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста характеризовался знанием норм, выражающих отношения к другому человеку; наличием положительного эмоционального отношения к данным нормам; способностью к эмоциональной децентрации и соотнесению внешнего выражения эмоций с художественным их воплощением; проявлением ярко выраженного эмоционального отклика при восприятии музыкальных произведений; альтруистической мотивацией в условиях игрового взаимодействия; наличием сочувствия, сорадости, переходящими в деятельностно-практическую сферу.

Средний уровень эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста характеризовался тем, что ребенок знает и иногда может вербально сформулировать нормы, выражающие отношения к другому человеку, но не осознает их смысл и необходимость; способность к эмоциональной децентрации возникает в ситуации неблагополучия; присутствует неустойчивое проявление эмоциональных реакций как на поступки нравственного содержания, так и при восприятии произведений музыкального искусства; сочувствие проявляет вербально, самостоятельно ребенок не воплощает его в конкретные поступки.

Низкий уровень эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста характеризовался поверхностным знанием моральных норм, выражающих отношения к другому человеку; непониманием их необходимости и смысла; отсутствием представлений о социально приемлемых способах поведения в ситуациях нравственного выбора; способность к эмоциональной децентрации не сформирована; эмоциональный отклик при восприятии произведений искусства не адекватен; отсутствует сочувствие и сопереживание, и, как результат, ребенок отказывается помогать другим детям.

В количественном отношении уровень проявления эмоциональной отзывчивости дошкольников по результатам трех ступеней контрольного этапа эксперимента составил:

Высокий уровень – от 28 до 38 баллов

Средний уровень – от 16 до 27 баллов

Низкий уровень от 4 до 15 баллов.

Высокий уровень проявлений эмоциональной отзывчивости был констатирован у 17 детей (77 %), средний – у 5 детей (23 %) и низкий уровень не был констатирован на контрольном этапе эксперимента.

Таким образом, контрольный этап эксперимента позволил выявить уровень воспитанности эмоциональной отзывчивости детей старшего дошкольного возраста после проведения формирующей методики. Данные исследования показывают, что по сравнению с констатирующим этапом эксперимента уровень высоких проявлений эмоциональной отзывчивости возрос с 32 до 77 %, средний уровень сократился с 41 до 23 %, а низких показателей после завершения эксперимента мы у детей не констатировали.

Данная динамика количественных и качественных проявлений эмоциональной отзывчивости свидетельствует об эффективности разработанной методики воспитания эмоциональной отзывчивости в условиях организации музыкальных игр, правомерности основных методических идей, обозначенных нами в гипотезе исследования, а также о высоком потенциале искусства, и в частности музыки, в воспитании нравственной направленности личности.

Глава 3. Направления развития современного школьного образования

3.1. Методика предупреждения ошибок в английской устной речи школьников

Ошибки в речи – это что-то естественное, характерное для познавательной функции в ситуации общения. Трудность представления ошибки, то есть отклонения от нормы, позволяет нам определить принципы, способные оказывать упреждающую функцию в речи коммуникантов. В обучении иностранному языку следует руководствоваться как дидактическими, так и частнометодическими принципами. Среди дидактических принципов выделяют принцип сознательности, принцип систематичности, наглядности, доступности и возрастных особенностей.

Принцип сознательности обеспечивает полноценное системное понимание процессов обучения, анализ полученных данных, представление выводов, их обобщение и реализацию на практике. С помощью принципа сознательности формируется языковая догадка. На основе принципа сознательности выделяется принцип активности. Он способствует развитию самостоятельной мыслительной деятельности, что достигается в результате обучения.

Осознанность процесса обучения позволяет самостоятельно вывести правила, подбирать упражнения, подходящие для определенных возрастных категорий с определенным качеством знаний.

Например, к частым ошибкам в устной речи можно отнести употребление артиклей. Если в младшем школьном возрасте добиться правильного употребления артиклей возможно только с помощью заучивания, то в более взрослом возрасте можно позволить сравнить тексты, упражнения и сделать выводы относительно правила самостоятельно. Таким образом, обучающиеся развивают мыслительную деятельность и проявляют активность в общении. Из непосредственного опыта видно, что сделанные самостоятельно выводы позволяют закрепить знания наиболее прочно.

Принцип наглядности позволяет создавать образы и представления отдельных предметов и явлений. Благодаря средствам наглядности

возможно систематизировать и классифицировать образы, которые, в последующем, образуют понятия.

Принцип систематичности проявляется в организации и последовательной подаче материала, обеспечивает доступность и посильность обучения. Последовательность раскрытия материала позволяет знаниям накапливаться более полно и согласно возрастным особенностям.

Принцип доступности и посильности реализуется в распределении учебного материала на этапы, а также введения его в соответствии с возрастными особенностям обучающихся и развитию у них иноязычной речи.

Принципы устного опережения, параллельного обучения всем видам речевой деятельности, коммуникативной направленности, устной основы обучения и опоры относятся к частнометодическим принципам.

Принципом устного опережения является развитие коммуникабельной личности. Принцип параллельного обучения всем видам речевой деятельности, относительно развития иноязычных интегрированных умений, проявляется в обязательном прослушивании, конспектировании, чтении, устном и письменном пересказе, развитии монологической и диалогической речи, а также анализе и интерпретации изучаемого содержания. Каждый из предложенных принципов оказывает непосредственное влияние на развитие коммуникативных навыков обучающихся и способствует предостережению возникновения ошибок в устной речи.

В рамках дискурсивного подхода к обучению иностранному языку требуется уточнение содержания обучения, а также деятельности учителя, направленной на предупреждение ошибок коммуникантов в организации иноязычного дискурса в устной речи. По мнению А.К. Хурматуллина, дискурс определяется как «вербальное общение (речь, употребление, функционирование языка), либо как диалог, либо как беседа, то есть тип диалогического высказывания, либо как речь с позиции говорящего в противоположность повествованию, которое не учитывает такой позиции»⁴⁹. Дискурс представляется «жизнью в языке, которая неотделима от поведенческого аспекта культуры определенной группы людей, общества в целом»⁵⁰. Соответственно, можно сделать вывод о том, что коммуникативный подход изучения дискурса плотно связан с социокультурным подходом. В связи с этим, в основу дискурса можно внести вербальные (языковые), невербальные

⁴⁹ Хурматуллин А.К. Понятие дискурса в современной лингвистике // Ученые записки Казанского университета: Гуманитарные науки. Казань. №6. Т. 151. 2009. С. 31-37.

⁵⁰ Кочукова О.В. Обучение пониманию социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных видеофильмов (языковой вуз, английский язык). Тамбов, 2009. 18 с.

(мимика, жесты, личное пространство между коммуникантами), когнитивные (понятие об окружающем мире), аффективные (выражение эмоций), этические поведенческие компоненты. Так как дискурс – это общение людей, характерное для определенной речевой ситуации, включающее как коммуникативные, так и социокультурные аспекты, то применительно к нему можно рассматривать понятие «языковая норма».

«Языковая норма (норма литературного языка) – это совокупность традиционных правил, отобранных и закрепленных в процессе общественной коммуникации – общепринятые нормы устной и письменной речи для данной эпохи»⁵¹.

Согласно данным описаниям можно сделать вывод, что отклонение от установленной нормы является ошибкой. Следовательно, норма служит сравнительной величиной.

Тем не менее, даже при наличии установленной языковой нормы, у каждого коммуниканта есть субъективное представление об ошибке. Идентификация ошибки предполагает понятие корректности. Многие ошибки в речи коммуникантов являются межъязыковыми. Особенностью таких ошибок является интерференция. «Чем ближе два языка по своей структуре, тем в большей мере двуязычный индивид опирается на родной (основной) язык в речевой деятельности на неродном языке», считает Ж.Багана⁵². Согласно данному предположению, родственные языки учить существенно легче, однако при этом интерференция наблюдается чаще. Это можно проследить на примере построения предложений в русском и английском языках. В отличие от русского языка, где гибкая система падежей позволяет использовать незакрепленный порядок слов в предложении, в английском языке существует четкая фиксация, так как изменение порядка слов может полностью изменить смысл.

Таким образом, в зависимости от переноса языковых феноменов внутри и снаружи языка ошибки разделяются на межъязыковые и внутриязыковые.

Ошибки можно классифицировать по нарушениям относительно процесса коммуникации как грубые (понимание нарушено) и негрубые (высказывание доступно для понимания). В рамках данной классификации

⁵¹ Хакимова Е.М. Понятие «языковая норма» в системе фундаментальных лингвистических категорий // Вестник Челябинского государственного университета. 2007. №13. С. 131-136.

⁵² Багана Ж., Хапилина Е.В. Акцент и ошибки как проявление интерференции // Вестник Воронежского государственного университета: Лингвистика и межкультурная коммуникация, №1/2006. С. 55-58

выделяются фонетические (фонологические), лексико-семантические, морфосинтаксические, прагматические ошибки⁵³.

Все выделенные виды ошибок можно разделить на произвольные и непроизвольные.

Рассматривая фонетические и акцентологические ошибки, можно проследить причины их возникновения. Основной причиной является неправильное отождествление фонетических средств, влияющих на семантику слова при несоблюдении звуковых и интонационных различий.

Лексико-семантические ошибки можно определить как окказиональные и типичные. Это разделение позволяет определить порядок исправления ошибок. Изначально следует исправлять типичные ошибки, так как они наиболее доступные и понятные обучающимся, затем окказиональные, потому что они носят эпизодический характер в речевой компетенции.

Ошибки, возникающие на лексико-семантическом уровне, образуются в группах определенных лексических единиц:

1. Ложные когнаты - это неправильное распознавание лексической семантики в основе контекста. Например, вместо правильного варианта употребления слова *rose garden* (*rosery*) в значении «розарий» встречается ложный когнат *rosary* (четки); *compositor* (наборщик текста в типографии) часто используется вместо *composer* (композитор).

2. Использование одной лексической единицы одного языка, которой соответствует несколько лексических единиц другого языка. Например, английское слово *article* может переводиться как артикль, статья, предмет, товар. Слово *bar* имеет несколько значений: брусок, пряжка, преграда, решетка, бар, суд, единица давления.

По мнению С.И. Гороховой, «ошибки ярко иллюстрируют интеграцию лексического и грамматического значений слова, так как возникают на морфологическом подуровне и подуровне структурной сочетаемости»⁵⁴. Это можно проследить на примере существования в английском языке омонимов и омографов.

Примеры употребления омонимов в английской речи:

1. A lean cat could lean on a skunk!
2. Why don't we toast with a toast?

Примеры употребления омофонов в английской речи:

⁵³ Серова Т.С., Чайникова Г.Р. Система упражнений для развития лексической компетенции // Педагогическое образование в России. №6. 2013. С. 91-97.

⁵⁴ Горохова С.И. Психолингвистические особенности механизма порождения речи по данным речевых ошибок: автореф. дис. . канд. филол. наук. М., 2011. 16 с.

1. My niece could see Grease both in Greece and in nice.
2. A Czech could be writing a check.
3. A whale can wail.

Г.М. Бурденюк выделил логические ошибки, которые связаны с «выбором средств высказывания и оговорки, причиной которых является неправильное программирование речи»⁵⁵. Появление в речи обучающихся логических ошибок связано с межъязыковой интерференции. Среди них можно выделить пропуски некоторых необходимых для структуры элементов речи, прибавление лишних элементов, заведомо неправильный элемент, а также неправильный порядок слов.

Пропуски элементов чаще всего встречаются в морфологии. При образовании слов обучающимися могут быть пропущены окончания у глагольных форм, показатель множественного числа, притяжательного падежа. Это напрямую связано со сложностями их произнесения, так как большое количество согласных звуков вызывает определенные трудности.

Также в процессе коммуникации, построения предложения могут встречаться избыточные компоненты (например, окончания), что позволяет обучающимся «подогнать» структуру изучаемого языка под свой родной. Данной явление возможно из-за расхождения русской и английской семантики слова.

Из-за наличия в английском языке звуков, которых нет в русском, можно прийти к выводу, что неправильный выбор характерен и для фонетики. Таким образом, различия в звуковой системе порождают произносительные ошибки. Например, звук [ð] произносится как [з], [с], [ф] или [т] относительно русского языка.

Таблица 3.1.1

Классификация ошибок в устной речи

Межъязыковые ошибки	произвольные	непроизвольные	произвольные	непроизвольные	Внутриязыковые ошибки
	фонетические		фонетические		
	лексико-семантические ошибки		лексико-семантические ошибки		
	морфосинтаксические		морфосинтаксические		
	прагматические		прагматические		

⁵⁵ Бурденюк Г.М., Григоревский В.М. Языковая интерференция и методы её выявления. Кишинёв: Изд-во «Штиинца», 2010. 127 с.

Наличие ошибок в речи школьников позволяет определять степень роста их коммуникативных умений. Эти сигналы помогают обозначить индивидуальную стратегию освоения языка.

На основе изложенных причин возникновения ошибок нами были предложены методы их предупреждения и исправления в речи коммуникантов. К ним можно отнести объяснительно-иллюстративные методы, метод коррекции посредством анализа ошибки, методы проблемного изложения, частично поисковые методы, исследовательские, игровое моделирование, деловые игры, кейсы. Отметим, что определяющей ролью в выборе метода является цель, которую хотят совместно достичь коммуниканты.

В процессе коммуникации обучающиеся сталкиваются со многими трудностями. В диалогической речи основная трудность состоит в необходимости следовать за ходом мысли собеседника. Очень часто при разговоре запоминаются только первоначальные реплики, а само содержание беседы остается неслышанным, так как в это время обдумывается ответ.

Этот вывод подтверждается работой С. Торнбери: «Архетипичной коммуникативной деятельностью является информационный разрыв задачи, где ученик А имеет одну информацию, а ученик Б – другую, и задачи, что требует разделять эту информацию для достижения назначенного результата. Аргументом становления вида общения диалога как игры является то, что язык лучше всего формируется через жизненные ситуации и прямой языковой обмен»⁵⁶. В монологической речи приходится поддерживать логичность, связность и непрерывность высказывания.

Так же к трудностям сформированности речи можно отнести проблему психологического характера: обучающиеся боятся сделать ошибку, что неблагоприятно сказывается на оформлении речи, ее беглости и аккуратности. Боязнь ошибок переносится и на саму ситуацию общения. Следовательно, эффективность устной речи значительно понизится, появится эффект коммуникативной неудачи, то есть говорящий не сможет передать слушающему соответствующую информацию, получить интересующие его сведения. Таким образом, можно предположить, что эмоциональное состояние является определяющей причиной удачной коммуникации, «так как речь и коммуникация как следствие являются выражением внутреннего состояния человека в определенный момент и именно оно определяет, что и как

⁵⁶ Thornbury S. C is for Communicative // An A-Z of ELT. №20. [Электронный ресурс]. URL: <https://scottthornbury.wordpress.com> (дата обращения: 03. 03. 2018).

участник коммуникации будет говорить и воспринимать»⁵⁷. Именно поэтому исправление ошибок недопустимо в процессе общения. Обучающий может подсказать правильную речевую форму, не подчеркивая ошибочность речи, в случае потери основного смысла при общении, так как «ничто так не снижает энтузиазм и рвение, как постоянное исправление ошибок»⁵⁸.

Многие типичные ошибки в устной речи учащихся можно устранить при помощи “self-correction” (самостоятельное исправление неверных конструкций). В процессе коммуникации обучающему следует направить обучающегося, указать на ошибку с помощью выражения лица, жеста, либо использовать направляющие команды, позволить проявить самостоятельность, как в обычном общении: “change the pronunciation”, “change the verb”, “change the word”.

Так же одним из методов исправления ошибок в устной является оказание помощи классом (peer correction). Помощь одноклассников не оказывает психологического давления на обучающегося, позволяет ему сориентироваться в речевой ситуации, а также проанализировать свою ошибку и сделать выводы относительно ее предупреждения.

Многие типичные ошибки в устной речи учащихся можно предотвратить путем создания наглядных схем и шаблонов для типичных речевых ситуаций.

Еще одним методом для коррекции речевых высказываний является отсроченное исправление (delayed correction): ошибки фиксируются, не прерывая монологическую или диалогическую речь. В результате повторения ошибки или ошибочной конструкции, на них акцентируется внимание при помощи “peer correction”, но лишь после того, как учащийся полностью выразил свою мысль или закончил свой рассказ. Этот метод коррекции эффективен при подготовке к ЕГЭ в разделе «Говорение». Благодаря этому методу учащийся способен проследить достоинства и недостатки в собственной спонтанной речи, проанализировать их, сделать выводы. Задача учителя, в данном случае, состоит в создании ситуации успешности, указании обучающемуся на развитие грамотной речи в процессе общения.

Игровая деятельность также является эффективной в ходе исправления речевых ошибок. Это могут быть карточки с типичными ошибками, игра в заблудившегося туриста, «Снежный ком», «Что сначала, что потом?» и

⁵⁷ Панова Ю.С. Коммуникативные типы диалогов и их языковые признаки // Известия Тульского государственного университета: Гуманитарные науки. №1. 2008. С. 238-242.

⁵⁸ Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощенным предложениям) // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 15-21

другие. Одним из видов игровой деятельности может быть языковая игра, которая позволяет разрушить построенные речевые шаблоны, создать новые образы, активизируя процесс восприятия речи. Некоторые из игр требуют предварительной подготовки: шаблоны для вступления и развития процесса коммуникации, наглядные пособия для создания и закрепления образа ошибки. Этот метод предупреждения и исправления ошибок в устной речи является продуктивным, так как обучающиеся вынуждены самостоятельно искать и исправлять допущенные ошибки. Правильно сделанные самостоятельно выводы позволяют лучше ориентироваться в изученной теме и курсе. Конечным результатом данной работы является контроль со стороны обучающего.

Метод групповой работы (“group work, observer”) заключается в распределении роли между всеми членами команды, которые будут выполнять определенные функции во время занятия, выделяя лидера. Часть группы обсуждает задание и варианты его решения, а лидер слушает и отмечает ошибки. Определяющей функцией учителя является первоначальный выбор лидера и контроль последующего командного выбора.

Предложенные способы исправления ошибок не должны быть стандартными, а соответствовать уровню подготовки обучающихся и учитывать их индивидуальные и возрастные особенности.

Самой распространенной формой для средней общеобразовательной школы является классно-урочная. Классно-урочная форма обучения представляет собой систему, строящуюся на определенном отрезке времени с учениками равной возрастной категории и уровня подготовки, при этом урок выступает как основная форма учебно-воспитательного процесса.

Обучение с опорой на определенные временные рамки позволяет выбрать разные виды работ. Это могут быть групповые, индивидуальные, парные, фронтальные, дискуссионные, дистанционные работы.

Каждая из форм выбирается соответственно целям, задачам обучения, а так же психологическим возрастным особенностям. На данный момент наиболее часто используемая форма, фронтальная, является устаревшей. На современном этапе развития методики обучения иностранному языку все больше уделяется внимание групповым, дискуссионным и дистанционным формам работы. Данные формы работы считаются более комфортными, так как со стороны учителя не оказывается давление непосредственно в процессе обучения. Учитель не навязывает ученику свое мнение, а позволяет самому достичь объективного результата, чтобы в последующем скорректировать его.

Благодаря выбору парной работы или работы в микрогруппах видно повышение активности взаимодействия участников общения. Такая форма позволяет раскрыться обучающемуся как творческой личности из-за возможности взаимообучения и взаимосравнения. Использование данной формы обучения предполагает развитие межличностных отношений во время речевого общения, созданию социокультурной модели общения.

Групповая форма работы, как и парная, позволяет развиваться межличностным отношениям за счет общей цели, решения совместных задач. На основании большей информированности и контактности группы эта форма является более полной и продуктивной относительно парной. Групповая форма увеличивает время решения поставленных задач, но и также дает более полную характеристику за счет анализа. При работе в данных группах прослеживается увеличение мотивации учащихся по отношению к иностранному языку. Данный вид работы позволяет найти и исправить совместные ошибки, выводя группу на одинаковый уровень качества знаний. Для наибольшей мотивации при взаимодействии обучающихся необходимо обновлять состав группы, таким образом, сплотив и выведя на условно одинаковый уровень полученных знаний, создавая при этом положительную эмоциональную динамику.

Дискуссионная и дистанционная формы обучения являются продуктивными для становления как диалогической, так и монологической речи в английском языке, но, необходимо, учитывать не только эмоциональный фон, но и возрастные особенности.

Таким образом, для развития речевых навыков у школьников при обучении иностранному языку могут использоваться разные формы обучения, как отдельно, так и комбинированно, согласно конкретным целям и потребностям учителя и класса. Опираясь на сравнительную характеристику традиционных и инновационных средств обучения, можно так же сделать вывод, что комбинирование данных средств позволяет увеличить эффективность процесса обучения.

Ошибка является основным компонентом в развитии коммуникативных навыков. Количество и качество изменения ошибок в устной речи обучающихся позволяет проследить как улучшения, так и ухудшения в процессе коммуникации. Для улучшения качества спонтанной речи (монологической и диалогической) проводится работа над ошибками. Работа над ошибками – это организованная форма обучения, позволяющая анализировать и исправлять допущенные отклонения от языковой нормы.

Приемы и способы работы по коррекции ошибок могут носить как прямой, так и непрямой характер. Классифицируя их подобным образом, мы выделяем виды работы по степени вовлеченности учителя (преподавателя) в процесс коммуникации: сильная, умеренная, слабая.

В основу сильной вовлеченности в работу входят следующие виды:

1. Явное исправление. Данный вид работы лишен всякой самостоятельности со стороны обучающего и считается наименее эффективным из предложенных. Учитель указывает на совершённую ошибку, объясняет, в чем она состоит, и дает верный вариант ответа.

2. Опорные фразы, клише. Позволяют структурировать текст, поддерживая регламентируемую стилистику, связать по смыслу, исключая логические ошибки. Этот вид работы является основополагающим для подготовки к Единому государственному экзамену по разделу «Говорение». Например, на основе задания 3 в формате ЕГЭ для вступления характерна следующая фраза: *I'd like to compare and contrast two photographs*, для заключения – *To sum up, I want to say that...* или *In conclusion, I'd like to point out that...*

3. Спеллингование, скремблинг. Если ошибка носит застаревший характер («закаменевший»), то данный способ работы позволяет заострить на ней внимание. Спеллингование подходит для работы над фонетическими ошибками, в то время как скремблинг решает интонационные, лексико-семантические задачи. К одному из самых интересных вариантов скремблинга относится вариант с «поврежденным письмом»: отсутствие модальности (эмоциональной выраженности) сообщения создает нетипичную ситуацию общения и напоминает игру «Испорченный телефон» в обратном взаимодействии (передача изначально неправильной информации, то есть речь, осложненная ошибками).

4. Исправление после выполнения задания. Ошибки отмечаются в течение определенного отрезка времени, данного для свободного общения, затем обсуждаются и предлагаются правильные варианты.

Для средней вовлеченности учителя в работу характерны следующие способы и приемы:

1. Графические схемы, иллюстрации. Учителю не нужно исправлять ошибки сразу же по их появлению, достаточно указать на них с помощью схемы или иллюстрации. Этот прием эффективен по отношению к морфосинтаксическим ошибкам. Например, нарисованный на доске временной отрезок иллюстрирует использование различных времен глагола для описания событий в прошлом, настоящем и будущем. Таким образом, согласно

схеме 2.1.1, выделив определенный период времени на отрезке, можно указать обучающемуся на его ошибку.

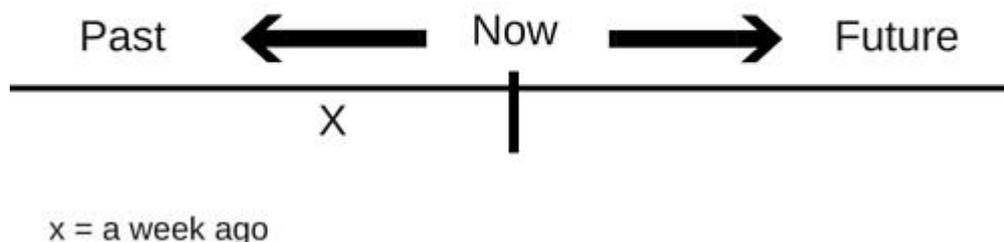


Рисунок 3.1.1

2. Моделирование ситуации. Этот способ требует сильного контроля со стороны учителя, так как представляет собой увеличенный объем работы: выбираются типичные бытовые ситуации общения, разбираются возможные фразы, прорабатывается план и основные алгоритмы действия, как конечный результат – заучиваются речевые шаблоны. Например, ситуация «У врача». Основные фразы для использования пациентом:

1) I'm ill/ I am not well (Мне плохо/ нездоровится);

2) Please call a doctor/ Please call an ambulance (Вызовите, пожалуйста, врача/ скорую помощь);

3) Do I have to see you again (Мне нужно прийти на прием еще раз)?

Фразы, используемые врачом на приеме:

1) What seems to be the trouble (Что вас беспокоит)?

2) How long have you had it (Как давно это у вас)?

3) Have you ever had this before (У вас это было когда-нибудь раньше)?

4) Breathe in deeply (Глубоко вдохните);

5) Hold the breath (Задержите дыхание);

Составляется план: 1) Плохо; 2) Звонок в диспетчерскую; 3) Такси; 4) Запись на прием; 5) Осмотр; 6) Оплата, при этом части плана варьируются в зависимости от ситуации. Следующий этап – это модуляция и воплощение в жизнь, то есть реализация.

3. Дневник часто повторяющихся ошибок. Этот способ достаточно продуктивен, так как запись, допущенных ошибок, правильных вариантов, указание на правила позволяют систематизировать знания и подчеркнуть уже достигнутые результаты. Эта работа требует непрерывности, незначительного контроля со стороны учителя. Один из минусов – длительность

реализации. Этот способ достаточно вариативен: при достижении хорошего результата возможно усложнение – фиксация ошибок одноклассников, дикторов, блогеров и так далее.

4. Эхо. Место ошибки указывается через восходящую интонацию при повторе предложения обучающегося. Этот прием хорошо работает, если ошибка незначительна, и если Вы уверены, что учащийся сможет исправить ее самостоятельно.

5. Перефраз. Изначально ошибочное предложение записывается учителем на доске уже в исправленном варианте без какого-либо последующего объяснения. Таким образом, обучающийся должен самостоятельно найти свою ошибку и объяснить ее решение. Данный прием используется чаще всего в работе с группой.

6. Мимика и жесты. Используется для указания ошибки, не перебивая собеседника. Возможны разные вариации подобного приема. Например, ладонь, где каждый палец соответствует одному слову. Применяется, если учащийся пропустил слово или использовал полную форму.

7. Репродукция. Опираясь на новую лексику, озвученную проблему, задания и тексты, предложенные как учителем (преподавателем), так и УМК, перед обучающимися ставят задачу: «Выразите свое мнение: согласны вы с утверждением или нет? Аргументируйте». По мере устной работы над задачей происходит коррекция ошибок, а для их последующего предупреждения все высказывания излагаются письменно в произвольной форме.

Подобный вид работы увеличивает беглость и аккуратность речи.

К последнему виду работы, слабому по степени вовлеченности учителя, можно отнести:

1. Аудиозапись. Для самостоятельной работы данная форма наиболее успешна, так как затрагиваются все виды устных ошибок, совершаемые в речи, решает психолингвистические комплексы, то есть не оказывает психологического давления («ошибкобоязни»). Записанная собственная речь позволяет услышать себя со стороны, дает большее количество времени для осознания ошибки и возможность видоизменять задания для коррекции и их предупреждения. Например, одна и та же спонтанная речь может быть прослушана для выполнения задания и поиска ошибок как собственником, так и сторонними слушателями.

2. Игра – универсальный прием работы. Она является отличным средством активизации лексики, грамматики, отработки произношения, развития навыков устной речи. Например, данный прием можно использовать для отработки синонимов, распространения речи, кидая мяч по кругу: beautiful

(прекрасный, красивый, превосходный) – 1) pretty (прелестный, милостивый), lovely (красивый, прекрасный, привлекательный), handsome (красивый, статный), attractive (привлекательный, притягательный); 2) fair (прекрасный, красивый, благоприятный, белокурый), elegant (элегантный, изящный), graceful (грациозный, изящный), seemly (подобающий, приличествующий), comely (милостивый), good-looking (красивый), ravishing (восхитительный), stunning (sl.) (оглушающий, поражающий, ошеломительный); 3) desirable (желательный, желанный), cute (находчивый, симпатичный), gorgeous (великолепный, красочный, роскошный), charming (очаровательный, обаятельный), pleasing (приятный, милый, славный).

Самым простым примером распространения устной речи является игра «Снежный ком»: The bus stopped (изначальное предложение, данное для работы) → The red bus stopped → The red bus stopped at the gate...

Таким образом, выделяются приемы и способы работы, отвечающих за предупреждение ошибок в устной речи коммуникантов, а их выбор регламентирован целями и задачами, поставленными учителем в процессе общения. На основании проведенного теоретического исследования по предупреждению ошибок в устной речи школьников было установлено, что качество устной речи обучающихся зависит от выбранных принципов, содержания, организационных форм обучения, разработанных способов и приемов.

Итак, теоретические основы методики предупреждения ошибок организации дискурса в устной речи школьников на английском языке позволяют сделать следующие выводы:

1. Дидактические и частнометодические принципы оказывают влияние на общее развитие коммуникативных навыков обучающихся, выполняют упреждающую функцию в речи коммуникантов и способствуют улучшению качества речи.

2. Среди причин возникновения ошибок выделяют межъязыковую интерференцию, информационный разрыв между коммуникантами в процессе общения, психологический дискомфорт.

3. Выделяются методы по исправлению ошибок в устной речи: самостоятельное исправление неверных конструкций, оказание помощи классом, групповая работа и другие.

4. Для развития речевых навыков у школьников при обучении иностранному языку могут использоваться разные формы обучения, как отдельно, так и комбинированно, согласно конкретным целям и потребностям учителя и класса. Опираясь на сравнительную характеристику традиционных и инновационных средств обучения, можно сделать вывод о том, что

комбинирование данных средств позволяет увеличить эффективность процесса обучения иностранному языку.

6. Приемы и способы работы по коррекции ошибок могут носить как прямой, так и не прямой характер. Созданная нами классификация опирается на вовлеченность учителя (преподавателя) в процесс коммуникации: сильная, умеренная, слабая. К приемам с сильной вовлеченностью относятся явное исправление, опорные фразы, клише, спеллингование, скремблинг, исправление после выполнения задания. Для средней вовлеченности учителя выделяются следующие способы и приемы: графические схемы, иллюстрации., моделирование ситуации, дневник часто повторяющихся ошибок, эхо, перефраз, мимика и жесты, репродукция. К слабым по степени вовлеченности учителя относятся аудиозапись, игра.

Выбор приемов и способов регламентирован целями и задачами, поставленными учителем в процессе иноязычного общения. Правильно разработанный комплекс способов и приемов, активизирующих процесс обучения, способствует устранению типичных и индивидуальных ошибок в речи учащихся и их предупреждению в дальнейшем.

3.2. Особенности образовательной среды для развития изобретательских способностей школьников

Современный этап развития системы образования характеризуется пересмотром оценки эффективности ее функционирования. Это связано с изменением представлений о результатах ее функционирования – возможности развития личности, способной работать с проблемами из различных областей знания, самостоятельно находить новую информацию и оперативно корректировать свою картину мира в соответствии с вновь полученными знаниями, принимать решения с учетом прогностических тенденций. В этой связи предметом педагогических исследований становятся школьники способные решать проблемы на авторском уровне новизны и оригинальности, что повлекло повышение интереса общественности к системам творческого образования.

На сегодняшний день ряд образовательных учреждений разных городов России включают программы по освоению ТРИЗ как средства реализации ФГОС основного и вариативного компонентов образования. Разрабатываются концепции развития изобретательских способностей школьников на основе ТРИЗ в учебных предметах, организации проектной деятельности, появляется опыт внедрения российских концепций ТРИЗ-образования в других странах. Технологии на основе ТРИЗ применяются в разных областях. Их используют крупные компании всего мира: Samsung и Peugeot, Intel и Boeing, General Electric и LG, Procter and Gamble и Kodak и др.⁵⁹ Более сорока лет ТРИЗ преподают в детских садах, школах, колледжах, университетах нашей страны и зарубежья. Основы творчества в ТРИЗ-образовании рассматриваются как объективное, научное знание, позволяющее решать открытые задачи универсальными методами. В отличие от других систем творческого образования оно ориентировано на построение конкретного, эффективного в заданной ситуации решения, без перебора большого количества вариантов. В то же время ТРИЗ-образование синтезирует наиболее актуальные теории творчества из разных наук – психологии, педагогики, методологии творчества, инноватики.

Несмотря на то, что более 40 лет создаются и развиваются образовательные системы на базе ТРИЗ для разного возраста (дошкольники,

⁵⁹ Хоменко, Н.Н. Эффективное образование и инструменты управления проблемами на базе OTSM-ТРИЗ [Электронный ресурс]: сайт архива Н. Хоменко / Н.Н. Хоменко. – Режим доступа к ресурсу: http://otsm-triz.org/content/ef_man_ru.

школьники, студенты, профессионалы) как в России, так и странах Европы, Азии, Америки проблема развития изобретательских способностей сохраняет актуальность. Это связано с включением в содержание образования все большего количества проблемных ситуаций (проблем) как ключевого элемента систем творческого образования, интегрирующих интеллект, креативность относительно которых можно проводить измерения творческого развития.

Отметим, что в современных концепциях именно креативность является характеристикой образовательной среды, основанной на творческий результат. При этом творческий процесс в образовательной деятельности определяется различной направленностью: познание, создание, преобразование, использование в новом качестве объектов и обуславливает включенность субъектов образования в исследовательскую, продуктивную, инновационную, изобретательскую деятельность. Формой реализации видов творческой деятельности в образовательном процессе является проблемная ситуация, проблема, задача.

В основе концепций ТРИЗ-образования в настоящее время условно определены три подхода: традиционный (классический), актуальный (популярный), перспективный (опережающий), которые дифференцированы по целям, содержанию, технологиям реализации, стратегиям внедрения⁶⁰. В каждом из направлений возникает потребность в психологическом сопровождении субъектов ТРИЗ-образования. Выявленные особенности освоения концепций классического, актуального и опережающего образования на базе ТРИЗ предполагают, как общие, так и различные подходы к решению психологических задач консультирования, планирования текущих измерений, поддержки субъектов образовательного процесса. К общим направлениям сопровождения субъектов образования относятся развитие интеллекта, общеучебных навыков, творческого мышления, продуктивного воображения, мотивации достижений. К специфичным – системное, диалектическое мышление, навыки идеализации, прогнозирования, рефлексии. Существует несколько десятков сайтов по организации работы над проблемой на основе ТРИЗ-инструментов: международный проект «Джонатан Ливингстон»: «ОТСМ-ТРИЗ», «Научно-педагогический вестник «ПОЛЁТ» интернет-журнала «Лицей»» (координатор А.А. Нестеренко)⁶¹, «Волга-ТРИЗ»

⁶⁰ Нестеренко, А.А., Терехова Г.В. Современное состояние ТРИЗ-образования: анализ и перспективы развития: монография. – Германия: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 200 с.

⁶¹ Нестеренко (Селюцкая), А.А. Мастерская знаний: Учебно-методическое пособие для педагогов [Электронный ресурс] / А.А. Нестеренко (Селюцкая). – М.: Bookinfile, 2013 – 1 электр. Опт. Диск (CD-ROM) – 603 с.

(координатор Т.А. Сидорчук)⁶², «РАТРИЗ» (координаторы А.В. Кислов, Е.Л. Пчелкина)⁶³, «Лаборатория образовательных технологий» (координатор А.А. Гин)⁶⁴, «Обучающе-развлекательный сайт по решению творческих задач» (координатор В.И. Тимохов)⁶⁵ и др. Одной из задач координаторов этих направлений является осуществление поддержки педагогов по творческому развитию, которые сталкиваются с объективными трудностями в ходе работы над проблемой или в процессе взаимодействия между субъектами образовательной среды.

В ходе экспериментального исследования затруднений педагогов нами были выявлены конструктивные и деструктивные способы их взаимодействия с ребенком в процессе работы над проблемами: 1) профиль конструктивного взаимодействия при сопровождении формируют факторы направленности освоения ТРИЗ в совокупности с общим значением продуктивности решения проблем и ее показателем – оригинальность образуют фактор когнитивного регулирования при работе с проблемой; показатели характера решения проблем: прогностический, целенаправленный в совокупности с показателем оценки возникновения проблемы как закономерной и внутренней мотивации решения проблем при наличии опыта решения проблем в профессиональной сфере и сфере межличностных отношений; навыки получения авторских решений, предполагающие общественную или личную значимость, гуманность и оригинальность полученного решения; нейтральное отношение к проблеме при использовании технологий решения и отсутствии интереса к опыту решения бытовых проблем; 2) профиль деструктивного взаимодействия при сопровождении формируют факторы восприятия проблемы при негативном отношении к ней, характеризующее стратегии решения: замалчивание, избегание, игнорирование, смещение во времени, при продолжительности решения проблем более года; восприятие проблемы как деструктивного явления, неожиданно возникающего из внешних мотивационных источников, требующих в течение дня стихийно менять свои планы, принимая интуитивные решения⁶⁶.

⁶² Сидорчук, Т.А. Методы формирования навыков мышления, воображения и речи дошкольников [Текст]: (учебное пособие для работников дошкольных учреждений) / Т. А. Сидорчук. – Ульяновск: [б. и.], 2015. – 247с.

⁶³ Кислов, А.В. Диагностика творческих способностей ребенка [Текст]/ Кислов А.В., Пчелкина Е.Л.. – СПб.: Речь, 2010. – 64 с.

⁶⁴ Гин, А.А. ТРИЗ-педагогика: учим креативно мыслить [Текст]/ М.: ВИТА-ПРЕСС, 2016. – 96 с.

⁶⁵ Сборник творческих задач по биологии, экологии и ТРИЗ [Текст]: Учеб. пособие/ Система проф. разработ., консультантов и препод. "ТРИЗ-Шанс; Сост. В.И. Тимохов. — СПб: ТРИЗ-Шанс, 1996. — 103 С.

⁶⁶ Терехова, Г.В. Психологические основы работы с проблемой субъектов ТРИЗ-образования: монография [Текст]/ Г.В. Терехова. – Москва: BOOKINFILE, 2016. – 344 с.

Особенности конструктивного взаимодействия субъектов образовательной среды на основе ТРИЗ

На основе полученных результатов были составлены рекомендации по построению конструктивных форм взаимодействия между педагогом и ребенком в образовательной среде в процессе творческого развития.

1. Уравновешивание «проблема-решение». Ключевая единица творческого развития – это работа с проблемой. Доминантный навык на начальном этапе обучения – видеть проблему. Серия упражнений позволяет ребенку легко находить их в окружении. Как только он приобретает этот полезный навык, он начинает видеть проблемы повсюду, позднее – вычленять, классифицировать, постепенно погружаясь в «мир проблем». Окруженный проблемами ребенок еще не владеет навыками их решения. Более того, чем сложнее проблемы он умеет находить, тем больше компетентностей потребуется для их решения. Некоторые из них будут ему неинтересны, другие – недоступны, третьи – неразрешимы и т.п. Чтобы это не порождало у ребенка ощущение дискомфорта от «несовершенства» окружающего мира необходимо этот полезный навык уравновесить навыком «видеть решения». После выполнения упражнений на поиск проблем, предлагайте найти хорошие решения: «Да, много проблем не решено и требует решения, но много проблем уже решено и решения просто гениальные!» Совсем необязательно, чтобы он видел решения только тех проблем, которые смог найти. Главное, чтобы дети видели, как существующие проблемы, так и существующие решения. Это поможет сохранить равновесие в восприятии окружающего и видеть «мир проблем и решений».

2. Коммуникации в творчестве. Взаимодействие в процессе творчества предполагает отстаивание своей точки зрения; умение не отказаться от идеи, если она не понравилась окружающим; умение обосновать свой вариант, его достоинства и выслушать конструктивную критику, чтобы улучшить свое решение. Для этого необходимо не только доверие к мнению других и самостоятельность мышления, но умение выражать свое мнение наравне с другими. Знать о своем праве: прямо, честно и открыто выражать свои чувства; оценивать собственное поведение, мысли и эмоции и отвечать за их последствия; не объяснять свое поведение и не

извиняться; изменить свое мнение; самостоятельно определить меру ответственности за решение проблем других людей; ошибаться и отвечать за свои ошибки; принимать нелогичные решения; не зависеть от доброжелательности остальных и от их хорошего отношения ко мне; сказать: «Мне это не интересно!»; сказать: «Я вас не понимаю!». Это требует тренировки и демонстрации со стороны педагога и ученика в принятии равных прав.

И все же – в образовательном процессе роль ученика такова, что он изначально находится в ситуации неравенства – именно поэтому он и является учеником, а не учителем. Даже если в классе создана доброжелательная атмосфера ученик снижает свою меру ответственности и имеет авторитеты – учителей, учеников, родителей и др. Ориентируясь на мнение других, он может занизить ценность своего решения и стараться искать варианты, которые, по его мнению, больше понравились бы людям, которым он симпатизирует, доверяет, считает их мнение авторитетным. Как правило, для преодоления этого неравенства ученику приходится либо отказываться от новизны и оригинальности, либо наращивать свой лидерский потенциал, растить высокую самооценку. Чтобы помочь ученикам без длительных затрат высказывать необычные решения, не чувствовать страх и риск быть непонятым, можно освоить с ними нейтральные коммуникативные конструкции, не вызывающие негативной обратной связи. Их говорят спокойным или доброжелательным тоном, они только констатируют происходящее, не осуждая мнение других, не отождествляя решение (мнение) с качествами личности и, соответственно, не вызывая желание защищаться от «обидчика». Например, «мое мнение отличается от вашего, потому что...», «честно говоря, я думаю иначе...», «мне интересно (не интересно) было ваше решение, потому что...», «мне нравится, что в моем решении ...», «может быть я ошибаюсь, но...», «правильно ли я понял(а), что...», «я пока не вижу, как мне поможет ваше мнение, но хочу это понять...», «хочу вам предложить...», «а что ты думаешь по этому поводу?», «вы правы в этом, но и я прав в том, что...» и т.п.

3. Субъективно-объективное оценивание. При работе с проблемой ребенку предлагают инструменты оценивания, например, шкала «Фантазия», «Новизна», «Тризобреметр» и др., которые имеют линейное (пошаговое) построение. Они ориентированы на сравнение с опытом внешнего мира, в том числе и окружающих других людей. Чем выше новизна и общественная значимость, тем выше качество творческого продукта (идеи, решения,

изобретения, открытия и т.п.). Это необходимо при выходе за стандарты и шаблоны, уже существующие в обществе. С одной стороны, это позволяет сформировать навык достижения масштабного результата, формирует мотив достижения. С другой – снижает собственную значимость, формирует вторичное отношение к субъективно значимым продуктам, имеющим в основе текущие личностные потребности («для себя» ниже по баллам, чем «для других» и «для всех»). Предлагая оценить полученное решение проблемы обратите внимание ребенка на его личную значимость этого решения. Предложите найти 4-5 позитивных субъективных оценок полученного решения. Выровняйте его позицию по отношению к другим и к окружающему миру: «Что станет лично для тебя наградой за то, что ты сделал? Как бы ты наградил себя за свой труд?» Выразите радость за его труд, достижения. Приведите ему примеры его личностного продвижения. Он должен почувствовать свои новые возможности, а не обесценивание личных интересов.

4. Перспектива во всем или выход есть всегда. Находится в проблеме – это чувствовать некий «тупик», затруднение, непонимание как преодолеть что-то, дискомфорт от того, что решение сразу не приходит в голову. Это та ситуация, в которую попадает ученик на развивающих занятиях постоянно, это важная часть содержания творческого образования. Такое переживание является основой, чтобы идентифицировать проблемы, видеть затруднения. Оно исчезает, как только мы решаем проблему. Ощущение эмоционального подъема возникает при завершении решения. Но не все проблемы, которые мы видим – мы решаем. Часть проблем всегда с нами. Стратегия выбора проблем для решения в учебном процессе обусловлена навыками, активностью, временем и другими факторами. Кроме того, часть проблем ученик решает сам, часть – с помощью педагога или других учеников, родителей. Как правило, видит он гораздо больше проблем, чем решает. Иногда количество затруднений значительно превышает количество решений и это становится причиной снижения активности, создает у учащегося ощущение, что он хуже решает или совсем не продвигается в учебе (и не только в учебе), он не чувствует собственного роста. Один из вариантов помощи ученику в продвижении в такой период – это научиться принимать свою ситуацию: «мне еще много нужно решить», «я не знаю, что с этим делать» и пр. – т.е. идентифицировать свой «тупик», и научиться посмотреть дальше, перейти в надсистему своего затруднения, увидеть следующий свой шаг (или несколько). Роль педагога помочь ребенку в осознании затруднения и обозначении дальнейших перспектив. Для этого необходимо демонстрировать на любых примерах существование перспектив. Чтобы сложилось ощущение,

что перспектива есть всегда. «Мы получили решение – как продолжить?», «Ты достиг максимального балла – как улучшить результат?», «Мы сделали все упражнения – что будем делать дальше?», «Решение получилось низкого уровня – как его улучшить?», «Такой ситуации мы не ожидали, как поступить?» и т.п.

5. Помогать и держать нейтралитет. Насыщение проблемами содержания образования в период детства, с одной стороны, позволяет освоить инструменты творчества для преодоления затруднений самостоятельно и сделать этот навык базовым в развитии личности, с другой стороны, усиливает нагрузку на эмоциональное сопереживание всем, кто попал в затруднение, создает впечатление насыщенности затруднений в окружающем мире. Особенности этого возрастного периода связаны так же с развитием эмпатии. Ребенок готов прийти на помощь людям (героям сказок и пр.), попавшим в затруднение, хочет быть востребованным при решении их проблем, чувствовать свою значимость (спасатель, победитель). Победа над проблемой вызывает сильные положительные эмоции, вплоть до восторга, желание благодарности за решение, желание повторения эмоционального переживания от успеха, проявление активности в поиске того, кому нужна его помощь. Это является основой мотива достижения, стремления к успеху и освоения новых инструментов в обучении. Соответственно столкновение с неприятием его помощи, отсутствием благодарности, введения ограничения на решение «мал еще, чтобы за это браться», «ты не понимаешь, что ты делаешь» и пр. вызывает у ребенка в силу его уровня развития обиду, агрессию или разочарование как в себе, так и в окружающих. Работа с проблемой требует развития навыков не только сопереживания всем, но и умения держать нейтралитет в ситуациях, которые решить не можешь. Этот навык управления выбором проблемы связан с оценкой своих возможностей и отношением к невозможному. Поэтому необходимо обратить внимание ребенка на то, какие проблемы он может решать. Удобнее это сделать на этапе выбора проблем – обсудить с ребенком почему и какие проблемы мы решаем, какие он сможет решить сам, какие – в совместной деятельности, а какие проблемы он не может решать и почему - «из этой ситуации мы можем выбрать с вами то, что можно решить не зная химии...», «мы не знаем законов этого государства, можем ли мы найти задачу, которую сможем решить без этого знания?» и пр. И конечно же обозначая ребенку дальнейшие перспективы «как только освоишь курс физики, найдешь решение этой проблемы...». Обсуждение возможностей может быть проведено и на этапе рефлексии - «Сегодня мы вместе разобрались со свойствами этого материала,

а дома вы самостоятельно сможете найти ему новое применение», «мы предложили полезное решение, но пока на уровне идеи, для того чтобы ее реализовать нужно быть специалистом в этой области» и т.п.

6. О кратковременных и долговременных результатах. Введение шкал оценки, прохождение алгоритмов, сравнение с требованиями, выполнение определенного количества шагов – алгоритмичность и технологичность творчества позволяет ребенку быть уверенным, что практически любую ситуацию неопределённости можно перевести в ситуацию определенности и найти решение проблемы, даже если при первом восприятии она кажется нерешаемой. При получении решения, рефлексии результата определённости преобразованной ситуации переводит нас из зоны дискомфорта, вызванного неопределённостью в зону комфорта – задача решена. Ее больше не надо решать. Комфорт текущей ситуации означает для нас прекращение деятельности в этом направлении. Подбор задач в курсах работы с проблемой для детей состоит из кратковременных решений («задач-одноходовок»), не имеющих продолжения, серийности. Это связано с особенностями развития ребенка в этот период. Для получения масштабных решений необходимо научиться продолжать работать в том же направлении, постоянно совершенствуя системы. Чтобы ребенок не воспринимал творческий процесс как только кратковременный, необходимо при завершении решения обозначить его как часть системы решений: «Какие изменения повлечет за собой полученное нами решение? Для кого или для чего это станет новым началом развития? Как можно улучшить решение? При каких обстоятельствах решение нужно будет изменить? Как скоро устареет полученное решение?» и т.п.

Разработанные рекомендации апробируются на занятиях в рамках программы дополнительного образования «Тризобретатель».

Концепция развития способности получения авторских решений в системе дополнительного образования «ТРИЗОБРЕТАТЕЛЬ»

Современные концепции ТРИЗ-образования решают проблему формирования теоретических представлений о развитии личности в творческой деятельности на основе ТРИЗ и технологии передачи основ ТРИЗ как науки. Основными источниками содержания ТРИЗ-образования для школьников являются: 1) инструменты для решения проблем на базе ТРИЗ, 2) ТРТЛ, 3) РТВ, 4) общая теория сильного мышления (ОТСМ) на базе классической ТРИЗ. Содержание курсов на основе ТРИЗ объединяет исследовательский, продуктивный, инновационный и изобретательский виды творческой деятельности, включает задания, направленные на реализацию познания,

создания, преобразования, использования в новом качестве искусственных объектов, а также организацию развития качеств личности для решения типовых и нетиповых проблем.

Программное обеспечение реализации данного подхода представлено нами в виде создания особой образовательной среды, реализованной в системе дополнительного образования для младших школьников. Разработанная программа «Тризобретатель» обеспечивает формирование творческой среды на основе образовательных ресурсов в процессе освоения способов решения изобретательских задач⁶⁷.

Разработанный курс является начальным этапом подготовки решателя проблем на основе перспективного (опережающего) направления ТРИЗ-образования. Основными задачами курса являются:

- развитие способности к анализу и решению проблем на авторском уровне;
- развитие навыков творческого мышления на основе диалектических и системных представлений, базовых мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и конкретизация);
- формирование опыта инновационно-исследовательской и изобретательской деятельности при работе с проблемой;
- организация продуктивной деятельности на основе алгоритмических преобразований;
- целенаправленная рефлексия преобразований на основе критериев (новизна, оригинальность, эффективность (польза), идеальность).

Теоретической основой программы являются исследования в области теории решения изобретательских задач – ТРИЗ и общей теории сильного мышления – ОТСМ (Альтшуллер Г.С., Хоменко Н.Н.)⁶⁸, а также исследования в области ТРИЗ образования, выполненные авторами программы и их коллегами (Нестеренко А.А., Терехова Г.В., Сидорчук Т.А. и др.).

⁶⁷ Терехова Г.В., ТРИЗОБРЕТАТЕЛЬ: Учебное пособие/ Нестеренко А.А., Терехова Г.В. – Москва: ВООКINFIL, 2016. – 186 с.: ил., табл.

⁶⁸ Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука: теория решения изобретательских задач [Текст] / Г.С. Альтшуллер. – М.: Советское радио, 1979. – 184 с.

Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности [Текст] / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Мн.: Беларусь, 1994. – 479с.

Хоменко, Н.Н. Эффективное образование и инструменты управления проблемами на базе ОТСМ-ТРИЗ [Электронный ресурс]: сайт архива Н. Хоменко / Н.Н. Хоменко. – Режим доступа к ресурсу: http://otsm-triz.org/content/ef_man_ru.

Программа рассчитана на освоение содержания ТРИЗ в условиях дополнительного образования учащимися начальной ступени (1-6). Содержание курса включает 16 занятий, реализуемых с периодичностью один раз в неделю. Курс включает систему заданий технологического комплекса по реализации инструментов ОТСМ-ТРИЗ, 45 дидактических игр проблемно-ориентированного характера, 13 проблемных задач.

Текст программы помимо пояснительной записки содержит тематический план, содержание, описание структуры занятий и среды «город Изобретателей», описание инструментов, список планируемых образовательных результатов, список литературы и сайтов (на русском языке), и поурочные планы-конспекты занятий.

Учебно-методическое обеспечение к программе представлено 1) иллюстрированным пособием для организации групповой и индивидуальной деятельности, рабочей тетрадью «Дневник изобретателя» (47 заданий), 2) информационными копилками, 3) наглядными пособиями «карточки признаков», «карточки функций», «карточки противоположностей», «Изобретометр» – инструмент для оценки изобретений. Методическое обеспечение содержит описание игр и игровых заданий, а также описание проблем и способов организации их решения.

Практико-ориентированный характер программы предполагает особую структуру и способ организации занятия. Условно занятия можно разделить на две большие группы: проблемные и проектные.

В занятиях первого типа с помощью специально организованной игровой деятельности обеспечивается освоение изобретательских инструментов, которые затем используются для создания изобретательских решений. На каждой паре таких занятий дважды решаются однотипные проблемы. В первый раз проблема предлагается в упрощенном варианте и решается в группах с помощью учителя, во второй раз она усложняется по содержанию, по способам организации деятельности (повышается уровень самостоятельности детей).

В занятиях второго типа инструменты переоткрываются детьми в исследовании и затем используются для создания изобретательских идей. Проект занимает два учебных часа, первый из которых посвящен исследованию, второй – созданию творческого продукта.

Занятие реализуется в следующих формах:

1. Игры и игровые задания позволяют формировать необходимые для решения изобретательских задач умения и развивать соответствующие способности. Большая часть таких заданий

направлена непосредственно на освоение изучаемых в курсе инструментов и обеспечивают основу для исследовательской и проектной деятельности учеников. Игровые задания позволяют учителю гибко управлять учебным процессом, выбирая игры для отработки необходимых умений и варьируя отводимое на них время.

2. Мини-беседа, в рамках которой учитель знакомит детей с понятием или инструментом, подводит итог игры, делает вывод.

3. Мини-исследования, проводимые детьми в групповой работе, позволяют детям самостоятельно или с помощью учителя «открыть» понятия и инструменты, которые в дальнейшем используются для получения изобретательских идей.

4. Проблемы, в данной части курса, направленные на создание детьми творческих продуктов, позволяют получить оригинальную идею, используя изученные инструменты. Проблемы решаются в группе. В некоторых случаях ученику предлагается найти собственный вариант решения аналогичной проблемы в самостоятельной домашней работе. Решение проблемы заканчивается оценкой идеи по критериям полезности, эффективности, новизны, оригинальности (для этого используется инструмент «Изобретометр»).

Методическое обеспечение к программе⁶⁹, включающее описание инструментов, игр и игровых заданий, проблем и технологий организации их решения обеспечивает возможность конструирования занятия на основе среды «Город Изобретателей», описание которой представлено ниже.

Среда «город Изобретателей» позволяет в игре сформировать установки, ориентированные на развитие способностей, освоение инструментов для исследования и преобразования окружающего мира, создание творческих продуктов. Среда является динамичной, она может дополняться новыми элементами. На рис. 3.2.1 представлено графическое описание среды, что позволяет сориентировать детей в организуемой на занятии деятельности.

⁶⁹ Нестеренко, А.А. Развитие ТРИЗ-образования в России [Текст] / Г.В. Терехова, А.А. Нестеренко // European Social Science Journal. – 2015. – № 1. – Ч. 1. – С. 115–120.

Терехова Г.В. Программа внеурочной деятельности «Триизобретатель» [Текст] / Г.В. Терехова, А.А. Нестеренко // Начальная школа. – 2016. – № 2. – С. 65–68.



Рисунок 3.2.1. Графическое описание среды «Город изобретателей»

Для данного варианта программы среда включает следующие компоненты:

1. Тренажерный зал. Включает игры на развитие произвольности, командообразование, тренировку внимания, памяти, воображения, а также подвижные игры на освоение инструментов, которые изучаются в рамках программы (см. раздел «Описание инструментов») Все игры и упражнения проводятся в движении, дети свободно перемещаются по помещению. Игры и упражнения для тренажерного зала описаны в разделах 2 и 4 методических рекомендаций «Игры и игровые упражнения».

2. Парк развлечений. Парк так же, как и тренажерный зал, позволяет организовывать различные игры, в том числе, подвижные. Однако, среда парка позволяет сделать акцент на фантастических преобразованиях, таких, как движение по ленте времени, изменение размеров и других признаков объекта до величин, не существующих в реальности. Кроме того, в парке удобно «поселить» различные образы, от сказочных обитателей, до реальных животных из размещенного в парке зверинца. На следующих этапах освоения программы это позволит составить сюжеты проблемных задач, которые дети будут решать, помогая обитателям парка.

3. Музей. Первоначально здесь размещаются копилки изображений различных объектов. В дальнейшем коллекции дополняются макетами и изделиями, изготовленными детьми на занятиях и дома. В «музее»

проводятся наблюдения за группами однородных объектов, за развитием систем. Создавая различные тематические выставки в рамках «музея», дети имеют возможность разными способами группировать, классифицировать, ранжировать объекты из копилки, что позволяет формировать и развивать мыслительные операции, необходимые для преобразования и создания объектов.

4. Лаборатория. Здесь изучаются изобретательские инструменты и разрабатываются новые решения. Работа в лаборатории занимает центральное место в содержании курса. Здесь решаются проблемы, создаются рисунки и макеты новых объектов, изучаются признаки объектов и способы их преобразования. В лаборатории дети осваивают все изобретательские инструменты. В случае необходимости сюда переносятся из музея отдельные копилки для более подробного их изучения. Здесь же находится инструмент для оценки изобретений – изобретометр, позволяющий оценить качество предложенных решений и выбрать лучшие.

5. Магазин изобретений. Продукты своего изобретательского труда ученики могут предложить для продажи в магазине изобретений. Однако привередливый директор магазина принимает только действительно полезные и эффективные изобретения. Ученикам приходится потрудиться, чтобы доказать, что их изобретение не приносит никому вреда и действительно необходимо многим людям.

6. Королевский дворец. В городе Изобретателей есть король, который старается окружить себя только инновационными вещами и его дочь – прекрасная, но довольно капризная принцесса. Они – главные заказчики юных изобретателей, которым часто приходится решать королевские проблемы. Ученики не посещают дворец, король при необходимости появляется на площади, соединяющей все городские объекты, или в парке Развлечений, а иногда заходит в лабораторию, чтобы дать ученикам задание.

Обучение детей по программе дополнительного образования проводится с 2014 г. на экспериментальных площадках городов России: Владивосток, Йошкар-Олы, Петрозаводска, Челябинска и др. В результате реализации программы развития изобретательских способностей посредством создания образовательной среды у детей выявлена положительная динамика продуктивности работы с проблемой.

Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды на основе ТРИЗ

Потребность в психолого-педагогическом сопровождении детей, родителей, педагогов в процессе развития изобретательских способностей в последнее десятилетие обусловлена усложнением содержания образования, системы управления, невозможностью решения комплексных проблем без аналитической информации о личности, ее возможностях, коррекции отношений в организации деятельности. Процесс сопровождения участников ТРИЗ-образования предъявляет требования к компетентности не только преподавательского и административного состава, сопровождающего процесс решения проблем, но и к компетентности педагога-психолога, тьютора, консультанта, участвующих в диагностике, коррекции, профилактике, развитии, консультировании участников творческой деятельности как основного так и дополнительного образования в распределенной ответственности.

Психолого-педагогическое сопровождение освоения опыта творческой деятельности на основе ТРИЗ является синтезом исследовательской, изобретательской, инновационной и продуктивной деятельности, обеспечивающего реализацию функций диагностики, контроля, коррекции, развития, информирования, профилактики, консультирования, координации, анализа образовательных ситуаций, проектирования и конструирования образовательных ресурсов в процессе освоения деятельности по решению проблем. Участники сопровождения включены в совместно-распределенную деятельность по решению нетиповых проблем, результатом которой являются как объекты духовной и материальной культуры, так и личностные преобразования. На современном этапе развития оно представлено отдельными практиками, реализующими локальные направления в конкретных образовательных учреждениях, наиболее распространенными формами сопровождения являются дистанционные и сетевые, субъектами сопровождения являются все возрастные категории. Основными задачами сопровождения является обеспечение информационно-консультационной поддержки субъектов образовательной деятельности, реализующих программы на основе ТРИЗ, а также решение проблем из различных сфер деятельности как элемент образовательного консалтинга. Основу содержания ТРИЗ как инструмента по решению проблем составляют положения методологии философского (теория диалектики, идеализации), общенаучного (теории систем, ресурсов, функций), конкретного-научного (субъектно-деятельностная теория, теории креативности, рефлексии).

Анализ концепций освоения опыта творческой деятельности в образовательном процессе показал, что в их основе представлены психологические и педагогические теории различной направленности: системно-деятельностной, субъектно-деятельностной, развития личности, творческих способностей, специальных и общих способностей, продуктивного мышления, продуктивного воображения, интеллекта, эмоционального интеллекта, практического интеллекта, познавательной активности, одаренности, творческого потенциала, самоактуализации, самосовершенствования, самореализации, Я-концепции, мотивации достижений, готовности к инновационной деятельности, отношения к нововведениям, организации творческой деятельности, изобретательского творчества, исследовательского поведения, проблемного обучения и др.

Психологическое и педагогическое сопровождение в образовательном процессе регламентируется четырьмя группами принципов: 1) принципы целеполагания в инновационном процессе (постановка целей и планирование результатов); 2) принципы непрерывного обновления содержания деятельности субъектов ТРИЗ-образования при реализации инноваций; 3) принципы организации деятельности по решению нетиповых проблем в образовательном процессе; 4) принципы альтернативного ресурсного обеспечения инновационной среды субъектов ТРИЗ-образования.

Модель психолого-педагогического сопровождения субъектов ТРИЗ образования (Рис.2) предназначена для реализации нормативных функций сопровождения в образовательном процессе, учитывающих специфические требования к освоению творческого опыта в образовательном процессе на основе инструментов решения проблем, а также возможности согласования ресурсов систем развития ТРИЗ и образовательных учреждений как единой среды. Структурное описание модели представлено компонентами: 1) организация работы с проблемой; 2) требования к процессу освоения опыта творческой деятельности на основе ТРИЗ; 3) особенности образовательного процесса при реализации программ ТРИЗ; 4) возможности вариативной реализации функций психолого-педагогического сопровождения субъектов ТРИЗ-образования, реализующими функции диагностики, контроля, коррекции, развития, информирования, профилактики, консультирования, координации, анализа образовательных ситуаций, проектирования и конструирования образовательных ресурсов в процессе освоения деятельности по решению проблем. Процессуальное описание представлено этапами работы с проблемой субъектами ТРИЗ-образования.

Программно-методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения субъектов ТРИЗ-образования разработано на основе

анализа практического опыта вариативной реализации научно-методического обеспечения работы с проблемой субъектов ТРИЗ-образования. Представлены критерии оценки, показатели и уровни продуктивного решения проблем участников психолого-педагогического сопровождения.

Деятельность по научно-методическому сопровождению участников ТРИЗ-образования позволяет реализовать функции психолого-педагогического сопровождения субъектов разных категорий и разного уровня подготовленности: пользователя, исполнителя, разработчика, администратора. Включает в себя: 1) обеспечение осведомленности в теоретической и практической деятельности по освоению опыта творческой деятельности на основе ТРИЗ; 2) организация связи и обмена опытом о развитии прикладных направлений в среде ТРИЗ-образования; 3) обеспечение адресной и своевременной методической помощи сотрудникам оказавшимся в ситуации профессионального затруднения, как непосредственно, так и опосредованно реализующим функции сопровождения субъектов ТРИЗ-образования; 4) проведение экспертизы программно-методической и аналитической документации работы с проблемами; 5) оказание помощи при разработке и внедрении, реализации, анализе педагогических проектов, образовательных программ; 6) совершенствование проведения учебных занятий; конструировании методических и технологических продуктов образовательного характера на основе ТРИЗ; 7) оказание помощи в проведении мониторинговых исследований, разработка диагностических комплектов, а также их адаптация в зависимости от целей исследования; выработка критериев контроля освоения образовательных программ на основе ТРИЗ; 8) обеспечение возможности повышения квалификации в области ТРИЗ-образования, как кратковременного, так и поэтапного длительного формирования сотрудников, обеспечивающих сопровождение субъектов ТРИЗ-образования; 9) организация информационного обеспечения, обмена внутренних и внешних потоков информации образовательной системы, обеспечение мультимедийной поддержки ТРИЗ-образования; 10) координация научно-методической работы в образовательных учреждениях.

При реализации психолого-педагогического сопровождения были разработаны следующие варианты программного обеспечения достижения целей субъектов ТРИЗ-образования: 1) авторские курсы, направленные на освоение опыта творческой деятельности на основе ТРИЗ; 2) коррекционно-развивающие занятия, направленные на развитие креативности, качеств творческой личности (в концепции ТРИЗ-образования); 3) курсы повышения квалификации, научно-практические семинары, круглые столы по проблемам психолого-педагогического сопровождения ТРИЗ-образования; 4)

курсы по выбору в системе профессиональной подготовки бакалавров, магистров, специалистов; 5) курсы стандартизированных учебных дисциплин на основе ТРИЗ или с элементами ТРИЗ; 6) руководство проектами, исследованиями на основе ТРИЗ; 7) практические занятия по формированию навыков работы с проблемой.

Результативность решения проблем субъектами ТРИЗ-образования анализировалось в трех аспектах: 1) творческий процесс; 2) творческий продукт; 3) творческая личность. Выявленные когнитивно-интеллектуальные и личностно-индивидуальные (аффективно-чувственные) факторы творчества определяют процессуальные характеристики деятельности, ее результаты и творческие способности личности.

Показателями для оценки способности решать проблемы продуктивно являются уровни развития творческого мышления, творческого воображения стратегии решения творческих задач (проблем, проблемных ситуаций, нестандартных задач), предполагающие систематично и последовательно преобразовывать действительность, соединять несовместимое, опираться на субъективный опыт, что составляет основу системного, диалектического мышления; произвольного, продуктивного воображения, а также показатели продуктивности результата решения.

Проведение экспериментальных исследований субъектов психолого-педагогического сопровождения ТРИЗ-образования функционирования модели осуществлялось на основе данных 3-х исследований: продуктивности решения проблем участников психолого-педагогического сопровождения; проявлений субъектности при решении проблем участников психолого-педагогического сопровождения; факторов направленности освоения ТРИЗ субъектами сопровождения процесса решения проблем. Выявлена динамика продуктивности групп на начало и окончание эксперимента, определена ее статистическая значимость (табл. 3.2.1).

Максимальными значениями динамических показателей обладает выборка школьников, минимальными – выборка сопровождающих. На основании этих данных мы сделали вывод о результативности проведенных занятий в каждой выборке, согласованность изменений в выборках, осваивающих и сопровождающих процесс освоения ТРИЗ, необходимости дальнейшего изучения влияния личностных свойств на динамику продуктивности субъектов сопровождения ТРИЗ-образования на начальном этапе уровней среднего, высшего образования. Эффективность освоения программ на основе ТРИЗ по решению проблем целесообразна, начиная с начального периода среднего образования.

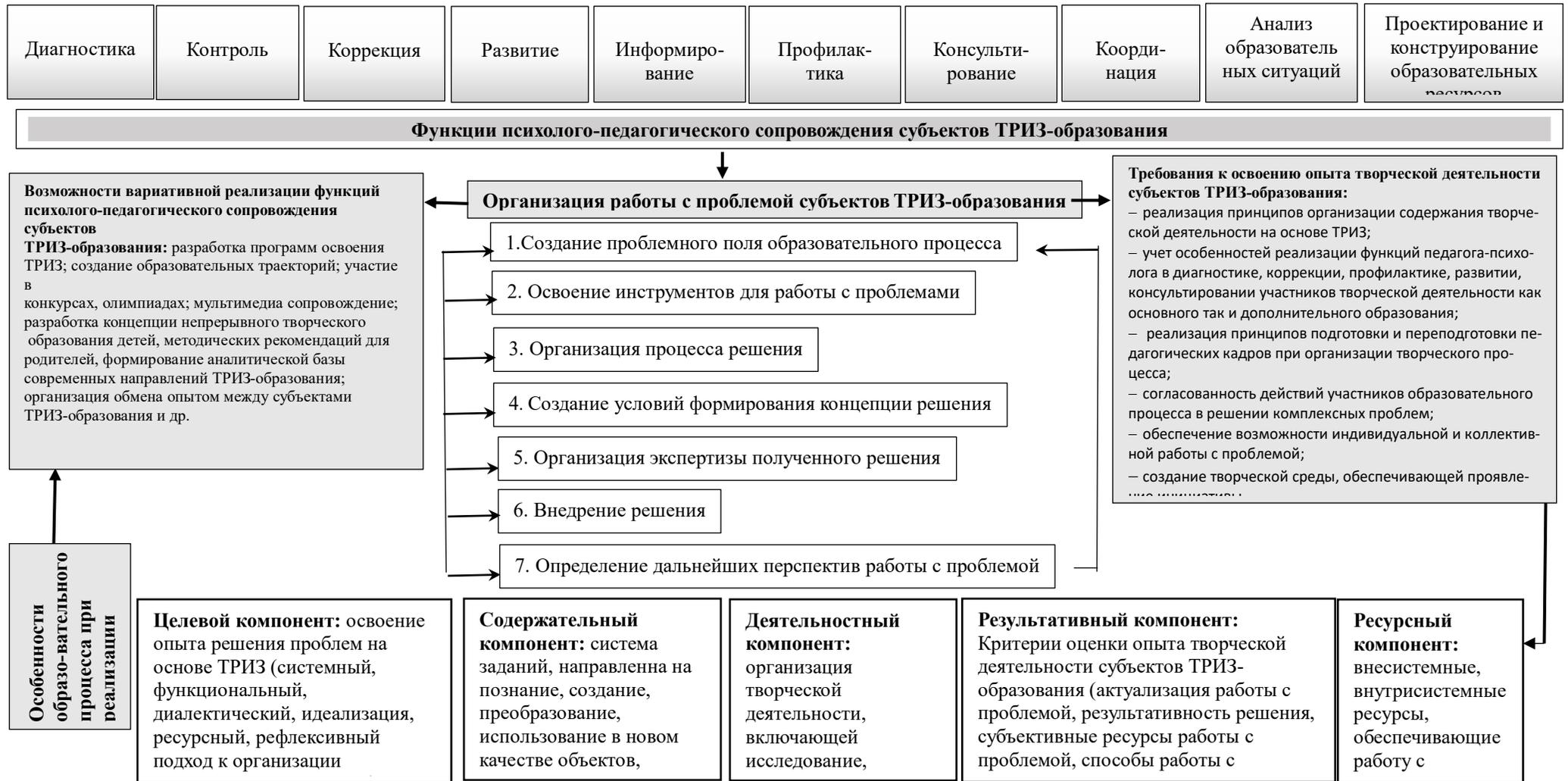


Рисунок 3.2.2. Модель психолого-педагогического сопровождения субъектов ТРИЗ-образования

Таблица 3.2.1

Сравнительные данные значений Т-критерия Стьюдента на констатирующем и формирующем этапе эксперимента (показатель продуктивность)

Название групп	Кол-во чел	Среднее значение		t-критерий	P (≤0,001)
		до эксперимента	после эксперимента		
Выборка 1 (школьники)	179	8,748603	22,90503	-42,05	0,000
Выборка 2 (студенты 1 курса)	239	9,960699	22,69869	-34,81	0,000
Выборка 3 (студенты 2 курса)	141	9,042553	22,65957	-28,22	0,000
Выборка 4 (сопровождающие)	140	8,115942	19,83571	-28,04	0,000

Корреляционный анализ выявил по отношению к продуктивности следующие значимые среди исследуемых у школьников переменные (табл. 2.2). Среди них: частичное соотношение с показателями креативности (разработанность), полное соотнесение со всеми показателями тенденций поведения в реальной группе (зависимость/независимость, общительность/необщительность, принятие борьбы/избегание борьбы), частично отражены связи с доминирующим стилем поведения в конфликтной ситуации (сотрудничество, избегание), частичное отражение связей с показателями направленности личности (направленность на общение с другими, направленность на деятельность), полное совпадение со всеми исследуемыми показателями социально-коммуникативной компетентности (социально-коммуникативная неуклюжесть, нетерпимость к неопределённости, стремление к комфорности), частичное отражение связей с образом будущего (личностный рост, финансовый успех).

Анализ положительных и отрицательных статистически значимых связей отражает несколько переменных в различной степени выраженности. Полученные в ходе эксперимента 2 данные были уточнены множественным регрессионным анализом с целью определения, является ли развитие этих качеств сопутствующим элементом психолого-педагогического сопровождения работы с проблемой или определяющей динамику продуктивности связью. Результаты множественного регрессионного анализа на выборке школьников (N=179) показали, что наиболее надежным предиктором для субъектов ТРИЗ-образования этого возраста является тенденция поведения в реальной группе при решении проблем (табл. 2.2.3).

Таблица 3.2.2

Корреляционные связи продуктивности решения проблем младших школьников (N = 179)

Критерии диагностики	Переменная	Корреляция с продуктивностью	Уровень значимости
Креативность	Разработанность	,164(*)	0,028
Тенденции поведения в группе	Зависимость	-,593(**)	0,000
	Независимость	,566(**)	0,000
	Общительность	,184(*)	0,014
	Необщительность	-,238(**)	0,001
	Принятие борьбы	,699(**)	0,000
	Избегание борьбы	-,578(**)	0,000
Доминирующий стиль поведения в конфликтной ситуации	Сотрудничество	,438(**)	0,000
	Избегание	-,337(**)	0,000
Направленность личности	Направленность на общение с другими	-,295(**)	0,000
	Направленность на деятельность	,358(**)	0,000
Социально-коммуникативная компетентность	Социально-коммуникативная неуклюжесть	,589(**)	0,000
	Нетерпимость к неопределённости	,692(**)	0,000
	Стремление к конформности	,267(**)	0,005
Представление о будущем	Личностный рост	,407(**)	0,000
	Финансовый успех	-,311(**)	0,001

Таким образом, на повышение продуктивности работы с проблемой школьников 3–4 классов оказывают влияние групповые формы работы и взаимодействие в них при решении проблем, конструктивность поведения в конфликте, отношение к проблеме, значимость ее решения, способы выражения мнения, а также приоритеты ценностей «идеального образа Я». Отметим согласованность полученных связей в статистической значимости выраженности показателей о тенденциях поведения, роли коммуникаций различными психодиагностическими методиками.

Таблица 3.2.3

Результаты множественного регрессионного анализа продуктивности решения проблем школьниками 3–4 классов и статистически значимыми личностными характеристиками

Итоги регрессии для зависимой переменной: Продуктивность R = ,90156564 R2 = ,81282060 Скорректир. R2 = ,79738313						
F = 52,65243 df = 8,97 p = 0,000000 Intercept: 17,554316341						
Стандартная погрешность оценки: 1,685893 t(97) = 10,412 p = ,0000						
Предикторы	Beta	Std.Err.	B	Std.Err.	t(97)	p
Связанный член			17,55432	1,685893	10,41248	0,000000
Принятие борьбы	0,341009	0,061264	0,46314	0,083204	5,56626	0,000000
Нетерпимость к неопределённости	0,263364	0,057866	0,21648	0,047564	4,55127	0,000015
Зависимость	-0,284516	0,055456	-0,39333	0,076665	-5,13051	0,000001
Социально-коммуникативная неуклюжесть	0,196085	0,055231	0,14304	0,040291	3,55028	0,000596
Избегание	-0,141725	0,047319	-0,20491	0,068414	-2,99511	0,003482
Общительность	-0,080276	0,047005	-0,10863	0,063605	-1,70782	0,090868
Оригинальность	0,062954	0,045124	0,03533	0,025324	1,39512	0,166164
Личностный рост	0,065892	0,050871	0,08389	0,064769	1,29527	0,198301

Таким образом, экспериментальные исследования младшего подросткового возраста демонстрируют следующие особенности при освоении программ ТРИЗ-образования: 1) отношение к творческой деятельности у школьников имеет выраженную положительную значимость. Выявлено развитие креативности преимущественно высокого уровня. Стремление проявить свое творчество, установление приоритета творческого решения перед другими. Развитие воображения в этом возрасте максимально эффективно; 2) при освоении работы с проблемой школьники ориентированы на потребности внешней среды, поиск актуальных проблем для значимой категории субъектов (первичный коллектив, родители, друзья и др.), необходимость внешнего одобрения выбранной проблемы. Вместе с тем выявлена необходимость учащихся в оценке личного вклада, получении оригинального и нового продукта; 3) наиболее оптимально сочетание групповой и индивидуальной форм работы с проблемой. Исследования отражают выраженность потребности школьников в обсуждении своих промежуточных решений. Приспособление и сотрудничество являются приоритетными способами взаимодействия. Формирующийся в ходе освоения программ уровень эмоциональной устойчивости позволяет отстаивать свою точку зрения, включаться в решение проблем своих одноклассников; 4) самостоятельность при работе с проблемой зависит от развития творческого потенциала, коммуникативных навыков, особенностей взаимодействия с первичным

коллективом, уровнем проявлений положительных эмоций в процессе познания и преобразования.

Отметим, что креативность не является полностью исчерпывающей характеристикой творческой деятельности личности на основе ТРИЗ. В ходе экспериментального исследования мы выявили различные субъектные характеристики, обеспечивавшие рост продуктивности при работе с проблемой. В каждой возрастной группе личностные ресурсы показали различную статистическую значимость. В младшем школьном возрасте максимально обеспечивают рост продуктивности показатели, характеризующие тенденции поведения и доминирующего стиля поведения в конфликтной ситуации, представления младших подростков о себе и других как участниках конфликта, а также показатели их коммуникативных свойств личности.

В ходе реализации эксперимента по апробации модели участвовали субъекты образовательной среды, включенные в творческую деятельность по работе с проблемами и сопровождающие образовательный процесс: администраторы и преподаватели высших учебных заведений педагоги, психологи, тьюторы, классные руководители, учителя-предметники, методисты, администраторы и др. специалисты средних образовательных учреждений, а также специалисты в области ТРИЗ, не являющиеся педагогами – преподаватели курсов ТРИЗ в образовательных учреждениях.

Анализ статистически значимых связей данных, полученных на основе выбранных методик о результатах освоения ТРИЗ мы провели сравнение с полученными ранее показателями продуктивности решения проблем. Корреляционный анализ выявил по отношению к продуктивности следующие значимые среди исследуемых субъектов переменные: полное соотношение со всеми показателями освоения ТРИЗ (системная полнота достижений, диалектичная направленность достижений, направленность достижений на идеал, ресурсная направленность достижений, рефлексивная направленность достижений), частично отражены связи с показателями характера решения проблемы (а именно его целенаправленностью), а также стратегиями решения проблем (а именно негативная связь со стратегией избегания проблем). Полученные данные представлены в таблице 2.2.4.

Корреляционный анализ положительных и отрицательных статистически значимых связей отражают несколько переменных в различной степени выраженности. В связи с этим для проверки гипотезы о влиянии на продуктивность решения проблем уровня и структуры освоения опыта сопровождающих нами был проведен факторный анализ полученных данных – метод

главных компонент с последующим вращением варимакс (varimax with Kaiser normalization).

В него были включены все значения показателей, полученные в результате опроса и анкетирования (N = 140, 44 показателя). В результате определились семь факторов, один из которых полностью включает выявленные теоретическими методами факторы освоения ТРИЗ. Коэффициенты факторных весов превышают 1,07, а кумулятивный процент дисперсии, описываемый этими факторами, составил 69,4%, что позволяет сделать вывод об адекватности полученной модели факторов, образующих структуру освоения ТРИЗ. Матрица значимых факторных нагрузок представлена в таблице 3.2.5.

Таблица 3.2.4

Корреляционные связи продуктивности решения проблем сопровождающих субъектов ТРИЗ-образования (N = 140)

Критерии диагностики	Переменная	Корреляция с продуктивностью	Уровень значимости
Направленность освоения ТРИЗ	Системная полнота достижений	,333(**)	0,000
	Диалектичная направленность достижений	,223(**)	0,008
	Направленность достижений на идеал	,238(**)	0,005
	Ресурсная направленность достижений	,223(**)	0,008
	Рефлексивная направленность достижений	,249(**)	0,003
Восприятие проблем	Целенаправленный характер решения проблем	,184(*)	0,029
	Стратегия решения: избегание	-,171(*)	0,043

Анализ значимых факторных нагрузок продуктивности решения проблем субъектами ТРИЗ-сопровождения выявил ключевые направления повышения продуктивности, а также группы показателей, демонстрирующие отсутствие готовности сопровождающих к работе с масштабными проблемами, конструктивному взаимодействию в процессе работы с сопровождаемыми. Таким образом, на определены профили взаимодействия в процессе работы с проблемами субъектов ТРИЗ-образования: 1) профиль конструктивного взаимодействия при сопровождении формируют факторы направленности освоения ТРИЗ в совокупности с общим значением продуктивности решения проблем и ее показателем – оригинальность образуют фактор когнитивного регулирования при работе с проблемой; показатели характера решения проблем: прогностический, целенаправленный в совокупности с показателем оценки возникновения проблемы как закономерной и

внутренней мотивации решения проблем при наличии опыта решения проблем в профессиональной сфере и сфере межличностных отношений; навыки получения авторских решений, предполагающие общественную или личную значимость, гуманность и оригинальность полученного решения; нейтральное отношение к проблеме при использовании технологий решения и отсутствии интереса к опыту решения бытовых проблем; 2) профиль деструктивного взаимодействия при сопровождении формируют факторы восприятия проблемы при негативном отношении к ней, характеризующее стратегии решения: замалчивание, избегание, игнорирование, смещение во времени, при продолжительности решения проблем более года; восприятие проблемы как деструктивного явления, неожиданно возникающего из внешних мотивационных источников, требующих в течение дня стихийно менять свои планы, принимая интуитивные решения.

Таблица 3.2.5

Матрица значимых факторных нагрузок продуктивности решения проблем субъектами ТРИЗ-сопровождения

Показатели	Факторы эмпирического исследования						
	1	2	3	4	5	6	7
Продуктивность	0,892						
Системная полнота достижений	0,539						
Диалектичная направленность достижений	0,518				0,447		
Прогностический характер решения проблем		0,717					
Восприятие проблем		0,707	0,457	0,494			
Оценка возникновения проблемы: закономерно		0,677					
Целенаправленный характер решения проблем		0,576					
Роль проблем: конструктивная		0,527					
Источник проблем: внутренний		0,523					
Опыт решения проблем: межличностные отношения		0,506					
Опыт решения проблем: бытовые							-0,419
Стратегия решения: на основе технологии		0,404					0,471
Стратегия решения: замалчивание			0,814				
Стратегия решения: избегание			0,765				
Стратегия решения: игнорирование			0,720				
Стратегия решения: смещение во времени			0,655				
Продолжительность решения проблем: год(ы)			0,559				
Отношение к проблеме: отрицательное			0,458				
Оценка возникновения проблем: неожиданно				0,732			
Роль проблем: деструктивная				0,579			
Стихийный характер решения проблем				0,543			
Источник проблем: внешний				0,533			

Показатели	Факторы эмпирического исследования						
	1	2	3	4	5	6	7
Продолжительность решения проблем: в течение дня				0,518			
Стратегия решения: интуитивная				0,490			
Сумма по факторам освоения ТРИЗ	0,565				0,752		
Рефлексивная направленность достижений					0,735		
Ресурсная направленность достижений					0,734		
Направленность достижений на идеал	0,459				0,521		
Значимость (ценность): саморефлексия						0,792	
Гуманность						0,732	
Оригинальность	0,578					0,612	
Отношение к проблеме: нейтральное							0,590
Опыт решения проблем: профессиональный	0,475						

Таким образом, определены особенности развития изобретательских способностей участников образовательной среды: освоение работы с проблемой как процесс обеспечивающий включение в творческую деятельность; использование инструментов развития творческого мышления и воображения, идеализацию конечного результата, конкретизацию идеализированных результатов в реальных объектах, оценку творческого продукта. Эмпирически подтверждено влияние уровня направленности освоения ТРИЗ, способность получать авторские решения и обеспечивать продуктивность работы с проблемой. Выявленные факторы определили также характеристики требований, обеспечивающие функционирование модели: актуализация работы с проблемой, результативность решения, субъективные ресурсы работы с проблемой, способы работы с проблемой при реализации функций психолого-педагогического сопровождения субъектов ТРИЗ-образования.

3.3. Организационно-методические основы осуществления патриотического воспитания в 5-11 классах

В связи с нестабильной геополитической ситуацией в мире, развитием экстремизма и терроризма, экономическим кризисом, необходимостью поиска ответа на внешние вызовы одной из ведущих тенденций развития российского общества является переход к ценностной парадигме. Президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул: *«Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность; и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории»*⁷⁰. В соответствии с разработанной в 2008 году Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков)⁷¹, которая легла в основу Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования II поколения (2012 г.)⁷², целью системы образования России является воспитание высоконравственного, творческого гражданина, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, тесно связанного с духовными и культурными традициями многонационального народа Российской Федерации – иными словами гражданина-патриота.

Современное многообразие подходов к определению сущности понятия «патриотизм» во многом зависит от стремления различных исследователей (политологов, социологов, философов, психологов, культурологов, педагогов) выделить наиболее близкие им аспекты данного явления. Анализ научной литературы позволил сформулировать наиболее общее

⁷⁰ Послание Президента Российской Федерации В.В. Путина к Федеральному Собранию в 2015 году. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/4717>.

⁷¹ Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / Сост. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>.

⁷² Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru>.

определение данному понятию. Под патриотизмом следует понимать духовно-нравственный, политический, социально-деятельностный принцип, в основе которого лежит самоидентификация личности с системой социокультурных (язык, нравственные и моральные установки, традиции), религиозных ценностей народа; который характеризует особую направленность самореализации и социального поведения, проявляющуюся в любви к Родине, активной гражданской позиции, стремлении посредством своей деятельности способствовать продвижению страны вперед, и при этом абсолютно не важно, проживаете вы в ней или за рубежом.

Духовно-нравственная сущность патриотизма проявляется в многообразии возвышенных чувств в Родине, в нравственном и духовном возрождении общества и совершенствовании каждого человека⁷³.

Политическая сущность патриотизма заключается в конкретных действиях граждан, направленных на сохранение и укрепление политической власти⁷⁴.

Социально-деятельностный компонент патриотизма проявляется через стремления, мотивы, направленные на удовлетворение интересов общества, их практическое воплощение; через уважение прав и свобод человека, заботу о благе народа⁷⁵.

Национальная сущность патриотизма проявляется через призму национальной культуры, менталитета⁷⁶.

Патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти, образовательных и общественных организаций, семьи, целью которой в соответствии с государственной программой «*Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 гг.*» является формирование у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, ответственности за его судьбу, морально-психологической и физической готовности к защите Родины, повышение уровня консолидации общества для решения задач по обеспечению национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации⁷⁷.

⁷³ Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников / Н.И. Болдырев. – М.: Педагогика, 1979. – С. 53.

⁷⁴ Микрюков В.Ю. Патриотизм: к определению понятия / В.Ю. Микрюков // Воспитание школьников. – 2007. – № 5. – С. 4.

⁷⁵ Адаева Н.В. К пониманию сущности патриотизма и патриотического воспитания учащейся молодежи / Н.В. Адаева // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С. 131.

⁷⁶ Бастрыкин А.И. Пора поставить действенный заслон информационной войне»/ А.И. Бастрыкин // Власть. – 2016. – № 15 (1170). – С. 22.

⁷⁷ Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» (Утв. Правительством РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493). – [Электронный ресурс]. –

В недалёком прошлом патриотизм во многом сводился к военно-исторической тематике. Данная тенденция (а может и традиция) сохраняется и в настоящее время. Однако в современных условиях необходимо сделать акцент на *общегражданское патриотическое воспитание* – патриотичным нужно быть в условиях общемировой интеграции», стремиться не потерять национальной специфики⁷⁸.

Наиболее продуктивно патриотическое воспитание осуществляется в среднем и старшем звеньях школы (5-11 классы). Это обусловлено рядом причин. Во-первых, с 5-6 классов в учебную программу включаются *систематические исторические дисциплины* (История России, Историческое краеведение), которые играют большую роль в формировании теоретических основ патриотизма (в начальной школе в этом направлении реализуются лишь пропедевтические курсы). Во-вторых, в данный период происходят изменения в личности школьников, совершенствуется «Я-концепция». *Подростковый возраст (10-15 лет)* – это переходный период от детства к юности, в процессе которого происходят бурное физиологическое и психологическое (появление «чувства взрослости») развитие. Если младшие школьники воспринимают окружающую действительность через призму опыта взрослых и во многом подражают им, то подростки стремятся к самовыражению, независимости от чужого мнения, формированию собственной позиции. Развитие абстрактного мышления способствует активной творческой деятельности. Подростков привлекают различные проблемные задания, требующие нестандартного образа мыслей. Данные особенности психологической и познавательной сферы учащихся 5-11 классов необходимо учитывать при выборе методов и приёмов осуществления патриотического воспитания.

Патриотическое воспитание подростков осуществляется как на *уроках, так и во внеурочной деятельности*. Однако урочная деятельность не приводит к реализации воспитательных задач в полной мере из-за ограниченности времени (45 минут) и приоритете решения образовательных задач. Внеурочная деятельность обладает воспитательным потенциалом в большей степени, так как имеет практическую направленность. Ученики применяют полученные на уроке знания, умения, навыки в конкретном виде

Режим доступа: <http://www.orthedu.ru/obraz/14526-gosudarstvennaya-programma-patrioticheskoe-voospitanie-grazhdan-rossiyskoy-federacii-na-2016-2020-gody.html>.

⁷⁸ Криворученко В.К. Патриотизм / В.К. Криворученко // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 3. С. 250.

деятельности. К тому же во внеурочной деятельности учитель располагает резервом времени.

Патриотическое воспитание в России сталкивается с проблемой, сущность которой заключается в том, что приоритет отдается теоретическим формам работы (лекциям по данной теме, просмотру фильмов, изучению героических страниц истории России), а практика уходит на второй план. Однако нужно не просто понять, а «прожить» определённые ситуации. Великий советский педагог А.С. Макаренко писал: *«От настоящего патриота требуется не только «героическая вспышка», но и длительная, мучительная, нажимная работа, часто даже очень тяжелая, неинтересная, грязная»*⁷⁹. В соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года⁸⁰ и Основами государственной молодежной политики Российской Федерации до 2025 года необходимо применять комплекс мер по расширению возможностей для эффективной самореализации молодого поколения, причём они должны учитывать особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития.

Учитывая психолого-возрастные и познавательные особенности учащихся подросткового возраста (10-17 лет) в качестве наиболее эффективного способа патриотического воспитания во внеурочной деятельности следует отметить проектный метод, разработанный американскими учёными Дж. Дьюи, В.Х. Килпатриком в первой четверти XX века и представляющий собой систему активного обучения через практическую деятельность, в процессе которой ученик, ориентируясь на свой личный интерес, приобретает новые знания и умения, а также закрепляет уже имеющиеся в процессе самостоятельного планирования, выполнения и презентации постепенно усложняющихся практических заданий – *проектов*⁸¹.

Проектная деятельность включает несколько этапов⁸²:

1 этап – постановка проблемы, формулировка темы проекта, определение цели, задач, методов исследования, выдвижение гипотезы, определение путей её доказательства;

⁷⁹ Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 5 / А.С. Макаренко. – М.: АПН РСФСР, 1951. – С. 315.

⁸⁰ Основы государственной молодежной политики Российской Федерации за период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498.html>.

⁸¹ Горобец Л.Н. Метод проекта как педагогическая технология / Л.Н. Горобец // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2012. – № 8. – С. 24.

⁸² Герасимова Т.Б. Организация проектной деятельности в школе / Т.Б. Герасимова // Преподавание истории в школе. – 2007. – №7. – С. 17.

- 2 этап – сбор информации по теме, разработка проекта;
- 3 этап – презентация проекта (представление результатов исследования публики – учителю, одноклассникам и т.д.);
- 4 этап – подведение итогов проектной работы (формулировка выводов, рекомендаций, оценка проекта).



Рисунок 3.3.1.

По продолжительности проекты бывают *краткосрочными* (мини-проекты, которые создаются и презентуются в течении одного или двух уроков), *среднесрочными* (до одного месяца), *долгосрочными* (более одного месяца). Для школьников наиболее приемлемы краткосрочные и среднесрочные проекты⁸³.

При использовании проектного метода важно выполнять следующее требование – *тема проекта должна быть актуальна и своевременна для данной возрастной категории и в данный промежуток времени.*

Большую роль в формировании патриотизма играет *краеведение*, так как любовь к своему народу и стране в целом начинается с изучения истории малой Родины. В связи с этим именно темы краеведческой направленности необходимо разрабатывать в процессе проектной деятельности. Краеведение позволяет не только приобщить учащихся к добросовестному, общественно полезному труду (подготовка экспонатов для выставок, создание школьного музея, проведение экскурсий), но и способствует развитию у них исследовательских навыков⁸⁴. Школьники становятся своего рода

⁸³ Беляков Е.М., Воскресенская Н.М. Проектная деятельность в образовании / Е.М. Беляков, Н.М. Воскресенская // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 5. – С. 5.

⁸⁴ Мичеева Н.Ф. Патриотическое воспитание через изучение истории региона / Н.Ф. Мичеева // Воспитание школьников. – 2008. – № 5. – С. 28.

первопроходцами в изучении определённых краеведческих тем, по крупным восстанавливают картину исторического прошлого родного края. В этой работе им приходится рассчитывать только на себя, уже готовый ответ на поставленный вопрос они не смогут найти.

Метод проектов способствует интериоризации знаний, умений и навыков, полученных в процессе учебной деятельности, т.е. формированию внутренней позиции личности (ценностей, мировоззрения) через усвоение жизненного опыта (практического применения знаний, умений, навыков).

Следует отметить, что если во внеурочной деятельности использование проектного метода целесообразно и реалистично, то урок имеет временные ограничения, поэтому постоянно использовать данную технологию невозможно. Однако патриотическое воспитание требует систематической работы. В связи с этим на уроке, по мнению авторов, аналогом проектного метода может стать использование приёма *персонификации*, сущность которого заключается в написании школьником сочинения, эссе от лица участника тех или иных событий, подготовки мини-сценки. Рассказ и сценка могут содержать элементы вымысла, но должны быть сохранены исторические реалии, исторический контекст. Обучающиеся, повествуя о чём-либо, должны видеть мир глазами своего героя. В результате у него развиваются эмпатические способности (способность проникать во внутренний мир человека, умение перевоплощаться, сопереживать)⁸⁵. В то же время сочинение или эссе – это своего рода мини-проект. Использование на уроке данного приёма придаёт процессу изучения истории лично значимый характер за счёт того, что школьники буквально «проживают» определённые ситуации, и способствует упрочнению знаний и усвоению патриотически ориентированных моделей поведения.

Авторы данной работы предлагают трёхступенчатую модель осуществления патриотического воспитания в 5-11 классе, базирующейся на проектном методе.

На первом этапе проводится *констатирующий эксперимент*, целью которого является определение уровня патриотического воспитания по 2 критериям.

Когнитивно-мировоззренческий критерий позволяет определить уровень патриотически-ориентированных знаний (понимание сущности

⁸⁵ Овчинникова В.В. Использование современных образовательных технологий в процессе обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2018/02/12/ispolzovanie-sovremennyh>.

патриотизма, знание истории страны и малой Родины), степень сформированности системы взглядов, убеждений, принципов, основанных на осознании важнейших проблем, ценностей, приоритетов, интересов общества и государства.

Мотивационно-деятельностный критерий характеризует ориентации, цели, установки личности, определяемые духовно-нравственными и социально значимыми потребностями общества и их практическое воплощение.

Для проведения констатирующего эксперимента целесообразно применять *метод анкетирования*.

Опираясь на указанные выше критерии, авторами были разработаны две методики, направленные на определение уровня патриотического воспитания школьников 5-11 классов.

Методика «Я-патриот» (приложение № 1) направлена на выявление уровня патриотического воспитания по когнитивно-мировоззренческому критерию. Она представляет собой анкету, состоящую из 12 вопросов, часть из которых ориентирована на выбор варианта ответа, другая – представляет собой незаконченные предложения, которые учащиеся должны завершить, по их мнению, правильным ответом. Ученики выполняют работу индивидуально.

Критерии оценивания.

А) 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11 вопросы – правильный ответ 1 балл, неправильный – 0 баллов;

Б) при ответе на 1, 9 вопросы максимально можно получить 2 балла: если выбран вариант ответа А и приведены примеры, то ставится 2 балла; если выбран вариант ответа А, но примеры не приведены, то ставится 1 балл; за вариант ответа Б ставится 0 баллов.

В) при ответе на 8 вопрос максимально можно получить 3 балла.

Б) при ответе на 4 вопрос максимально можно получить 5 баллов.

Максимальное количество баллов – 19.

16-19 баллов (84-100 %) – высокий уровень (В): хорошо знает историю страны и малой Родины, понимает сущность патриотизма, испытывает чувство любви, привязанности к своему Отечеству.

15-10 баллов (78-52 %) – средний уровень (С): знает историю страны и своей малой Родины, понимает сущность патриотизма, но не на высоком уровне, недостаточно высоко чувство любви, привязанности к своему Отечеству.

9-5 (47-26 %) – ниже среднего (НС): поверхностно знает историю страны и своей малой Родины, недостаточно понимает сущность патриотизма, низкий уровень привязанности к своей Родине.

4-0 (21-0 %) – низкий (Н): все перечисленные составляющие находятся на низком уровне.

Методика «Я служу России» (приложение № 2) направлена на выявление степени патриотической воспитанности по мотивационно-деятельностному критерию. Она также представляет собой анкету, состоящую из 11 вопросов, часть из которых ориентирована на выбор варианта ответа, другая – представляет собой незаконченные предложения, которые учащиеся должны завершить, по их мнению, правильным ответом. Ученики выполняет работу индивидуально.

Критерии оценивания.

А) при ответе на 1 вопрос максимально можно получить 4 балла;

Б) 2, 3, 4, 5, 8, 10, 11 вопросы – правильный ответ 1 балл, неправильный – 0 баллов;

В) при ответе на 6 вопрос максимально можно получить 2 балла: положительный ответ с аргументацией собственной позиции оценивается в 2 балла; положительный ответ без аргументации позиции оценивается в 1 балл; отрицательный ответ – 0 баллов.

Г) при ответе на 7 вопрос максимально можно получить 2 балла;

Д) при ответе на 9 вопрос максимально можно получить 7 баллов.

Максимальное количество баллов – 22.

17-22 баллов (77-100 %) – высокий уровень (В): присутствует интерес к жизни страны, имеются установки действовать на благо своей Родины, которые проявляются в конкретных практических действиях.

16-10 баллов (72-45 %) – средний уровень (С): присутствуют интерес, установки, но невысокий уровень их практическая реализация.

9-5 (41-22 %) – ниже среднего (НС): жизнью страны интересуются в меньшей степени, установки недостаточно сформированы, низкий уровень их практической реализации.

4-0 (18-0 %) – низкий (Н): все перечисленные составляющие находятся на низком уровне.

После проведения анкетирования результаты сравниваются, вычисляется средний балл и процент по каждому из представленных критериев. Затем делается вывод об уровне патриотического воспитания школьников.

Каждый учитель может корректировать содержание вопросов, но их структуру следует сохранять, так она отражает специфику каждого

критерия: синонимом когнитивно-мировоззренческого критерия является понятие «*знание*», а мотивационно-деятельностного – понятие «*действие*».

На втором этапе проводится *формирующий эксперимент*, сущность которого заключается в использовании на уроке и во внеурочной деятельности проектного метода.

Авторы предлагают следующие *темы проектов* для внеурочной деятельности: «Мы будем помнить» (творческий проект – концерт ко Дню Победы), «Мой край родной» (исследование проблем населенного пункта, в котором проживают ученики, анализ путей их решения), «И доблестный подвиг героев в сердцах у народа живёт» (информационный проект – подготовка статей о знакомых героях), «История улиц и площадей родного города» (творческий проект – создание плаката), «История моей школы» (информационный проект – подготовка статей), «Военная летопись города» (информационный проект – подготовка статей, освещающих место родного города (села) в военной истории страны), «Повседневная жизнь россиянина» (исследования проблем, с которыми сталкивается современный россиянин, анализ путей их решения), «Край родной, навек любимый» (творческий проект – флешмоб, посвящённый празднованию Дня народного единства), «Моя чистая Родина» (проект – создание клумбы с цветами).

На уроке можно предложить школьникам написать сочинение от лица участника Великой Отечественной войны, Отечественной войны 1812 года, разыграть сценку (театрализация содержит в себе приём персонификации, ярким примером чего является распределение ролей между участниками).

На третьем этапе проводится контрольный эксперимент, целью которого является определение динамики развития чувства патриотизма у обучающихся. Для диагностики можно использовать те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента, лишь несколько видоизменив содержание вопросов.

Таким образом, патриотическое воспитание предполагает в не только правильное (в научном и моральном отношении) усвоение учащимися знаний о природе и общественной жизни, о нормах поведения, но и обязательно требует формирования социально направленного, личностного отношения учащихся к усваиваемым мировоззренческим и моральным понятиям, выработки на их основе системы идейных взглядов и убеждений, что возможно лишь посредством активной, эмоционально окрашенной деятельности. Предложенная авторами модель патриотическая воспитания для учащихся 5-11 классов является универсальной для всех возрастных категорий школьников, различия лишь будут в содержательном наполнении каждого

этапа в зависимости от особенностей развития познавательных и психологических процессов в том или ином звене школы. Она позволяет проследить динамику изменений в системе патриотического воспитания школьников и тем самым определить, насколько эффективны применяемые учителем методы и приёмы. В данную модель изначально была привнесена *идея управления* процессом патриотического воспитания.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что система патриотического воспитания должна базироваться на эффективном взаимодействии школы, семьи, общественных организаций и государства в целом.

3.4. К вопросу обновления содержания предметной области «технология» в социальном образовании

Для некоторых людей увлечение в школьные годы физикой, астрономией, литературой стало первой ступенькой в серьезную профессиональную деятельность. Многие известные физики, астрономы, писатели отмечают, что еще школьниками они проявляли интерес к определенному предмету обучения потому, что было интересно на уроке, учитель увлекательно преподносил материал, зажигал в умах учеников искорки, которые в дальнейшем помогли разжечь пламя бурной профессиональной деятельности.

Искорки каких будущих профессионалов зажигает эта дисциплина «Технология»?

Долгое время считалось, что предмет «Технология» готовит будущих инженеров, конструкторов, исследователей-технологов. Но актуально ли это утверждение на сегодняшний день? Даже поверхностный анализ их профессиональной деятельности показывает, что современному инженеру, технологу, конструктору присуща деятельность оператора, наладчика, программиста, т.е. характер деятельности становится все более творческим. Ручной труд на промышленных предприятиях массово переводится на роботов, химические и биологические процессы.

Соответствуют ли современные уроки технологии содержанию деятельности работников производственной сферы? По мнению многих ученых, между характером труда на современном производстве и содержанием обучения предмету «Технология» образовалась огромная пропасть.

Неслучайно в майском указе Президента Российской Федерации

В.В. Путина среди ряда важных задач, поставленных перед правительством, определена следующая «...обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»⁸⁶⁰.

Возникает резонный вопрос: с чего начинать? В решении технических изобретательских задач существует такое понятие как «идеальный конечный результат». Думается и здесь уместно вначале дать

⁸⁶⁰Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. N 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2018/05/08/president-ukaz204-site-dok.html>

характеристику будущему выпускнику общеобразовательной школы, который будет отвечать сегодняшним требованиям общества, идеально подходит для работы на современном промышленном предприятии и творчески совершенствовать его.

О необходимости подготовки такого человека писал еще Д.И. Фельдштейн, при определении задач Российской академии образования на исторически новом уровне движения общества. «...Нам нужен человек XXI в. – высокообразованный, обладающий необходимым знанием потенциалом, отвечающий нормам нового исторического развития общества, человек творческий и вместе с тем глубоко компетентный в своей профессиональной деятельности, социально грамотный.

Задача подготовки такого человека чрезвычайно трудна, но необходима обществу, поскольку именно интеллектуальный потенциал человека определяет культурно-исторический, в том числе экономический и социально-политический потенциал страны»¹¹.

В 2013 году в докладе на Общем годичном собрании РАО (29-30 октября 2013 г.), Д.И. Фельдштейн отмечал: «Исторически новые парадигмы, новые концепции, новые принципы образования, отвечающие новому историческому времени, учитывающие реально совершающиеся в мире и в стране процессы – это жесткая необходимость¹¹. Разработка предложений по совершенствованию предметной области «Технология» - достаточно сложный процесс, и здесь могут иметь место различные сценарии развития. Но вместе с тем при определении содержания данной дисциплины необходимо сохранить те положительные достижения в области технологического образования, которые накопились не только в отечественной теории и практике, но и в зарубежной.

На ежегодных конференциях учителей технологии, которые проводятся в Липецком государственном педагогическом университете имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, приходится слышать различные мнения о содержании предмета «Технология».

Одни авторы ратуют за то, чтобы вернуться к старой организации трудового обучения, где преобладал ручной труд, изучались технологические операции, обосновывая это тем, что технологические операции ручного труда являются основой большинства профессий. Без

¹¹Фельдштейн Д.И. Задачи Российской академии образования на исторически новом уровне движения общества./ Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2013. – № 10. – с. 3-13.

овладения ими невозможно стать инженером, технологом, да и программистом, разрабатывающим информационное обеспечение технологических процессов. При старой системе трудового обучения страна получила выдающихся авиаконструкторов, ракетчиков, автомобилестроителей и т.д., значит, она верна.

Другие утверждают, что технологическое образование должно идти в ногу с современным промышленным производством. Обучающиеся активно должны изучать еще в школе приемы работы на высокотехнологичном оборудовании, без которого сегодня немыслимо производственное предприятие.

То что на подобного рода мероприятиях проходят дискуссии по содержанию предметной области «Технология», говорит о том, что дальнейшая судьба технологического образования далеко не безразлична людям, его осуществляющим, да и не только им. К подобного рода дискуссиям просто необходимо подключать и представителей производства, и родителей, и ученых, занимающихся решением проблем технологического образования, и многих других.

Мы, непосредственного не занимающиеся преподаванием предмета «Технология», все же позволили себе высказать свое мнение по поводу вышеприведенных точек зрения. На наш взгляд, оба мнения недостаточно правильно определяют сущность содержания дисциплины. В век информационных технологий возвращаться к ручному труду – преступление, да и обучать школьников только современным производственным процессам тоже неправильно, т.к. обновление этих процессов происходит каждые 3 – 5 лет.

В решении вопроса обновления содержания предметной области «Технология» мы придерживаемся третьей точки зрения: обновленное содержание должно включать в себя элементы ручного труда, соответствовать высокотехнологичным производственным процессам, но наряду с этим оно должно иметь творческий характер, направленный на разработку технологий и объектов производственных предприятий будущего.

Подводя итог в формулировании нашей точки зрения по вопросу о содержании предметной области «Технология», отметим следующее:

1. Ручной труд в содержании предмета «Технология» должен присутствовать, однако объем его изучения в часах должен быть снижен до разумного предела, установление которого будет определяться технологическими процессами производственного окружения.

2. В содержании обучения технологии должно присутствовать высокотехнологичное оборудование, соответствующее современным технологическим процессам, и учащиеся на занятиях должны не только изучать его устройство, но и производить на этом оборудовании объекты своей творческой деятельности.

3. Содержание предмета «Технология» должно изучаться с опорой на методики активизации поиска решения творческих задач, а учебный материал предмета должен быть насыщен творческими задачами.

4. Образовательный процесс должен строиться в виде творческой технологической среды с привлечением как можно большего числа субъектов, оказывающих педагогическое влияние на процесс технологического образования, что, несомненно, приблизит предмет «Технология» к современному технологическому производству, к решению проблем дальнейшего развития современных производств.

Такую точку зрения мы постарались реализовать в условиях дополнительного технологического образования на занятиях Центра молодежного инновационного творчества «Новатор» г. Липецка и получили положительные результаты, которые, несомненно, требуют еще дополнительного осмысления и изучения.

Школьники, придя в Центр, уже имели определенные знания о ручной обработке материалов, владели компьютерными технологиями, что позволило нам на первых занятиях включить их в решение творческих задач, заинтересовать творческой работой.

Были использованы задачи на изготовление головоломок из дерева, металла, пластмасс. Обучающиеся изготовили некоторые детали вручную, затем преподаватель с помощью имеющегося в Центре высокотехнологичного оборудования (3D-принтер, станок лазерной резки, токарный станок с ЧПУ и др.) изготовил всего за несколько минут недостающие детали творческих объектов. Восхищению ребят не было предела. Результат творческой работы – желанный объект – они получили не в конце полугодия или четверти, а уже в процессе второго занятия. Время от задумки до реализации идеи в натуральном объекте, которым можно пользоваться, имеющем качество значительно выше, чем при ручной обработке, сократилось до огромных значений. Это позволило нам мотивировать учащихся на изучение, как нам казалось, скучного для ребят учебного материала по устройству, обслуживанию и использованию высокотехнологичного оборудования. К нашему удивлению, обучающиеся довольно быстро и с интересом освоили умения в управлении

оборудованием. Несомненно, сказалось то, что они уже имели знания и навыки работы с компьютером.

Однако следует отметить, что, по мнению учащихся, самым интересным на занятиях было решение творческих, изобретательских задач. Умелое сочетание исполнительской (упражнения в освоении высокотехнологичного оборудования) и творческой (решение задач) деятельности позволило нам на всем протяжении обучения учащихся в Центре выстраивать занятия так, чтобы они были интересными, занимательными

Интерес ребят еще более усилился, когда мы познакомили их с методиками активизации поиска решения творческих задач, такими как «Мозговой штурм», «Поиск аналогов», «Морфологический анализ», «Синектика»; познакомили с эвристическими приемами решения творческих задач, что позволило перейти черту между субъективным творчеством и объективным. Знакомство с приемами «сильного» мышления приблизило к тому моменту на занятии, когда преподаватель произнес не просто привычное: «Молодцы! Решили задачу!», а добавил: «Ваше решение оригинально! Давайте на это решение попробуем оформить заявку на получение патента».

Как только учащиеся получили первое письмо из ФИПС с решением о выдаче патента, мы приступили к следующему этапу – стали приглашать на занятия представителей производства, организовывать экскурсии на предприятия.

Целью таких мероприятий было ознакомление и приобщение ребят к решению проблем, которые существовали в реальном времени на расположенных рядом производствах. В эту работу мы постарались включить и родителей, и студентов вузов, проходящих технологическую практику на предприятиях и педагогическую практику в Центре молодежного инновационного творчества. Привлечение к проведению занятий сторонних лиц позволило нам создать так называемую творческую технологическую среду. Опираясь на наши предыдущие исследования, мы установили что «...средовой подход позволяет:

- решать задачу технологического образования – формирование творческих возможностей учащегося в русле системного синтеза «расширяющегося знания» за счет использования ресурсов творческой среды не только в процессе изучения курса «Технология», а также во внеурочной творческой технологической деятельности, с привлечением образовательных ресурсов среды;

- осуществлять интеграцию науки, образования и производства в рамках взаимодействия учебных заведений, внешкольных учреждений, научно-исследовательских, производственных организаций и других для создания среды партнерства и сотрудничества в целях формирования творческих возможностей учащегося»⁸.

В своем педагогическом исследовании по вопросу формирования творческих возможностей учащегося в процессе технологического образования, опираясь на анализ теории и практики моделирования образовательных сред, мы выделили важнейшие признаки творческой среды как среды гуманистического типа, к которым относим следующие:

- «...организация полноценной и разнообразной жизни, охватывающей систему внутренних и внешних отношений, структуру управления и координации;
- общность учащихся и педагогов, взрослых и детей, в которой они могут проявить себя, удовлетворить потребность в творчестве, неформальном общении, то есть превращение в образовательное учреждение открытого типа;
- личностная направленность учебно-воспитательного процесса; реализация обучения, в центре которого учащийся с его способностями, интересами, потребностями;
- открытость обучения, то есть активное подключение учащихся к планированию, совместный поиск оптимальных решений, сотрудничество;
- изменение структуры образовательного учреждения, перенос акцента на самовоспитание, самоуправление, развитие и стимулирование процесса саморегуляции;
- установка на развитие инициативы «снизу» (отдельных общностей, групп и индивидов);
- способность субъектов творческой среды к диалогу и сотрудничеству; разработка организационных и правовых актов всех лиц, вовлеченных в воспитательный процесс: педагогов, родителей, представителей местных органов, производственных, научно-исследовательских предприятий, формирующихся финансово-промышленных групп;

⁸Тигров, В.П. Формирование творческих возможностей учащегося в процессе технологического образования: дисс. доктора пед. наук: 13.00.01/ В.П. Тигров. – Тамбов, 2009. – 473 с.

- становление творческих сообществ, объединенных общими установками и способных по мере развития жизнедеятельности демонстрировать учащимся продуктивные идеи партнерства;

- множественность развивающих воздействий субъектов творческой среды как условие развития автономии формирующейся личности»⁸.

Такая среда приобретает особое значение, когда учащиеся имеют возможность приобщиться к реальному производительному труду.

Безусловно, реальный производительный труд требует серьезных знаний, умений, навыков, которыми пока не владеют учащиеся в силу своих возрастных особенностей, поэтому мы в практике организации инновационной деятельности не стремимся к тому, чтобы ученик смог заменить рабочего у станка на производственном предприятии, да и никто нам этого сделать не позволит. Главное в организации занятий на основе проектной деятельности в Центре – учение. Исходя из этого, инновационную проектную деятельность мы рассматриваем, прежде всего, как учебную деятельность, целью которой является формирование творческих возможностей учащегося за счет творческого взаимодействия между субъектами творческой технологической среды.

Проведенное педагогическое исследование позволило установить «...что создание поливариантной творческой технологической среды позволяет актуализировать творческие возможности учащихся, решать задачу технологического образования в русле системного синтеза «расширяющегося знания» за счет использования разнообразного спектра ее возможностей не только в процессе учебной технологической подготовки, но и во внеурочной творческой технологической деятельности; осуществлять интеграцию науки, образования и производства в рамках творческого взаимодействия учебных заведений, внешкольных учреждений, научно-исследовательских, производственных организаций и других для создания среды творческого сотрудничества»⁸.

Обеспечивая эффективное взаимодействие субъектов творческой технологической среды, созданной в Центре, мы понимали, что без взаимных интересов оно несостоятельно. С переходом производства в частную собственность многим предпринимателям порой не хватает

⁸Тигров, В.П. Формирование творческих возможностей учащегося в процессе технологического образования: дисс. доктора пед. наук: 13.00.01/ В.П. Тигров. – Тамбов, 2009. – 473 с.

⁸Тигров, В.П. Формирование творческих возможностей учащегося в процессе технологического образования: дисс. доктора пед. наук: 13.00.01/ В.П. Тигров. – Тамбов, 2009. – 473 с.

времени и средств на решение своих производственных вопросов, и они вынуждены отказываться в какой-либо помощи образовательным организациям, осуществляющим технологическое образование. Убеждения по поводу того, что наши ученики – их будущая производственная сила, не срабатывают.

К решению этого вопроса мы подошли творчески, используя эвристический прием «сделать наоборот»: мы не стали просить помощи от производственных предприятий, а предложили, как ни странно это звучит, свою помощь предприятиям.

Внимательно изучив деятельность нескольких предприятий, обратили внимание на то, что они занимаются выпуском продукции широкого потребления с устаревшими техническими характеристиками. Кризисные явления, которые приводят к нехватке финансовых средств, лишают возможности производить инновационную продукцию, совершенствовать технологические процессы. Анализ факторов, тормозящих развитие промышленных предприятий, позволил нам сделать следующее заключение: желание у предпринимателей заниматься производством инновационной продукции есть. Однако для этого необходимо то, в чем на сегодняшний день нуждается современное производство:

1) квалифицированные творческие рабочие кадры для разработки новаторских идей и реализации их на потребительском рынке;

2) финансовые средства на расширение парка современного высокотехнологичного оборудования.

Учащиеся Центра попробовали взять на себя роль инновационного конструкторского отдела предприятий с целью попытаться совершенствовать производимую продукцию.

Для финансирования этой деятельности предполагалось использовать программы поддержки инновационного развития промышленных предприятий как федерального, так и регионального значения.

Вся деятельность учащихся по оказанию помощи предприятию осуществлялась в несколько этапов:

1. Учащиеся, имеющие практическую подготовку в решении творческих задач, изучают выпускаемую предприятием продукцию, определяют недостатки.

2. При помощи методик «Поиск аналогов», «Функционально-стоимостный анализ», «ТРИЗ» и др. учащиеся в процессе мозгового штурма определяют возможные варианты совершенствования выпускаемой

продукции и определяют лучший с учетом имеющейся материально-технической базы и кадрового обеспечения.

Мозговой штурм учащиеся проводят, как правило, с активным участием представителей производственного предприятия, студентов технического и педагогического вузов¹².

3. На аналогичном мероприятии, в присутствии того же состава, анализируются федеральные и региональные программы поддержки, по которым инновационному решению, возможно, будет оказана финансовая помощь.

4. Учащимися разрабатывается проектная документация и определяется организатор проекта, в обязанности которого входит составление плана реализации проекта, распределение обязанностей среди учащихся, причем эти обязанности, в свою очередь, могут являться также проектами, входящими в состав одного более крупного.

Такой подход успешно реализуется в нашей практике и подтверждается в опыте работы других исследователей, например, профессора Курского государственного университета З.А. Литовой³.

5. Учащимися разрабатывается презентационная документация. Определяется лицо, представляющее проект на конкурсе. В нашем случае, это были и физические лица – студенты вузов, представляющие работы на конкурсе «У.М.Н.И.К.», и юридические – ООО «Липецк – композит», ООО «Агро – Авион» и др., представляющие проектные работы на конкурсах «Развитие» и «Коммерциализация», организованные «Фондом содействия инновациям», по которым подразумевается безвозмездная субсидия предприятию до 15 млн рублей.

На конкурсе «У.М.Н.И.К.» были успешно реализованы такие проекты как «Ветроэнергетическая щитовая реклама», «Композитная электромагнитная плита», «Стеклопластиковая арматура» и др. Полученные финансовые средства целенаправленно тратились на приобретение материалов и комплектующих, изготовление деталей, патентование идеи. Удачно реализованные проекты далее передавались предприятию для налаживания производства.

³Литова, З.А. Методические особенности работы с творческими проектами по технологии./З.А. Литова // Школа и производство. – 2016. – № 5. – с. 3-8.

¹²Шипилова, Т.Н. Сотрудничество Центра молодежного инновационного творчества с промышленным предприятием./ Т.Н. Шипилова, В.П. Тигров, О.Ю. Добромыслова// Школа и производство. – 2018. – №5. – С. 52-56.

При такой организации проектной деятельности предприятие имело огромный интерес к сотрудничеству с учащимися Центра, т.к. оно получало инновационное решение без затрат для себя, оформленное в виде патента, реально способствующее продвижению предприятия в инновационном развитии.

У учащихся в таком сотрудничестве с предприятием также возникал огромный интерес и, прежде всего, с финансовой стороны. Нет, деньги на руки они не получали, но на протяжении всего существования Центра со стороны предприятий оплачивалось участие ребят во всероссийских и международных конкурсах изобретателей и рационализаторов в России и за рубежом. Совместные проекты отмечены высшими наградами – золотыми медалями на конкурсах изобретателей в Тайване, Хорватии, Украине, России. Практически ежегодно ребята участвуют в выставке Московского международного салона промышленной собственности «Архимед».

Сотрудничество учащихся с предприятиями в проектной деятельности не ограничивалось только лишь финансированием участия в конкурсах. Получая реальную инновационную помощь от ребят, предприятия в некоторых случаях самостоятельно проявляли инициативу в обеспечении учебного процесса занятий в Центре высокотехнологичным оборудованием, инструментами, материалами. А когда оборудование имело цену в сотни тысяч рублей и более, оно приобреталось на спонсорскую помощь нескольких предприятий, как в случае с покупкой станка лазерной резки материалов.

Опыт такого сотрудничества может быть использован в решении вопроса материально-технического оснащения образовательных учреждений, осуществляющих технологическую подготовку учащихся, так как «по официальным данным, в России примерно 43 тыс. школ, и если выделить на каждую школу только лишь на закупку инновационного оборудования (без парт, верстаков, ручного инструмента, станков, оборудования для учителя) по 2 -2,5 млн. руб. (это по анализу цен предельно допустимый минимум), то получится более 100 млрд руб.»⁹⁴.

Государству на данный период развития экономики такие затраты не по силам, и Президент Российской Федерации В.В. Путин в Послании к

⁵Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.03.2018 "Послание Президента Федеральному Собранию" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/-cons_doc_LAW_291976/.

⁹⁴Тужилкин, А.Ю. Актуальные проблемы и пути сохранения технологического образования школьников в условиях его модернизации./ А.Ю. Тужилкин // Школа и производство. – 2018. – №5. – с. 3-9.

Федеральному Собранию прямо заявляет: «Чтобы обеспечить прорывное развитие, вывести на новый уровень образование и здравоохранение, качество городской среды и инфраструктуры, в ближайшие шесть лет нам потребуется направить на эти цели значительные дополнительные финансовые ресурсы. Вопрос: за счет чего? За счет чего планируется изыскать эти средства? Прежде всего, нужно четко выстроить приоритеты и повысить эффективность государственных расходов. Энергичнее привлекать частные ресурсы для финансирования крупных проектов»⁵.

Наш пример взаимосвязи двух субъектов творческой технологической среды – образовательного учреждения, осуществляющего технологическое образование учащихся, и промышленного предприятия, находящегося в частной собственности – не является панацеей в решении вопроса материально-технического оснащения предметной области «Технология». Он требует более детального анализа, изучения, исследования как положительных, так и отрицательных его сторон, но то, что такой путь сотрудничества возможен – состоявшийся факт.

Видя серьезность результатов работы учащихся, огромный интерес к проектной деятельности в Центре проявляют родители, бабушки, дедушки, охотно делясь своим опытом в решении того или иного вопроса, что немаловажно в осуществлении эффективного воздействия созданной нами творческо-технологической среды на технологическое образование учащегося, в данном случае рамки такого образования расширяются значительно, так как в этот процесс еще активно включается семья.

Обсуждение в домашней обстановке проектной деятельности ребенка усиливает его мотивацию к технологическому образованию. В нашей практике отмечено, что мотивация устойчиво возрастает, когда ребенок получает патент на идею, в рождении которой есть и доля его умственного труда. Полученное удовольствие от похвалы родителей, сверстников в школе, во дворе рождает у ребенка стремление к повторению своих успехов, к лидерству в подобного рода деятельности, и здесь многое зависит от правильных действий педагога. С одной стороны, такое стремление не должно перерасти в зазнайство, а с другой – оно должно поддерживаться интересом к посильной творческой работе на всем протяжении обучения, что в проектной деятельности осуществимо.

В своих исследованиях мы убедились в том, что «...развитие технических интересов средствами проектной деятельности имеет большое профориентационное и воспитательное значение. Есть определенная диалектическая зависимость между развитием интереса к техническому

труду и овладением знаниями и умениями в области техники: интерес стимулирует познавательную и трудовую активность, возрастает по мере освоения технических приемов труда, формирования технологической компетентности и развития творческой активности учащихся. Это проявляется в умении решать технические задачи с обоснованием конструкторских, технологических, экономических и эстетических показателей, в конструировании различного рода моделей, приборов, приспособлений. Особенно значимо для производственного коллектива, что направленность творческих интересов учащихся позволяет разрабатывать идеи, влияющие на совершенствование процесса труда, улучшение технологии изготовления изделий, повышение производительности и качества продукции.

Творческий процесс характеризуется органическим соединением теоретического освоения техники с практической деятельностью, он лежит в основе формирования профессиональных интересов, влияет на самоопределение учащихся»⁸.

Много ли творчества в проектной деятельности учащихся? В 90-х годах среди учителей технологии была популярна (а некоторые используют до сих пор) следующая схема творческой проектной деятельности:

«... Организационно-подготовительный этап

Поиск проблемы

Выбор проекта и его обоснование

Выбор и анализ конструкции

Требования к конструкции и материалам

Составление плана изготовления изделия

Анализ предстоящей работы

Определение критериев контроля

Организация рабочего места

Технологический этап

Выполнение технологических операций

Соблюдение технологической и трудовой дисциплины, культуры труда

Заключительный этап:

Контроль изделия

⁸Тигров, В.П. Формирование творческих возможностей учащегося в процессе технологического образования: дисс. доктора пед. наук: 13.00.01/ В.П. Тигров. – Тамбов, 2009. – 473 с.

Анализ результатов»².

Даже поверхностный анализ представленного алгоритма показывает, что доля творчества при организации такой проектной деятельности слишком мала. Творческие, конструкторские задачи возможны на этапе выбора и анализа конструкции. При реализации данного алгоритма исполнительская деятельность занимает преобладающее место.

Анализируя другие алгоритмы выполнения творческих проектов, в том числе и наиболее удачные, разработанные Г.С. Альтшуллером⁶, мы пришли к выводу, что в проектной деятельности творчество представляется в минимальном объеме на этапе, где разрабатываются оптимальные решения проблемы, обозначенной в проекте, и выбирается лучший вариант. Все остальные этапы относятся в основном к исполнительской деятельности.

При осуществлении такой деятельности творческую личность с развитыми творческими способностями получить невозможно. В психологии развития способностей такое заключение подтверждается исследованиями С.Л. Рубинштейна. Он утверждает, что «...Способность закрепляется в личности как более или менее прочное достояние, но она исходит из требований деятельности и, будучи способностью к деятельности, она в деятельности и формируется»⁴.

Идея решения проблемы по увеличению доли творческого компонента деятельности в творческом проектировании была озвучена в работе преподавателей Центра, занимающихся вопросами развития конструкторско-технологической деятельности учащихся. Заключалась она в том, что «...конструирование должно быть насыщено элементами творчества, если оно осуществляется с целью обучения учащихся, с целью развития их творческой познавательной активности. Для достижения этой цели следует уточнить содержание конструкторско-технологической деятельности учащихся, усилив творческими задачами, по возможности, все этапы работы над объектом, и рассматривать ее в непосредственной совокупности с деятельностью учителя. При такой постановке вопроса

² Иляева, Л.М. Творческие проекты для учащихся 5-7 классов по обработке конструкционных материалов./ Л.М. Иляева, В.Д. Симо-ненко, Н.П. Шипицин// Брянск. – Издательство БГПИ. – 1995. – 56 с.

⁴Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Издательство «Питер». – 1999. – 720 с. : ил.

⁶Творческие проекты учащихся V – IX классов общеобразовательных школ. Книга для учителя. Под редакцией В.Д. Симоненко. – Научно-методический центр «Технология». – Брянск. – 1996. – 238с.

⁷Тигров, В.П. Об увеличении творческого компонента конструкторско-технологической деятельности учащихся./ В.П. Тигров, Т.Н. Шипилова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2007. – С. 70-74.

выбор конструкции творческого проекта будет осуществляться учеником не в процессе просмотра литературы с рисунками объектов, а в процессе управляемого учителем решения технической творческой задачи»⁷.

В организации творческой проектной деятельности учащихся насыщение этапов элементами творчества тоже вполне приемлемо. Но мы пошли еще дальше, и для увеличения доли творческого компонента проектной деятельности постарались насытить творческими задачами не только этапы выполнения проектной деятельности, но и технологические операции исполнительской деятельности, например, при изготовлении детали учащемуся предстоит операция сверления отверстия, и учитель ставит перед ним творческую задачу: «Сверла нет, а выполнить отверстие необходимо». Кто не сталкивался с аналогичной проблемой в жизни? Для решения задачи, как правило, учащийся использует весь багаж своих знаний, подключает коллег по творческо-технологической среде, обращается в сеть Интернет, т.е. становится активным, развивающимся.

Однако, проводя педагогические исследования в Центре, мы обратили внимание на то, что не всегда творческая задача развивает интерес ребенка к творчеству. Трудные, порой неразрешимые задачи этот интерес гасят, и поиск решений на основе метода проб и ошибок для сегодняшнего дня не дает желаемых результатов.

Подсказку к решению этой проблемы мы нашли в трудах ученых-психологов. Так С.Л. Рубинштейн утверждает, что «...при развитии способностей в процессе деятельности существенную роль играет своеобразная диалектика между способностями и умениями. Способности и умения, совершенно очевидно, не тождественны, но они все же теснейшим образом связаны; притом связь эта взаимная. С одной стороны, освоение умений, знаний и т.д. предполагает наличие известных способностей, а с другой – само формирование способности к определенной деятельности предполагает освоение связанных с ней умений, знаний и т.д. Эти умения, знания и т.д. остаются чем-то совершенно внешним для способностей человека, лишь пока они не освоены. По мере того как они осваиваются, т.е. превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а ведут к развитию способностей. Скажем, по мере того, как человек на материале определенной системы знаний по-настоящему осваивает приемы обобщения, умозаключения и т.д., у него не только накапливаются определенные умения, но и формируются определенные способности. Обучение, как подлинно образовательный процесс, тем именно и

отличается от простой тренировки, что в нем через умения и знания формируются способности»⁴.

В решении ряда задач человечеством уже накоплен громадный опыт, учеными в настоящее время разработаны методики, активизирующие поиск решения творческих задач, такие как «Поиск аналогов», «Синектика», «ТРИЗ» и др. Благодаря их применению учащиеся легко отыскивают решения на основе аналогии в других областях техники, живой и неживой природе. Обучение «сильным» приемам творческого мышления можно учить в образовательной области «Технология» и необходимо учить, так как при этом значительно расширяются творческие возможности учащихся. Результаты работы Центра этому подтверждение.

⁴Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Издательство «Питер». – 1999. – 720 с. : ил.

Глава 4. Тенденции развития профессионального образования в России в условиях его модернизации

4.1. Влияние двигательной активности на формирование личностного потенциала преподавателя высшей школы в условиях социальных изменений

В научной литературе существует достаточно много определений социальным явлениям, протекающим в современном мире. При этом подавляющее большинство из них констатируют, что основной «цивилизационный удар» приходится на конкретного человека и его высшие личностные качества. Следует понимать, что размытость и неопределенность целей и смыслов сегодняшнего дня, неоднозначность ценностных ориентиров, создают реальную угрозу деградации человека. Печальным сам по себе является факт, что основной удар приходится по высшему «человеческому слою».

В научном мире укрепилось мнение, что эти изменения напрямую связаны с возрастанием неопределенности социальных процессов, когда неустойчивость и многоальтернативность социальных явлений начинают выступать ведущим предиктором современной эпохи. Наблюдаемые социальные флуктуации приобретают форму хаотичных волн, приближая человечество к горизонту событий, за которым сложно разглядеть четкие очертания будущего. Результатом чего в формировании жизненного пространства человека наблюдается постоянная хаотизация социальных явлений, что приводит к незавершенности жизненных процессов и постоянной альтернативности бытия.

Все это не поддается рациональному объяснению и нарушает логику восприятия событий. Человеческие действия при этом теряют смысл, что приводит к нарушению устойчивости в развитии социальной среды. Это, в свою очередь, деформирует смысл существования человека, проявляясь в состоянии «неукорененности бытия» у М. Хайдеггера, «бытия-между» у С. Кьеркегора или «ситуации со странностями» у М. Мамардашвили.

Таким образом, вполне допустимо утверждение, что современный мир находится в фазе исторической бифуркации с неопределенной траекторией будущего развития. Конечно, в ситуации критического выбора

прогнозировать дальнейшее развитие социума весьма проблематично, и утверждать, куда будет устремлена стрела времени, было бы весьма самоуверенным. Более того, мы должны понимать, что в неустойчивом состоянии социальной системы, даже незначительное внешнее воздействие может привести к непредсказуемым, и даже катастрофическим последствиям.

Вместе с тем, с уверенной осторожностью можно утверждать, что прогнозирование перспективы будущего все же, не лишено научного основания и надежды на дивиденды. Более того, если возможен прогноз будущего, то вполне допустимо целенаправленное влияние на процесс формирования жизненного пространства человека.

В этой связи, для начала хотелось бы предложить ряд тезисов, акцентирующих внимание на проблеме изменяющегося человека в условиях неопределенной перспективы развития и вписанности его в современную социальную среду. Для этого нам необходимо, во-первых, рассмотреть причинное поле существующих социальных проблем, во-вторых, изучить предикторы, способные оказывать влияние на формирование устойчивого жизненного пространства индивида.

При этом мы должны осознавать, что качество окружающего мира всецело будет зависеть от развития личностного потенциала человека. То есть, личностный потенциал выступает как главный носитель современных изменений, как внутренний ресурс, способный не только аккумулировать энергию, но и эффективно ее использовать.

Тезис первый включает в себя принятие положения, что неустойчивость социальной среды приводит к деформации личности, разрушает чувство реальности бытия человека, адекватности понимания окружающего мира. Все это в совокупности лишает возможности индивида выстраивать перспективу будущего, заставляет его довольствоваться сиюминутностью и даже приводит к личностному и социальному регрессу. Подобного рода изменения, сопряженные с постоянной социальной альтернативностью, требуют от человека множественных психологических «перезагрузок», что нарушает его внутреннюю устойчивость, зачастую оставляя лишь форму или по выражению И.Гофмана «фасад» человека.

В конечном итоге человек начинает жить в постоянно мимикрирующем пространстве, когда реальность бытия превращается в некую театральную инсценировку, с множеством, в зависимости от ситуации разноплановых сцен, сменяющих одна другую. Причем смена жизненных сцен протекает так быстро, что приближается в своей стремительности к неразличимости.

Создаваемое технократическое общество усиливает феномен слияния реальной и виртуальной действительности, что приводит конкретный мир к растворению в информационных фантомах. Мир, который ранее чувствовался, переживался и проживался, заменяется виртуальной картиной, когда происходящие события имеют значительную долю относительности, а сама жизнь человека выглядит «как бы». Человек утрачивает самоидентичность, он все яростнее ощущает амбивалентность своего существования с усиливающейся механистичностью и неправдоподобностью бытия. Другими словами нежизненность начинает предпочитаться живой натуральности, что по Э.Фромму связано с доминированием в поведении современного человека некрофильских проявлений.

Глубинное беспокойство является ведущим жизненным спутником человека постиндустриальной эпохи. Более того, современный человек осознает, что в своих страхах и переживаниях он, как ни парадоксально одинок, так как его окружение составляют такие же изолированные, «атомизированные» индивиды, а массовое коммуникационное взаимодействие оказывается всего лишь иллюзией. Лозунг «Пределов нет», который был провозглашен в Европе в 60-х годах прошлого столетия, оказался сомнительным с точки зрения полученного результата. Связано это с тем, по мнению Ф.Фукуямы, общество, ориентированное на неуклонный рост индивидуальной свободы, все больше оказывается дезорганизованным и неспособным выполнять общие задачи.

Отказавшись от цивилизационного «напыления», в результате которого человек когда-то приобрел «человечность», он продолжает находиться в поиске своей идентичности, испытывая чувство потерянности, одиночества и тоски.

Ко всему прочему, в силу негативного ожидания неопределенного будущего, происходит разрыв временной жизненной цепочки, связывающей в единое целое прошлое-настоящее-будущее. То, что вчера было мировоззренческой, нравственной и ценностной нормой, сегодня кардинально меняется и приобретает иную качественную выраженность. Более того, меняется человек – он становится «другим» и те рамки, в которых находился человек прошлого, попросту не вмещают настоящего «другого». Испытывая страх перед будущим, человек в целях самозащиты акцентируется исключительно на настоящем, наполняя в качестве психологической защиты свою жизнь яркими событиями, часто деструктивного характера.

Кроме того, оказалась практически разрушенной базовая потребность человека объективно формировать внутренний образ внешнего мира.

Она вытесняется массой информацией, которую невозможно объединить в одно логическое целое. В результате чего человек лишился права на понимание процессов, происходящих в мире. Головной мозг оказался забитым «информационным мусором», который представляет реальную опасность адекватного понимания происходящего вокруг человека, да и в его внутреннем мире. В одной из своих работ американский психоаналитик Дж. Франкл пишет, что, так как мы не можем найти цель в мире, мы теряем чувство цели и в своей собственной жизни. Мы окружены раздробленным бытием необъяснимых, не связанных между собой событий, происходящих без цели и смысла. В этой неупорядоченности самость или аутентичность атрофируется и оставляет человека без цели и воли, без собственной идентичности, с беспорядочными мыслями и алогичными поступками.

Современный человек все в меньшей степени стремится к установлению межличностных отношений, он больше и больше замыкается на себе, что, в конечном итоге, приводит к самоизоляции и навязчивому беспокойству жизненной неустроенности. К сожалению, человек до сих пор не выработал в себе ощущение эмоциональной общности с другими людьми, а концепция гуманизма остается пустой абстракцией, не имеющей никакого отношения к реальности. Эмоциональная близость в большей степени декларируется и маскируется за социальной маской, надев которую, мы общаемся друг с другом.

Таким образом, произошло обезличивание человека и разрушение базиса, питавшего процесс, извините за тавтологию, «очеловечивания» человека. Верх взяла бессодержательность и бессмысленность его существования, автоматизация и ритуальность жизни. Человек в большей степени стал играть вмененную ему социальную роль, при этом во многом не являясь тем, кем он есть на самом деле, или мог быть в реальности.

Тезис второй раскрывает одну из причин, влияющую на формирование современной картины мира и динамику изменения общества.

Многие склонны считать, в современном мире человек оказался всего лишь механизмом среди других механизмов, что привело к упрощению всей системы взглядов на человека и его существование в мире. То есть, человек оказался искусственно вырванным из жизненного пространства и предстал объектом среди других объектов.

В психологии давно идет дискуссия о доминирующем влиянии на поведение человека внутренних или средовых факторов. Доказательная база приоритетности как одного, так и другого направлений, собрана весьма убедительная, но к единому мнению специалисты так и не пришли. Думается,

что следует согласиться с третьим мнением, а именно, что развитие человека невозможно рассматривать изолированно от средового влияния, но и становление среды без участия человеческого фактора, попросту, невозможно. Этот процесс носит недизъюнктивный характер.

Но вопрос пропорциональности такого рода влияния остается открытым, особенно в кризисных моментах развития социума. Можно предположить, что в такие моменты начинает преобладать влияние внешнего, средового фактора, который выступает в качестве защитного фактора по отношению к всеобщим социальным процессам.

Здесь есть, конечно, обратная сторона, которая заключается в том, что общее социальное начинает нивелировать все индивидуальные и единичные проявления, включая индивидуальность человека. То есть включается механизм самозащиты социальной системы. Равно как и индивид в критических, стрессовых ситуациях переходит на более глубокие или даже реликтовые механизмы саморегуляции.

Такого рода механизм с очевидностью проявляется в современном мире, где преобладает массовизация сознания. На определенном этапе развития человечества на исторической сцене появляется социальный феномен, который испанский философ Х. Ортега-и-Гассет определяет как «массы» и их конкретное выражение - «массовый человек». Думается, что именно явление массовости является мощнейшим внешним фактором, который влияет на формирование современного жизненного пространства. Страх оказаться изолированным от социальной среды, быть выброшенным из общества, всегда страшил человека. В доисторические времена это граничило с вынесением смертного приговора, поскольку в одиночестве человек выжить был не в состоянии. Именно реликтовый страх остаться в одиночестве, заставляет современного человека жертвовать своей индивидуальностью и растворяет его во всеобщем потоке.

Масса живет по своим законам, для нее характерно навязывание своего доминирующего влияния абсолютно на все и на всех. Масса, как правило, сминает все непохожее на нее, личностное и, порой, лучшее. Если кто-то не вписывается в ее каноны, тот отвергается и выбрасывается из общества.

Массы не хотят повиноваться меньшинству, даже если это меньшинство обладает, несомненно, лучшими качествами, идеями и т.д. Они вытесняют меньшинство и, захватывая лидирующие позиции, доминируют в социуме. По сути, замещают его. Все это приводит к тому, что в обществе начинает царить установка на заурядность. Как красочно говорит Ортега-и-

Гассет, что в современном обществе нет больше солистов, а есть только один хор. В качестве ремарки хотелось бы сказать, что таким хором достаточно просто управлять, что, собственно, широко используется современными манипуляторами.

По мнению испанского философа, человек массы инфантилен и безответствен, по той простой причине, что он не обладает индивидуальной свободой выбора. Главной особенностью «массового человека» является онтологическое непонимание ценности цивилизации, благодаря которой он существует и плодами которой пользуется. Конечно, речь не идет о том, что массовый человек глуп и непродуктивен в своей деятельности, это далеко не так. Но он делает, продолжает Ортега-и-Гассет, превращает прописные истины, несвязные мысли, всевозможный словесный мусор и прочее, в священную истину, в которой недопустимо усомниться. Более того, он ее навязывает везде и всюду, действуя по душевной простоте, поскольку сам в нее однажды поверил.

В продолжение этой мысли, в одной из своих работ немецкий социолог К.Манхейм отмечает, что последствия жизни в массовом обществе приводят к разрушению моральных и ценностных норм. Отсутствие такого рода границ тормозит моральное развитие общества и переводит его внимание на экономические успехи со стремлением исключительно к материальному благополучию.

Сходные идеи об особенностях психологии «человека массы» обнаруживаются у Э.Фромма, который определял его социальный характер как отчуждённый или ⁹⁸шизоидный. Человек ощущает себя «меновой стоимостью», главной его целью является приспособление к требованиям общества, и в этом стремлении он утрачивает своё «Я».

Появление на авансцене «человека массы» подготовила и сплотила весьма поверхностных и самодостаточных в своей ограниченности людей, поскольку ярко выраженная индивидуальность попросту разрушила бы этот усредненный монолит. Другими словами, речь идет о доминировании в социальной среде посредственности, и замене «Я», обладающую яркой палитрой, на безликое «Мы».

¹Уваров Е.А. Самоорганизация субъекта в современной реальности / Е.А. Уваров // Вестник Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. Сер. Гуманитарные науки. - 2006, Вып. 3(43).- С. 178-187.

²Уваров Е.А. Психология самоорганизации личности как субъекта двигательной деятельности: Монография / Е.А. Уваров. - Тамбов: Першина, 2005. - 303 с.

Вместо «нового равновесия», к которому стремилась передовая научная мысль, и формирования позитивной картины мира мы получили образы дезинтеграции и диссонанса. Многие, видя прогрессирование социальной деструкции и изменений человека, начинают говорить о смене цивилизационного знака. То есть, то, что вчера составляло норму, сегодня превращается в патологию, и наоборот. Поэтому «проповедники подсознательного», о которых писал В.Франкл, все настойчивее рисуют иррациональный образ мира, который приводит к параноидальному беспокойству и эпидемии эмоциональных расстройств.

Д. Рисмен утверждал, что массовое общество создаёт человека-локатора, имеющего внешне ориентированный характер и способного не к созданию, а ретрансляции поступающей информации. Такие люди живут с постоянным ощущением зависимости от других и стремлением добиться их одобрения. У них нет ни устоявшихся традиций, ни собственной цели в жизни, ни системы ценностей. Такая внутренняя бесформенность личности порождает страх, тревогу, неуверенность в себе и чувство одиночества.

Анализируя психологические особенности изменяющегося человека, автор в одной из своих статей, приходит к выводу, что «массовый человек» двадцатого века получил новое воплощение в «плоском человеке» двадцать первого века¹. Основной характеристикой «плоского человека» является то, что маска, которую он носит, одета на пустоту. У него нет собственной мировоззренческой позиции, убеждений, ответственности перед собой и своим будущим. Он в своей жизни руководствуется слепой верностью игре, веря, что жизнь это и есть игра.

«Плоского человека» на сегодняшний день образовалось так много, что он начинает формировать новое миропонимание, которое является слепком его внутреннего мира. Это социально-психологическое явление без преувеличения стало вызывать опасение, поскольку деформирует основы современной цивилизации и приводит человечество к духовному нездоровью.

Третий тезис в качестве основного методологического принципа, вводит в научное рассмотрение категорию самоорганизации субъекта. Самоорганизация выступает как внутренняя сила, которая определяет самоосуществление субъекта в процессе выстраивания им своего жизненного пути. То есть является выражением внутренне активной силы, присущей исключительно человеку. Через процесс самоорганизации человек не только «выстраивает» самого себя, но и эффективно преобразует окружающий его

мир. При этом такого рода преобразование происходит с опорой на субъектную активность, которое является высшим проявлением личности².

Процесс самоорганизации субъекта выступает, как диалектическое единство двух базовых тенденций. Первая из тенденций раскрывает потребность субъекта в жизненной устойчивости, психологической и поведенческой стабильности, следовании требованиям сформированной мировоззренческой парадигмы, что, конечном итоге, способствует самосохранению личности в целом. В наших исследованиях в качестве выражения первой тенденции выступает *«субъектная устойчивость»*.

Субъектная устойчивость опирается на жизненные принципы, которые были ранее выработаны и усвоены. Ядром такого рода стабильности является культурно-исторический, духовно-нравственный базис цивилизации; это, своего рода цивилизационный код, который составляет основу существования человека.

Вектор второй тенденции указывает на внутреннюю потребность субъекта в постоянном стремлении к самоизменению, только на этой основе возможно развитие человека и общества. Что предусматривает изменение прежнего порядка, нарушение состояния устойчивости социума и приобретение человеком нового качества. В нашем случае рассматриваемый предиктор изменения определен дефиницией *«субъектная активность»*.

Содержание *«субъектной активности»* наполнено смыслом и целевыми установками, которые опираются на высшие жизненные устремления человека. Можно сказать, что в понятии *«субъектная активность»* сконцентрировано все концептуальное богатство возможности субъекта в полной мере реализовать самого себя. Именно такого рода ресурсная база позволяет ему определять свой жизненный путь и целенаправленно формировать жизненное пространство.

Жизненное пространство как *«поле»* самоосуществления человека.

Для дальнейших рассуждений, касательно обозначенной нами проблемы, необходимо определиться с самим пониманием жизненного пространства. Дело осложняется тем, что данной тематике, как в отечественной, так и зарубежной психологии, было посвящено поистине колоссальное количество работ, которые с разных методологических позиций, рассматривали *«жизненное пространство»* и сопряженные с ним научные понятия. Мы в своих исследованиях склонны придерживаться точки зрения, которую

в свое время предложил К.Левин и продолжил в своих исследованиях Дж. Келли³.

Но, справедливости ради, не хотелось бы обойти вниманием более ранние представления, раскрывающие механизм восприятия и последующее конструирование человеком жизненного мира. Речь идет о теории, предложенной древнегреческим философом Платоном, которую мы находим в его учении об эйдосах и красочно выраженной в «Мифе о пещере». Суть мифа заключается в том, что в своей жизни, человек прикован цепями в пещере, с взором, устремленным на ее стену. Сидя спиной ко входу, он не видит объективного, реально существующего мира, а видит, всего лишь происходящие за пределами пещеры события. Человек довольствуется восприятием теней, которые отбрасываются тем, что происходит за пределами пещеры. То есть, восприятие человеком действительности является субъективным и преломленным через его внутреннюю призму. Другими словами, человек способен всего лишь к интерпретации отраженных явлений.

Через много веков, Дж. Келли пишет, что, хотя существует реальный мир, внешний по отношению к нашему восприятию мира, мы познаем его через собственную интерпретацию. Другими словами, мир не открывается перед человеком непосредственно и автоматически. С ним нужно установить определенные отношения, которые позволяют человеку обретать знания, развиваться, что дает возможность построения своего жизненного пространства.

Разработав концепцию личностных конструктов, Дж. Келли поддерживал точку зрения, что человек воспринимает мир через собственную критериальную основу. Получается, что находясь в социуме и являясь его неотъемлемой частью, человек формирует свои оценочные системы, через которые как через фильтры воспринимает окружающую действительность. В современной психологии достаточно часто можно встретиться с утверждением о множественности существующих миров – у каждого человека он свой, сформированный через собственное восприятие и собственную интерпретацию.

Несколько ранее К.Левин результатами своих исследований доказывал, что по-настоящему человек живет в «своей», то есть, субъективной реальности, которая формируется в результате преломления и отражения в своем сознании окружающего мира. Другими словами, человек на

³Личностный потенциал: структура и диагностика /Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 680 с.

окружающую его действительность смотрит через призму собственных психологических установок.

В этой связи, хотелось бы напомнить теорию интериоризации, предложенной отечественным психологом С.Л.Рубинштейном. Он утверждал, что исходно, внешний мир через внутренние диспозиции индивида преобразуется и присваивается им, формируя внутреннюю картину мира. По С.Л.Рубинштейну, человек с его психикой рассматривается «внутри бытия» и никак не противопоставляется окружающему миру. То есть во взаимодействии человека и мира не может быть оппозиции, поскольку это единое целое.

Возвращаясь к рассуждениям Дж.Келли, следует указать на то, что реальность оказывается не настолько неизменной, как принято полагать. Человек может ее изменить, но при условии нахождения способов привнесения в нее свободы, то есть возможности принимать собственные решения. Дж.Келли утверждал, что человек находится в процессе постоянного изменения. Это изменение обусловлено тем, что мир, окружающий его, также постоянно изменяется, находясь в процессе постоянных трансформаций. То есть для реальности органически присуща гибкость и обновление. Поэтому адекватное понимание мира также требует постоянного изменения. Именно это нескончаемое изменение преподносит человеку как трудности в процессе преодоления, так и возможности для постоянного роста. С человека ничто не может снять ответственность за то, какое знание он получит о мире, в котором живет. Более того, человек по собственной воле способен изменить окраску мира, да и сам мир, в котором существует.

Это свидетельствует о способности конструировать смысл своей жизни, изменяя себя и свое отношение к миру. Такая постановка вопроса ставит очередную задачу, а именно, использование ресурсного потенциала такого рода способности. Заявить о личностных возможностях, как мы понимаем, не является прямым следствием их реального использования в жизни.

Несмотря на то, что проблема личностного потенциала в психологической науке занимает достойное место, вопрос об их функциональном значении в условиях реальной деятельности, поднимается достаточно редко.

Если попытаться обобщить научные представления о личностных возможностях, то данная категория может быть обозначена следующим образом. Личностный потенциал включают в себя широкий набор психологических свойств и качеств личности, которые опосредуют успешность освоения и выполнения какой-либо деятельности. Кроме того, они являются регуляторами психической напряженности и уровня психофизиологической

активации индивида, то есть, сопряжены с адаптационным потенциалом и совладающим поведением индивида.

Содержанию понятия «личностный потенциал» наиболее точно, по мнению Д.А. Леонтьева, соответствует введенное С.Мадди понятие «жизнестойкость»¹⁰⁰.

С.Мадди жизнестойкость определяет как интегративную характеристику личности, которая ответственна за успешность преодоления личностью различных жизненных трудностей. То есть, он предполагает «психологическую живучесть» человека, которая выражена эффективностью при решении разнообразных жизненных задач. Разумеется, вплоть до кризисных задач, которые все чаще возникают в современной неустойчивой среде¹⁰¹.

Д.А.Леонтьев пишет, что личностный потенциал представляет собой не отдельно взятую личностную характеристику, а в целом сложную системную организацию личности, которая является интегральной характеристикой личностной зрелости. В свою очередь, личностная зрелость проявляется в самодетерминации личности, в ее способности к преодолению неблагоприятных условий развития, а также к устранению противоречий с жизненной средой³.

Таким образом, личностный потенциал выражает собой не изолированную сущность, развивающуюся независимо от внешнего влияния, а является всего лишь частью более сложной в организационном порядке, системы. Таковой системой по отношению к человеку, по нашим представлениям, является жизненное пространство. Сложное взаимопроникновение двух систем друг в друга, дает основание говорить о диалектическом единстве процесса развития социальной среды и формирования личности. Разделение и более того, поиск противоречий двух составляющих это единство, является, как с точки зрения процесса, так и конечного результата, нелогичным. Формула «Мир в человеке, человек в мире» как нельзя лучше отражает данный вывод.

Но вопрос состоит в том, что же, детерминирует процесс неуклонного развития общества и человека? Жизненное пространство, как сложная система, с включенностью в нее человека и внешней среды, обладает вполне

¹⁰⁰ Личностный потенциал: структура и диагностика /Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 680 с.

³Личностный потенциал: структура и диагностика /Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 680 с.

¹⁰¹Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ // Пер. с англ. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. - СПб.: Издательство «Речь», 2002. - 539 с.

определенными системными качествами и особенностями развития сложной динамичной системы. К таковым, в первую очередь, относят наличие системообразующего фактора, то есть того, компонента системы, который ее объединяет и является, своего рода, «движателем» развития.

В истории весьма долгое время, человеку отводилась незавидная роль объекта, подверженного неумолимым влияниям извне и в полной мере зависящего от воли Демиурга. Лишь в последнее время человеку стали отводить достойное место в собственном развитии и его возможность влиять на общественные процессы. Человек приобрел черты самодетерминации, то есть был обнаружен источник к самоосуществлению в самом себе. Взяв на себя, по словам П.Тиллиха, «мужество быть», человек вынужден нести ответственность абсолютно за все, что происходит с ним и обществом. Именно в ответственности проявляется личностная зрелость индивида. В свою очередь, личностная зрелость проявляется в самодетерминации личности, в ее способности к преодолению неблагоприятных условий развития, а также к устранению внутренних противоречий и противоречий с жизненной средой.

Внутриличностный конфликт. Одним из негативных психических состояний, препятствующих в полной мере использовать личностный потенциал, является внутриличностный конфликт.

Изучению внутриличностных конфликтов посвящено значительное число исследований. Здесь мы упомянем лишь некоторые из них, которые оказали заметное влияние на научную попытку разрешения данного вопроса. Одним из первых в этом ряду был З.Фрейд, указавший на то, что в состоянии внутреннего конфликта у человека происходит столкновение желаний между Оно, изначально иррациональной и подчиненной принципу удовольствия инстанцией и Сверх-Я, цензурной инстанцией, основанной на принципе реальности и соотносящейся с социальными нормами и ценностями. Следует напомнить, что фрейдовское Оно является ни чем иным как нашим подсознанием и выражают собой глубинные инстинкты. Контролировать бурный поток «темной силы», которая стремится к своему воплощению, призвана Сверх-Я, в которой сконцентрированы моральные и нравственные установки, то есть все то, что выработало человечество за последние столетия. В свою очередь, Я, как третья инстанция, является ареной столкновения Оно и Сверх-Я.

К.Левин, являясь одним из первых, кто экспериментально изучал проявления внутреннего конфликта, пришел к выводу, что в его основе лежит ситуация, при которой на человека одновременно действуют

противоположно направленные мотивы. Причем, действие мотивов примерно равны по величине. По-сути, это походит на перетягивание каната. В такой ситуации для разрешения конфликта, человек вынужден сделать выбор в пользу одного из них. Пока это не происходит человек сконцентрирован на данном противоборстве.

В. Франкл связывает возникновение внутриличностного конфликта с потерей смысла жизни, причиной которого является экзистенциальный вакуум. Автор логотерапии пишет, что внутриличностный конфликт связан с расстройством «духовного ядра личности», в котором локализованы смыслы и ценности, определяющие существование человека¹⁰².

Когнитивная психология, в лице Л.Фестингера, рассматривает внутренний конфликт через когнитивный диссонанс. Данное явление представляет собой негативное состояние, переживаемое как дискомфорт, которое возникает в ситуации несоответствия имеющегося знания и поведения или несовпадения двух знаний.

Нельзя обойти вниманием отечественных психологов, затронувших в своих трудах проблему внутриличностных конфликтов. Пожалуй первым из них был А.Р. Лурия, который под внутренним конфликтом понимал ситуацию, при которой в поведении человека сталкиваются две одинаково сильные, но противоположно направленные тенденции.

В.С.Мерлин рассматривал конфликт как результат острого неудовлетворения глубоких и актуальных мотивов и отношений личности.

Из современных исследователей особо хотелось бы выделить работы Ф.Е.Василюка, посвященные проблеме внутреннего конфликта. Автор утверждает, что конфликт возникает в результате столкновения двух внутренних побуждений, которые отражены в сознании в виде самостоятельных ценностей. То есть, внутренний конфликт протекает в форме особого ценностного переживания, а его показателем является сомнение в истинности ценности мотивов и принципов, которыми руководствуется в своей жизни субъект¹⁰³.

Несмотря на многочисленные исследования, до сих пор психология не выработала единого подхода к пониманию причин, механизмов возникновения внутреннего противоречия. Это касается и путей их разрешения. Вместе с тем, современные исследователи А.Я.Анцупов и А.И.Шипилов совершили попытку дать внутриличностному конфликту

¹⁰²Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 175 с.

¹⁰³Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Издательство МГУ, 1984. – 200 с.

обобщенное понятие. По их определению, внутриличностный конфликт является собой острое негативное переживание, которое вызвано затянувшейся борьбой структур внутреннего мира личности, что отражает противоречивые связи с внешним миром и задерживает принятие того или иного решения¹⁰⁴.

Таким образом, внутренний конфликт детерминирует состояние дезинтеграции и рассогласования между различными образованиями внутри личности, разрушает ее внутреннюю целостность и гармоничность, равно как и эффективное взаимодействие с внешней средой. Более того, внутренний конфликт является собой пример специфической имплозии, то есть «внутреннего схлопывания». Концентрация на внутренней борьбе приводит не только к деформации внутреннего мира человека, но и сужению его жизненного пространства в целом.

На мгновение можно представить, что человек в состоянии внутренних противоречий является собой индивида, находящегося внутри мощного луча прожектора. Как правило, рассмотреть, что происходит вокруг не имеют успеха. Человек вынужден концентрироваться на себе и на своих переживаниях. Что, в конечном итоге, не позволяет индивиду в полной мере развивать и использовать свой личностный потенциал.

Но, учитывая многообразие обстоятельств, которые возникают в жизни, а также сложность их преодоления, следует признать неизбежность возникновения внутриличностных конфликтов. По большому счету, внутриличностная неустойчивость является особой формой внутренней активности, при которой личность поставлена в ситуацию выбора того или иного решения. Следуя такой логике, необходимо признать, что конфликты могут приводить не только к деструктивным, но и конструктивным последствиям. Конструктивное разрешение конфликта приводит к повышению жизнестойкости и формированию нового качества личности.

Того качества, которое дает возможность формирования личностного потенциала, способствующего конструктивному устранению противоречий между индивидом и жизненной средой, преодолению внешних негативных воздействий и внутренних переживаний. Что особенно важно, разрешение внутреннего конфликта часто приводит к переосмыслению жизненного пути личности и его смысловой направленности.

¹⁰⁴Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. 5-е изд. - СПб.: Питер, 2013. - 512 с.

Экспериментальное исследование влияния личностного потенциала на преодоление внутриличностного конфликта. Для решения данной задачи мы провели эмпирическое исследование с участием преподавателей высшей школы (N=51).

Исследование включало в себя ряд этапов. На первом изучалось влияние личностного потенциала на преодоление внутренней неустойчивости респондента. В процессе эксперимента был использован банк психодиагностических методик, в количественном выражении раскрывающих содержательную выраженность личностного потенциала. Второй этап включал в себя изучение роли двигательной активности в профилактике возникновения личностной деструкции преподавателя высшей школы.

1. Тест жизнестойкости (методика С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева). Жизнестойкость характеризует способность личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю устойчивость личности без снижения успешности деятельности. В нашем исследовании нас интересовали психологические факторы, которые способствуют совладанию с негативным внешним влиянием и снижению внутренней неустойчивости.

Методика представлена обобщенным показателем «Жизнестойкость (hardiness)» и тремя относительно независимыми друг от друга шкалами.

Вовлеченность в процесс жизни, основу которой составляет уверенность в себе, а также успешность действовать в различных жизненных ситуациях. Вовлеченность в процесс жизни в определенной мере можно увязать с понятием самоэффективности индивида.

Уверенность в подконтрольности значимых событий своей жизни и готовность их контролировать, из чего вытекает убежденность в том, что преодоление трудностей позволяет влиять на результат происходящего.

Принятие вызова жизни или убежденность человека в том, что все что с ним происходит, способствует его развитию. По-сути, это принятие вызова и готовность рисковать на фоне принципиальной убежденности в возможности измениться и изменить ситуацию в свою пользу (Рис.4.1.1).

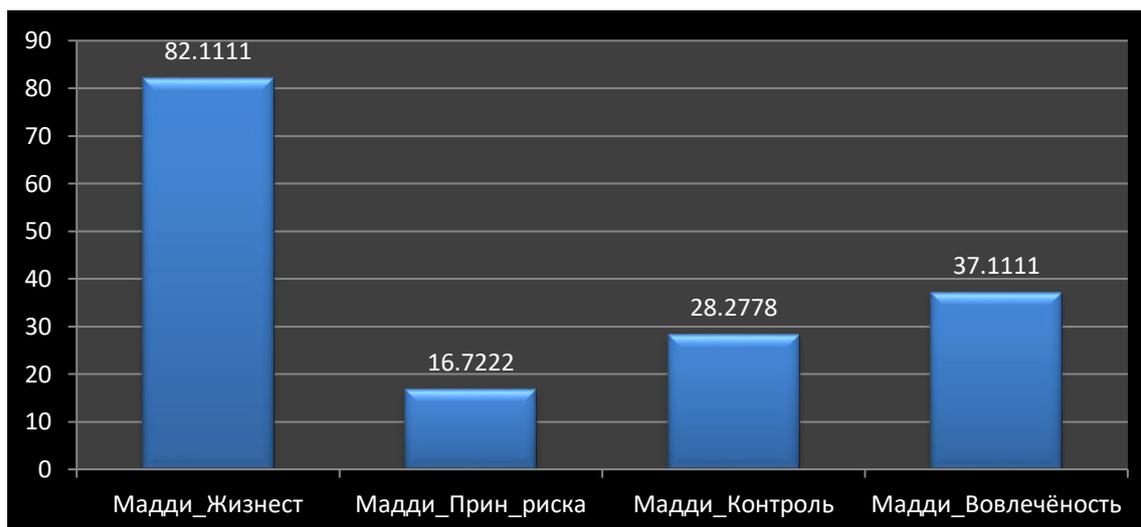


Рисунок 4.1.1. Показатели жизнестойкости

Полученные значения («Жизнестойкость» ($\chi=82,111$; $\sigma=10,38$), «Принятие риска» ($\chi=16,722$; $\sigma=2,191$), «Контроль» ($\chi=28,277$; $\sigma=3,304$), «Вовлеченность» ($\chi=37,111$; $\sigma=7,011$), говорят о том, что перечисленные психологические компоненты у респондентов развиты в достаточной степени.

Испытуемые готовы принимать определенные риски, связанные с процессами, происходящими в их жизни, проявляя при этом должный уровень активности и ответственности за свои поступки. К слову сказать, этим всегда отличались представители российского образования.

2. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (Джеймс Крамбои Леонард Махолик, адаптация Д.А. Леонтьева). Методика была разработана на основе теории стремления к смыслу, в основе которой лежит логотерапия Виктора Франкла. Данная теория раскрывает представления об экзистенциальном вакууме и ноогенных неврозах. Неудача в поиске человеком смысла своей жизни (экзистенциальная фрустрация) и вытекающее из нее ощущение утраты смысла (экзистенциальный вакуум) являются причиной особого класса психических расстройств - ноогенных неврозов.

Методика включает в себя шкалы: «Цели в жизни», «Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни», «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией», «Локус контроля - Я или Я – хозяин жизни», «Локус контроля-жизнь или управляемость жизни»³⁵.

³Личностный потенциал: структура и диагностика /Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 680 с.

⁵Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 175 с.

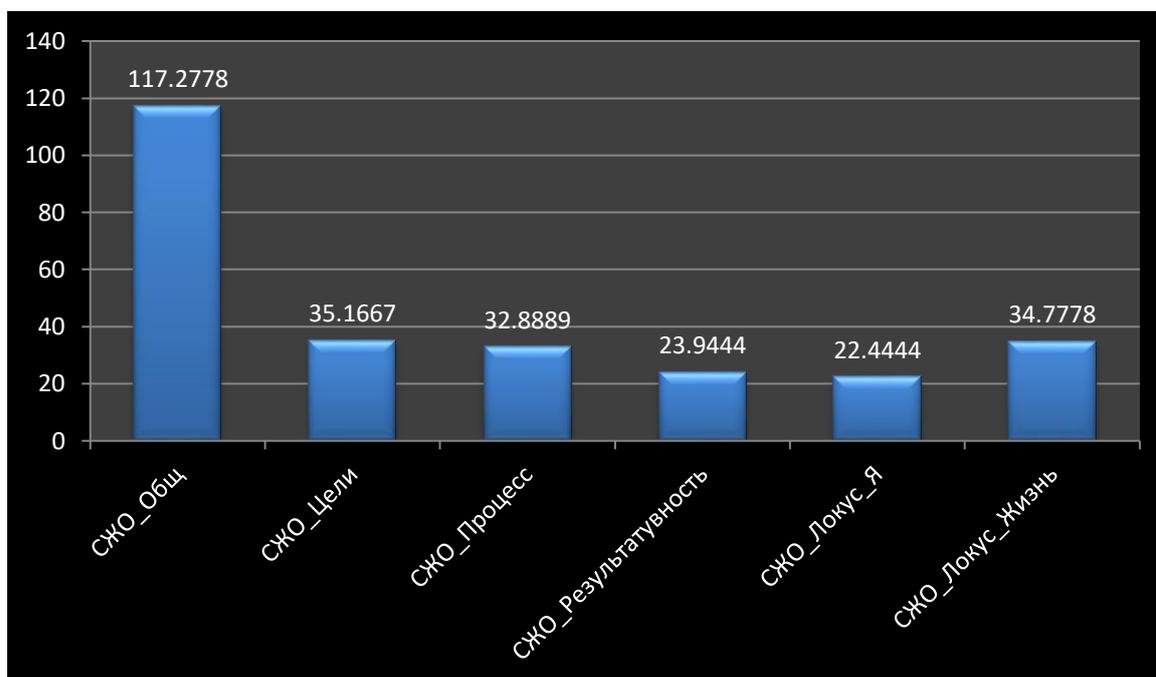


Рисунок 4.1.2 Показатели смысложизненных ориентаций

Полученные средние значения (рис. 2): «Общая шкала» ($x=117,277$; $\sigma=9,916$), «Цели в жизни» ($x=35,166$; $\sigma=5,26$), «Процесс жизни» ($x=32,888$; $\sigma=4,35$), «Результативность жизни» ($x=23,944$; $\sigma=3,872$), «Локус контроля-Я» ($x=22,444$; $\sigma=2,381$), «Локус контроля-жизнь» ($x=34,777$; $\sigma=3,281$), указывают на высокую осмысленность жизни у респондентов, наличие у них целей на будущее, высокую насыщенность жизни, наличие представлений о себе как сильной личности, которая способна и умеет контролировать события.

3. Шкала психологического благополучия (К.Рифф) (адаптация Н.Н. Лепешинского). С точки зрения автора, психологическое благополучие рассматривается как «полнота самореализации человека в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах, нахождение «творческого синтеза» между соответствием запроса социального окружения и развитием собственной индивидуальности».

Методика состоит из следующих шкал: «Положительные отношения с другими», «Автономия», «Управление окружением», «Личностный рост», «Цель в жизни», «Самопринятие»³⁶.

Средние баллы по методике распределились следующим образом: «Положительные отношения» ($x=67,833$; $\sigma=5,238$) «Автономия» ($x=53,277$; $\sigma=2,217$) «Управление средой» ($x=57,277$; $\sigma=5,768$) «Личностный рост» ($x=62,444$; $\sigma=3,203$) «Цель в жизни» ($x=65,888$; $\sigma=7,02$) «Самопринятие» ($x=63,555$; $\sigma=5,382$) «Общий балл» ($x=370,333$; $\sigma=19,109$).

Данные говорят нам о позитивном отношении к себе, стремлении к личностному росту, наличии целей в жизни, самодостаточности и высоком психологическом благополучии (рис.4.1.3).

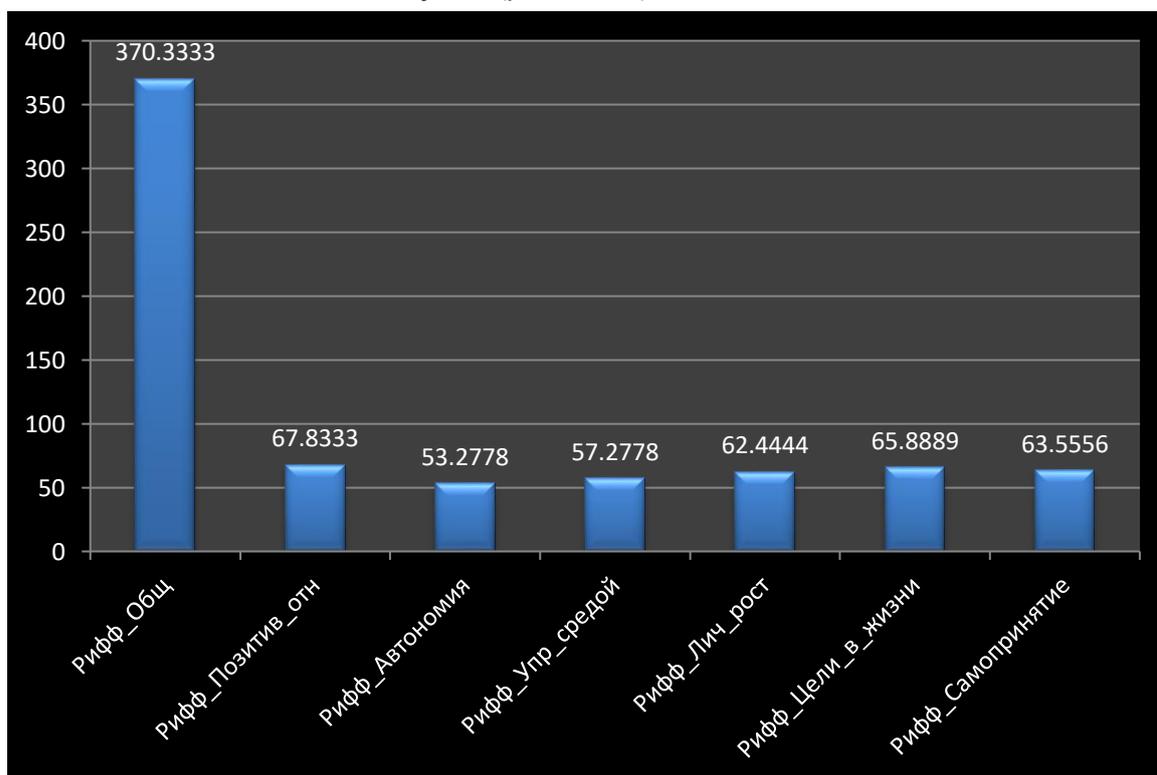


Рисунок 4.1.3 Показатели психологического благополучия

³Личностный потенциал: структура и диагностика /Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 680 с.

⁶Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Издательство МГУ, 1984. - 200 с.

4. Методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (методика Е.Б.Фанталовой)¹⁰⁷. Основу настоящей методики составляет предположение, что одной из существенных детерминант мотивационно-личностной сферы является динамичное и постепенно меняющееся в зависимости от жизненных обстоятельств соотношение между двумя плоскостями «сознания». С одной стороны, между плоскостью, которая вмещает в себя осознание ведущих жизненных ценностей, личностных замыслов и жизненных целей, с другой, между плоскостью всего того, что является непосредственно доступным, связанным с осуществлением конкретных целей, находящихся в непосредственной близости в зоне, казалось бы, «легкой досягаемости».

Основной характеристикой методики является показатель «Ценность–Доступность» (Ц–Д), который отражает степень рассогласования и дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере индивида. Дезинтеграция свидетельствует о степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, наличии блокады основных потребностей и ценностно-смысловых образований личности, с одной стороны, об уровне самореализации и внутренней идентичности, с другой стороны.

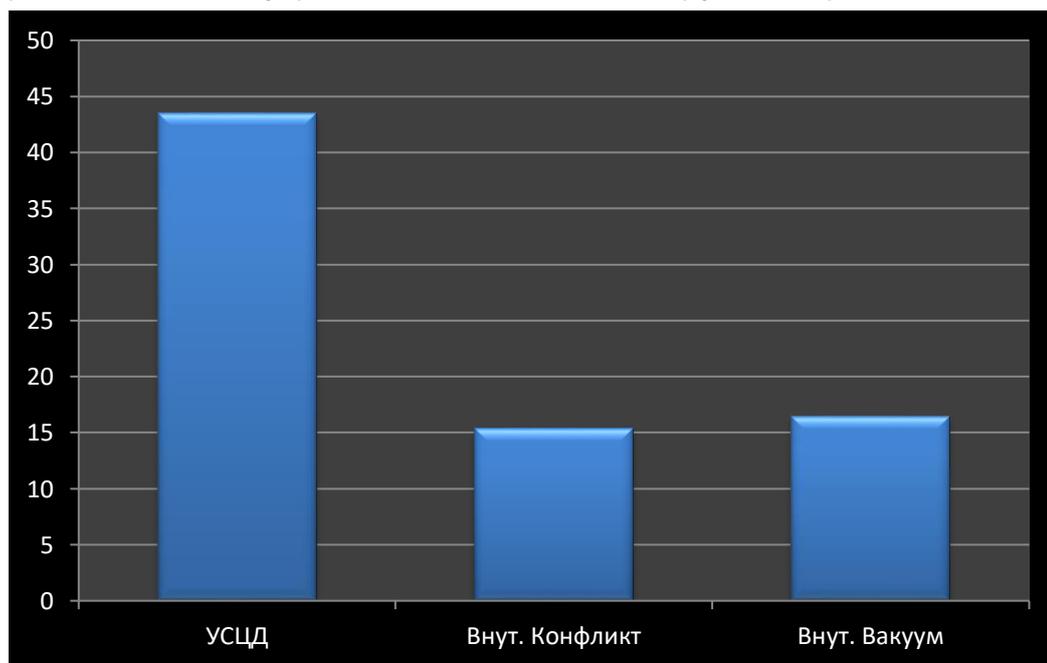


Рисунок 4.1.4. Показатели соотношения «ценности» и «доступности»

¹⁰⁷Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. - Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. - 128с.

Проанализировав данные, полученные по данной методике, было выявлено, что по шкале «ценность-доступность» ($\chi=45,5$; $\sigma=14,625$) испытуемые характеризуются наличием высокого уровня дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере. Соотношение результатов по шкалам «внутренний конфликт» ($\chi=15,444$; $\sigma=8,972$) и «внутренний вакуум» ($\chi=16,444$; $\sigma=9,906$), указывает на преобладание состояния фрустрации. Следует напомнить, что фрустрация является собой негативное психическое состояние, выражающее невозможность достижения индивидом какой-либо значимой цели. Данное состояние можно охарактеризовать пословицей «Видит око, да зуб неймет».

В качестве препятствия на пути к цели, могут выступить как объективные, так и субъективные, то есть, созданные самим человеком, барьеры. В качестве таковых достаточно часто выступает «эффект долженствования», в свою очередь, являющийся невротическим, не поддающимся сознательному контролю личности проявлением. Он просто замещается другим, менее травматичным поведением. К примеру, таким может выступать, убежденность в особой миссии, или особом статусе преподавателя в обществе. К сожалению, такие «миссии» очень часто являются всего лишь отражением в сознании наших желаний и потребностей и не имеют под собой объективной основы. По-сути, это социальные роли, в которые неосознанно мы играем. В этом состоит сущность защитных механизмов психики.

Обнаруженные нами данные во многом нарушают, казалось бы, идиллическую картину, которая часто складывается в отношении личности преподавателя высшей школы. Для большей объективизации исследования и разрешения возникшего сомнения, мы провели корреляционный анализ, выявив наличие связей шкалы «Ценность-Доступность» с рядом других показателей. То есть, нас интересовало, что именно влияет на дезинтеграцию в ценностно-мотивационной сфере личности преподавателя и формирует у нее внутриличностный конфликт или это был некий артефакт, которым можно пренебречь.

Последующий анализ выявил у «Ценности-Доступности» наличие отрицательных взаимосвязей со следующими переменными: «Самопринятие» ($r=0,559$) (*Шкала психологического благополучия*), «Процесс» ($r=0,581$) (*Тест смысложизненных ориентаций*), «Локус Жизнь» ($r=0,518$) (*Тест смысложизненных ориентаций*), «Вовлечённость» ($r=0,771$) (*Тест жизнестойкости*).

Данная взаимосвязь указывает на то, что с повышением уровня дезинтеграции личности происходит снижение выраженности ряда психологических детерминант: позитивное отношение к себе и другим, ощущение

психологического благополучия, контроль над течением и эмоциональной насыщенностью жизни, уверенность в собственных силах, вовлеченность в деятельность.

Кроме того, и это хотелось бы особо подчеркнуть, происходит усиление проявления иррациональных установок личности, что в значительной мере приводит к снижению жизнестойкости личности.

Исследование развития личностного потенциала респондента с высоким и низким уровнем двигательной активности. В рамках исследования влияния занятий физическими упражнениями на развитие личностного потенциала и снижение внутриличностной дезинтеграции, нами были выделены две группы испытуемых с разным уровнем двигательной активности (первая группа - высокий уровень двигательной активности, вторая группа - низкий уровень двигательной активности).

Предварительно, исходя из предположения о возможности (в силу социального «долженствования») иррационализации поведения и жизненных установок преподавателя высшей школы, мы в исследование добавили методику «*Диагностика иррациональных установок*» (А. Эллис), которая позволила более глубоко изучить влияние когнитивных искажений на личностный потенциал испытуемых.

Данная методика включает в себя шесть шкал, четыре из которых являются основными и соответствуют четырем группам иррациональных установок мышления: «*катастрофизация*», «*долженствование в отношении себя*», «*долженствование в отношении других*» и «*оценочная установка*».

Шкала «*катастрофизации*» отражает восприятие людьми различных неблагоприятных событий. Показатели шкал «*долженствование в отношении себя*» и «*долженствование в отношении других*» указывает на наличие либо отсутствие чрезмерно высоких требований к себе и к другим. «*Оценочная установка*» показывает то, как человек оценивает себя и других. Две другие шкалы – «*оценка фрустрационной толерантности личности*», которая отражает степень переносимости различных фрустраций (другими словами, показывает уровень стрессоустойчивости), а также «*общая оценка степени рациональности мышления*».

Проведенный сравнительный анализ показал, что в группах существуют значимые различия (на уровне $r \leq 0,05$) по следующим шкалам: «Жизнестойкость» (Жизнестойкость», Мадди), «Вовлеченность» (Жизнестойкость», Мадди), «Катастрофизация» (*Диагностика иррациональных установок*, А. Эллис), «Долженствование в отношении себя» (*Диагностика иррациональных установок*, А. Эллис), «Долженствование в отношении других»

(*Диагностика иррациональных установок, А.Эллис*), «Фрустрационная толерантность» (*Диагностика иррациональных установок, А.Эллис*), «Самооценка и рациональность мышления» (*Диагностика иррациональных установок, А.Эллис*).

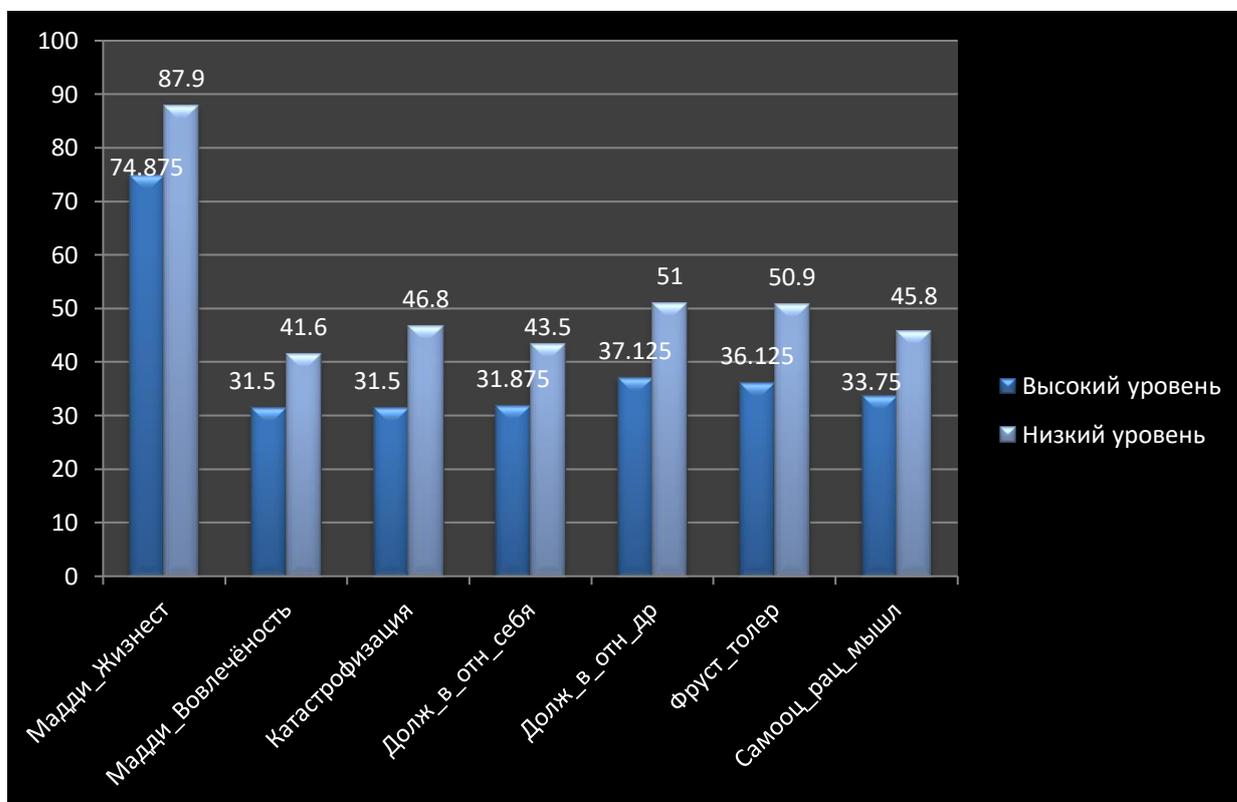


Рисунок 4.1.5. Показатели выраженности личностного потенциала у групп испытуемых с разным уровнем двигательной активности

Как видим, испытуемые с высоким уровнем двигательной активности имеют более высокие показатели по шкале «Жизнестойкость». Следовательно, они в большей степени способны противостоять внешним и внутренним негативным воздействиям, и, соответственно, лучше адаптируются к изменяющимся социальным условиям, сохраняя более высокую работоспособность и стрессоустойчивость.

С другой стороны, обнаружено, что для группы с низким уровнем двигательной активности, характерна низкая вовлеченность в жизнедеятельность. Данный феномен порождает чувство социальной отвергнутости и ощущение себя «вне жизни». Кроме того, иррациональные установки,

выступающие в качестве копинг-стратегий, способствуют уходу человека в мир, который «должен быть», но, который, «не есть в реальности».

Так, «катастрофизация» приводит к ощущению того, что каждое неблагоприятное событие воспринимается человеком как ужасное и невыносимое, «долженствование в отношении себя» формирует установку, что я должен быть другим, то есть, человек отвергает самого себя, стремясь к постоянному самокопанию и неудовольствию собой. Стремление к достижению идеала, приводит к постоянной гонке за соответствием некому высокому стандарту.

«Долженствование в отношении других» дает основание смотреть на окружающих как на некое несовершенство, требующее личностной или социальной доработки.

«Самооценка и рациональность мышления» дают человеку убежденность в том, любая негативная черта личности, любая неоправданная и сиюминутная поведенческая оплошность, приводит к дискриминации всей человеческой сущности. То есть, у человека нет права на ошибку, он во всем должен быть показателен и, даже идеален.

«Фрустрационная толерантность» (низкие показатели) свидетельствует о недостаточных адаптационных возможностях и неспособности человека быстро и адекватно вписаться в изменяющийся мир. В какой-то степени, последнее характеризует наличие у человека низкого уровня эмоционального интеллекта.

Результаты проведенных исследований показали, что состояние внутреннего конфликта респондента отражает, прежде всего, состояние «разлома» в системе «сознание–бытие». Разлом наблюдается между стремлением человека к достижению внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности. То есть, затрагивает мотивационно-смысловую сферу личности, являясь выражением расхождения между тем, что есть в реальности, между тем, что я хочу и имею в настоящем, и тем, что должно быть в моих представлениях.

Наряду с распознаванием характера диссоциации между частями внутреннего мира преподавателя, с целью более качественной оценки состояния его личности, а также выбора средств и методов устранения внутриличностного конфликта, особо важно выработать эффективную стратегию воздействия. Другими словами, необходим инструментарий, позволяющий оказывать эффективное влияние на формирование личностного потенциала преподавателя, устраняя при этом его внутриличностную

неустойчивость и минимизируя смысловую неудовлетворенность. В нашем случае в качестве такового выступает целенаправленная двигательная активность.

Факторы, детерминирующие содержание личностного потенциала респондента с высоким уровнем двигательной активности. С целью определения психологических детерминант личностного потенциала преподавателя с высокой двигательной активностью, как эталонного, был проведен факторный анализ методом главных компонент с процедурой вращения варимакс.

В ходе факторного анализа было выявлено шесть основных факторов, получивших следующие обозначения:

1. Фактор «Жизнестойкость»;
2. Фактор «Жизненная активность»;
3. Фактор «Жизненные установки»;
4. Фактор «Стратегии поведения в трудной ситуации»;
5. Фактор «Самодостаточность»;
6. Фактор «Особенности самоконтроля и саморегуляции»



Рисунок 4.1.6 Предикторы, детерминирующие содержание личностного потенциала преподавателя высшей школы с высоким уровнем двигательной активности

Фактор «Жизнестойкость» включает в себя позитивное отношение к другим, психологическое благополучие, убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящих событий, уверенность в себе, наличие целей в жизни, субъектная активность, стеническое реагирование на возникающие трудности, положительный образ себя и др.

Фактор «Жизненная активность» подразумевает интерес и эмоциональную насыщенность жизни, стремление к самореализации, высокую осмысленность и самоконтроль, оптимизм и жизнерадостность.

Фактор «Жизненные установки» включает в полной мере принятие себя, вовлеченность в процесс деятельности, отсутствие иррациональных установок. Кроме того, в данный фактор входит отказ от установки, что каждое неблагоприятное событие выступает как ужасное и невыносимое, отказ от чрезмерно высоких требований к себе и другим.

Фактор «Стратегии поведения в трудной ситуации» показывает склонность к положительной переоценке негативных переживаний и событий, признанию субъектом своей роли в возникновении проблемы и ответственности за ее решение, попытке разрешения проблемы за счет привлечения внешних (социальных) ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки. В тоже время, при отрицательном результате, возможно приписывание ответственности за неудачи другим, и реакция по типу уклонения, а также переживание по поводу прошлых негативных событий.

Фактор «Самодостаточность» включает параметры: самостоятельность и независимость, психологическое благополучие, принятие ответственности за своё здоровье и построение межличностных отношений с другими людьми, планирование собственных действий с учетом объективных условий, прошлого опыта и имеющихся ресурсов.

Фактор «Самоконтроль и саморегуляция» предполагает возможность преодоления негативных переживаний и негативного эмоционального состояния. Саморегуляция осуществляется за счет минимизации влияния эмоций на оценку ситуации и выбор стратегии поведения. Последнее связано с высокой степенью самоконтроля и стремлением к самообладанию.

Ориентация на позитивное будущее, рационализация трудных жизненных ситуаций способствуют снижению эмоциональной неустойчивости в процессе принятия решений. Ко всему прочему, при высоких значениях

показателей данного фактора для индивида характерно отсутствие установки на обреченность и жизненную предрешенность.

Выводы. Следует признать, что современному этапу социального развития свойственны глубинные преобразования, которые без исключения затрагивают все сферы жизни человека. Особое место в таких преобразованиях, занимает образование, поскольку именно образование занимается инвестированием в будущее. От эффективности образовательной деятельности, состоятельности института обучения и воспитания, реальной включенности субъектов образования в современные преобразования, зависит то, в каком мире мы будем жить завтра.

Такая постановка вопроса в первую очередь требует научного акцента на ведущем субъекте образовательной деятельности, а именно, преподавателе высшей школы. Недостаточная сформированность механизмов личностной адаптации приводит его к внутриличностному конфликту, который сопровождается такими негативными последствиями, как личностная неустойчивость, потеря эмоционального равновесия и несбалансированность проявлений психики.

Проведенное исследование позволило нам получить экспериментальный материал, дающий более глубокое понимание проблемы личностного потенциала преподавателя высшей школы. Так в ходе эмпирического исследования выявлено наличие у респондентов высокого уровня дезинтеграции в ценностно-мотивационной сфере, что само по себе диссонирует с общепринятыми социальными установками.

Кроме того, было установлено наличие отрицательных взаимосвязей между жизнестойкостью, как центральным звеном личностного потенциала испытуемых и дезинтеграцией в ценностно-мотивационной сфере. Что подтверждает предположение о влиянии личностного потенциала на развитие внутриличностного конфликта респондентов.

С целью выработки практических рекомендаций по профилактике внутренней деструкции нами было изучено влияние двигательной активности на развитие личностного потенциала. Полученные данные могут составить основу профилактической, а при необходимости коррекционной работы с преподавателями, имеющими проблемы в адаптации к современным социальным условиям жизнедеятельности.

4.2. Дисциплина "Иностранный язык" в современной образовательной среде технического вуза: реалии и проблемы

Динамические процессы, характерные для современной общественной, экономической и политической жизни России, потребность в инновационных подходах к профессиональному образованию обуславливают необходимость обращения к новым технологиям формирования компетенций и ценностной картины мира будущих специалистов, требуют пересмотра традиционной философии образования с учетом новых реалий. Как известно, в Концепции модернизации российского образования до 2020 г. поставлена задача существенного повышения качества обучения специалистов, обновления содержания и педагогических технологий по конкретным дисциплинам, в конечном итоге – формирование и реализация на практике новой парадигмы российского образования.

Важнейшая роль в этих условиях принадлежит дисциплине «Иностранный язык», одной из немногих гуманитарных дисциплин в структуре высшего технического образования, изучаемой достаточно долго: в течение первых лет бакалавриата, в магистратуре и в аспирантуре. Этот предмет обладает не только высокой образовательной ценностью, важной для межкультурной коммуникации, но и большим педагогическим потенциалом для развития общекультурных и социальных компетенций студентов.

В данной главе будут рассмотрены основные проблемы, связанные с обновлением содержательных и технологических основ преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» (ИЯ) в российских технических вузах, обобщен опыт преподавания ИЯ в вузах страны (на примере кафедры иностранных языков и лингвистики Ивановского государственного химико-технологического университета) и представлены некоторые актуальные способы повышения эффективности обучения ИЯ как базовой потребности общества в условиях интеграции России в мировое экономическое и культурное пространство.

Известно, что в начале нынешнего столетия Совет Европы специальной резолюцией одобрил документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» ("Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment"), главная цель

которого – систематизировать подходы к преподаванию иностранного языка.¹⁰⁸ Проект предлагает критерии, приемлемые для сертификации любой национальной образовательной системы. Кроме того, при этом появляется единая сеть понятий, главным из которых становится определение «компетенция».

Компетенции – показатели и характеристики результатов обучения – представляют собой заданную сумму знаний, умений и личностных качеств обучаемого. Владение ими позволяют человеку совершать многообразные действия с целью осуществления разножанровой коммуникации. Четко определенные уровни владения языком и критерии их дифференциации предполагают, что студент сможет самостоятельно оценить успехи или неудачи и осознанно алгоритмировать последовательность действий для мировоззренческого и профессионального роста. Заметим, что эта же идея лежит в основе профессиональных отечественных и международных конкурсов (World Skills), активно проводимых в настоящее время и широко освещаемых СМИ, а также в основе создания при вузах и сузах Центров компетенций.

Не ставя перед собой задачи подробно комментировать содержание документа, отметим, что вместе с принятием упомянутых положений приходит осознание изменения целей языкового образования в техническом вузе. Определяющим становится не умение читать и переводить оригинальный иноязычный текст и извлекать при этом максимум информации, а развитие нового лингвистического репертуара и широкого круга компетенций – социальных и общекультурных. Современные стандарты предусматривают смещение образовательных акцентов в сторону формирования ценностно-смысловых ориентиров и эффективных способов саморазвития, автономного образования.

Дисциплина «Иностранный язык» во всех ее вариантах в соответствии с ныне действующими ФГОСами относится к вариативной части общенаучного цикла. Однако ее особая роль для образовательной среды технического вуза представляется очевидной. Овладение иностранным языком – это ежедневный, систематический и упорный труд, формирующий мировоззрение, культуру интеллектуального труда, предполагающий воспитание личности и таких черт характера, как трудолюбие, целеустремленность, любознательность, активность. Эта дисциплина, изучаемая с первого курса, позволяет студенту в результате аудиторной и внеаудиторной работы (самостоятельной и под

¹⁰⁸ Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment". URL: <https://www.facebook.com/SovetEvropy/info>. (дата обращения – 10.09. 2018);

руководством преподавателя) сформировать собственные жизненные установки, преодолеть этноцентризм и национальные стереотипы, определить нравственную стратегию поведения в профессиональном и иноязычном пространстве, познать другую культуру и ментальность, подготовиться к межкультурной коммуникации. Студенческая аудитория с первых дней пребывания молодёжи в вузе – это образовательная и воспитывающая среда в самом широком смысле слова. Студент вступает во взаимодействие с новой для него реальностью, конструирует и изменяет микро- и макро-(со)общество, формируя и изменяя при этом и свои мировоззренческие, коммуникативно-, профессионально- и социально-значимые ориентиры.

В условиях снижения уровня языковой подготовки выпускников средних школ, поступающих в неязыковые вузы, с учётом всё уменьшающегося объёма часов на освоение дисциплины и ужесточения аттестационных требований, становится очевидным, что лишь концептуально отобранный материал, осознанное и профессиональное применение новых технологий наряду с авторитетными методиками могут помочь в формировании необходимых и нужных компетенций. Во многих вузах страны имеется богатый опыт креативного подхода к выполнению заданных нормативов¹⁰⁹. Однако, как нам известно, переход российского образования на ФГОС нового поколения в целом ряде вузов привел к пересмотру традиционного соотношения в программе подготовки специалиста между общепрофессиональными, специальными и гуманитарными дисциплинами, кардинально сократив последние – как по набору дисциплин, так и по времени их преподавания.

Во многих учебных заведениях сложились определенные традиции преподавания языка, разумность которых подтверждаются жизнью. Так, определяющим принципом с первых шагов пребывания обучаемого в новой для него образовательной среде становится изучение иностранного языка с

¹⁰⁹ Иванова Н.К., Милеева М.Н. Между Сциллой и Харибдой: рассуждения о проблемах обучения английскому языку // Высшее образование в России. № 2. 2014. С. 89-99; Леонтьева Э.О. Стандарты и реальность: можно ли в российских вузах учиться по правилам // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т.7. Вып.4. С.317–327. Фалеева Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2(21). С. 157–160; Батыршина Р.В. Воспитательная роль курса «иностраннный язык» в вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 10. С. 265–268; Ястребова Е.Б., Кравцова О.А. Острые вопросы языкового образования в вузах // Иностранные языки в школе. 2016. № 2. С.19-26 Салыхова Г.И. Педагогический потенциал иностранного языка в развитии социальной компетенции студентов вуза // Иностранные языки в современном мире. Актуальные проблемы обучения языкам для профессиональных и специальных целей. Сб. материалов V Международной научно-практической конференции. Казанский ун-т, Казань. 2012, С. 545 – 549; Фахрутдинова А.В. Актуализация воспитательной составляющей международной интеграции (на примере предмета «Иностранный язык») // Иностранные языки в современном мире. Сб. материалов IV Международной научно-практической конференции. Казанский ун-т, Казань. 2011, С. 380-384. Иванова Н.К., Шишкина С.Г. Социализация студентов технического вуза и дисциплина "Иностранный язык". Высшее образование в России. №4-2017. С. 96-103 и др.

погружением в профессионально-ориентированный языковой материал, логически и тематически связанный с историей научных школ вуза, научных направлений выбранной специальности и т.д. О науке и сферах применения ее в будущей профессиональной деятельности студента и реальной жизни говорится языком науки. При этом развитие лингвистических, социокультурных и профессиональных знаний видится в их прагматическом аспекте. Умозрительность и пополнение лишь пассивного запаса иноязычных понятий исключаются полностью. С этой целью на многих кафедрах создаются учебные пособия и методические указания, соединяющие методологические новации и результаты технического и языкового развития определенной научной или специальной сферы с учетом этапа обучения (см., например, указанные учебные пособия¹¹⁰). Так, задачи для бакалавров предусматривают формирование общекультурной и общепрофессиональной компетенций в их языковом, коммуникативном преломлении. Задачи обучения иностранному языку магистрантов и аспирантов связаны не только с формированием и развитием у них навыков научной иноязычной коммуникации, но и с целенаправленным формированием их когнитивной активности, условий саморазвития и самореализации в избранной научной специальности и в самостоятельной профессиональной жизни. Осознавая и принимая данную концепцию, наша кафедра для всех первокурсников проводит презентацию вузовских специальностей в первые сентябрьские дни. Знакомство научно-педагогического коллектива университета со студентами-«новобранцами», организованное кафедрой, происходит, как правило, на английском языке в присутствии выпускников вуза, имеющих опыт зарубежных исследований, которые обычно принимают активное участие в дискуссии.

Важная роль принадлежит учебной литературе. Излишне говорить, что мультимедийные учебники, изданные за рубежом, дают и аутентичные образцы профессионально выстроенного общения, и устраняют лакуны, имеющиеся у российских студентов провинциальных вузов в постижении европейских и мировых социально-культурных реалий. Однако нередко принципы подачи

¹¹⁰ Костина Е.В. Обучение ознакомительному чтению: метод. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Информационные системы и технологии». Иваново: ИГХТУ, 2016. 103 с.; Иванова Н.К., Малкова Ю.Л. Обучение профессионально-ориентированному чтению: учебное пособие для студентов 2 курса технических специальностей (английский язык) / Иваново: ИГХТУ. – 2006. – 94 с.; Ганина В.В., Шишкина С.Г. Деньги. Денежные отношения – Иваново: ИГХТУ, 2012. – 156 стр.; Кузьмина Р.В., Телегин Ф.Ю. Textile Chemistry Reading Book: хрестоматия для чтения текстов по текстильной химии. Иваново: ИГХТУ, 2013; Золина, Е.Н., Лобанова И.В. Testen Sie Ihr Deutsch! Контрольные задания и тесты по немецкому языку для самостоятельной работы студентов экономических специальностей I–III курсов. Иваново: ИГХТУ, 2011. –125 с.; Рычагова Т.С. Методические указания к курсу французского языка для студентов химических специальностей / Сост. Т.С.Рычагова; Иван. гос. хим.-технол. ун-т. – Иваново, 2013. – 42 с.

нового лексического или (особенно) грамматического материала не соответствуют уровню знаний аудитории, на которую они рассчитаны. Ситуация осложняется полным отсутствием необходимых и доступных объяснений на родном языке студента, погружением их в непонятные для русского человека реалии и, что особенно важно, недостаточным массивом контрольных и тестовых заданий. Методические пособия-приложения к зарубежным изданиям, позволяющие снизить нежелательный побочный эффект (который мог вылиться в подсознательное отторжение желая обращения к оригинальным источникам), составленные и апробированные педагогами кафедры, будучи логично оправданными и необходимыми, во многом смягчают ситуацию. Самостоятельные и тематически независимые мультимедийные учебные пособия, подготовленные кафедрой, направлены на расширение профессионального кругозора студентов и глубинного освоения ими будущей специальности. Они наполнены иллюстративным материалом, а многовариантные тесты и задания учитывают способности и возможности обучаемых и реальную ситуацию в российской промышленности и науке. Это выгодно отличает их от подобных зарубежных учебников. Пособия содержат алгоритмы поиска необходимой информации при разных видах чтения с источниками, что позволяет выстроить собственную стратегию поведения в разных сообществах и социумах, например, во время прохождения интервью, поисков работы, проведения опытов в химической лаборатории или при работе в интернациональном научном коллективе. Тексты подсказывают, какие качества характера необходимы для вливания в коллектив, что формирует команду единомышленников, как стать успешным в бизнесе и науке.

По этому пути пошли многие кафедры иностранных языков страны: издания, подготовленные научно-педагогическим коллективами, постоянно обновляются, дополняются и модифицируются в соответствии с требованиями времени и развитием отрасли, что позволяет включать в активный словарь студентов новые и актуальные материалы, термины, данные, ориентировать их на эффективную международную коммуникацию. Медленнее, чем хотелось бы, но постепенно налаживается обмен этими материалами между вузами, а также появляются новые методические трибуны для обмена бесценным опытом преподавания иностранного языка в российских условиях – вне языкового окружения и ограниченной возможности зарубежных курсов и стажировок – как для преподавателей, так и для студентов. (Отметим, что одним из важнейших методических форумов стала в последние годы традиционная ежегодная новиформатная научно-практическая конференция в МГИМО, на которой рассматриваются актуальные вопросы лингводидактики, проблемы интеграции

гуманитарных и профессиональных дисциплин в вузовском образовании, технологические инновации)¹¹¹.

Обращение к ресурсам Интернета (оригинальным языковым курсам, аудио- и видеоматериалам, интерактивным словарям и т.д.), привлечение для изучения языка аутентичной научной и страноведческой литературы, новых газетных материалов позволяют в определённой степени устранить недостатки в освоении иностранного языка, объясняемые отсутствием реальной языковой среды. Минимум теории и максимум тренингов – таков путь освоения дисциплины. Это предполагает обращение к внутренним резервам обучаемого, опору на осознанную мотивацию выбора им линии поведения. Однако, интенсивно продвигаемая во многих вузах в настоящее время идеология ориентации на цифровые технологии обучения, сетевое общение преподавателя и студента (на основе платформы MOODLE), при всех своих достоинствах, связанных с доступным и удобным для студента и преподавателя представлением дидактического материала и возможностью контроля его усвоения, не должна наносить ущерб реальному педагогическому общению. Последнее, на наш взгляд, разумно сохраняемое в технологии смешанного обучения (Blended Learning), может сделать процесс именно *учебно-воспитательным*, личностно-ориентированным, познавательным-активным¹¹².

Осознавая важность знания иностранного языка в сегодняшних реалиях жесткой конкуренции на рынке труда, многие кафедры иностранных языков, отвечая запросам студентов и выпускников, активно развивают систему дополнительного языкового образования. Например, наша кафедра организовала курсы изучения английского «с нуля» и курсы разговорного языка, развитие навыков которого, как известно, не предусмотрено существующими Программами преподавания языка в техническом вузе. Такое обучение, на коммерческой основе, устраивает обе стороны: у студентов повышается мотивация и ответственность, у преподавателей расширяется спектр самореализации, а у кафедры появляются материальные ресурсы для приобретения новой учебной литературы и улучшения материально-технической базы.

¹¹¹См., например, Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания : материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2015 г.). Т. 2 — М. : МГИМО–Университет, 2015. — 696 с.; Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике : сб. науч. трудов. В 2 т. Т. 1 / [отв. ред. Д.Н. Новиков] — Москва : МГИМО–Университет, 2017. — 719с.

¹¹² Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков//Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2010.Т.1.№ 2.С.141–144.

Продуманная *концепция преподавания дисциплины* обуславливает новые подходы к осуществлению учебных задач. Так, итоговые занятия все чаще проводятся в вузах страны в виде деловых игр, квестов, студенческих конференций, уроков-презентаций. Например в нашем вузе, студенческие, магистрантские и аспирантские конференции «Вызовы XXI века» давно проходят в формате реальных международных форумов – с обязательным оформлением приглашений для участия, составлением заявок, тезисов выступления и подготовки выступления, с планированием научной программы разных секций. Это соответствует учебным планам дисциплины «Деловой язык», воспитательным и профессиональным задачам подготовки будущих дипломированных специалистов. Ролевые и деловые игры «Job Hunting», «В химической лаборатории», «Я - менеджер» – обязательный элемент семестрового контроля. Уже стал традиционным урок-зачет в форме интеллектуальной игры «В мире языка и культуры». Игра – это конкурс команд студентов одного факультета, либо двух, разных по направлению обучения, либо разных специальностей: гуманитарных и экономических, экономических и химических, технических и экономических и т.д. Студентам даются задания, которые побуждают их обращаться не только к учебной литературе, но и к дополнительной, воспользоваться информацией глобальной сети Интернет, внимательно следить за текущими международными событиями. При этом активность участников направлена на формирование собственной активной позиции и самостоятельное творчество. Способность формирования коллективного мышления является необходимым фактором для успеха работы любой команды в условиях деловой и неформальной коммуникации. Так, домашнее задание неоднократно предполагало инсценировку отрывка художественного произведения, связанного с химическими процессами, с историческими вехами, с новаторами и новациями. Преподавателям и зрителям запомнились сценические воплощения «Алисы в стране чудес» Л. Кэрролла и легендарного романа «Унесенные ветром» М. Митчелл.

При подготовке к игре несколько видоизменяется и роль преподавателя: от роли источника учебной информации он переходит к роли руководителя-консультанта, то есть, преподаватель иностранного языка становится тьютором студента, его куратором, который формирует творческий потенциал студента, а иногда определяет его научные предпочтения имплицитно направляя активность студентов, поскольку материал для ответа студенты разыскивают сами, сообразно собственным симпатиям и антипатиям, которые, заметим, меняются в ходе подготовки к игре ¹¹³. Результаты их поисков не контролируются

¹¹³ Иванова Н.К., Шишкина С.Г. Иностранный язык в техническом вузе как социально-воспитательный

на занятиях, а становятся известными непосредственно в ходе игры. Самореализация, совместный поиск возможных вариантов ответа, атмосфера увлеченности, ощущение посильности заданий – все это реально помогает студентам преодолеть психологический барьер, существующий на первых порах пребывания в вузе, помогает лучше узнать друг друга, посмотреть на одногруппников, сокурсников и преподавателей новыми глазами. Подтверждают эту мысль и результаты анкетирования, проведенного нашей кафедрой на инженерных специальностях. Студенты отмечают, что в ходе подготовки к игре им удалось лучше узнать своих сокурсников (78,3%), преподавателя (69,6%), с разных точек зрения оценить свои способности к жизни в коллективе (60,9).¹¹⁴

И это важно, поскольку опора на опыт и нормы своих национальных «культурологических образцов», на фреймы сознания, приводит к критическому, но доброжелательному осмыслению реалий чужой культуры. Нередко предмет «Иностранный язык» становится стимулом для познания новых миров, новых горизонтов и самопознания, а участие в подобных интеллектуальных состязаниях на изучаемом иностранном языке, страноведческих конкурсах, квестах стимулирует студентов к получению новых знаний, обращению к дополнительным источникам, в идеале – к их критической оценке.

Учебная работа включает в себя также и многоплановые страноведческие викторины, цель которых – автономный поиск информации (плюс к изучаемой на аудиторных занятиях) о политической структуре, экономической жизни, национальных традициях, достопримечательностях стран изучаемого языка, литературном наследии и формировании на этой основе важных компонентов общекультурной компетенции. Приведем несколько вопросов из викторины подобного рода, участие в которой и положительные результаты влияют на зачетную оценку:

1. *This holiday is celebrated in spring. It is a religious holiday. In England presents traditionally take the form of an egg. They are usually made of chocolate. Sometimes they are hidden about the house for children to find them. Which holiday is it?*

2. *He was born in a very poor family and grew up to become the sixteenth President of the United States. When he was elected in 1860, the question of slavery*

компонент формирования специалиста/ Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение к журналу. №1 (27) Иваново, 2012. - С.5-10.

¹¹⁴ Ганина В.В., Шишкина С.Г. Интеллектуальная игра как компонент образовательных технологий в курсе преподавания дисциплины «иностранный язык» в техническом вузе// Вестник российского университета дружбы народов». Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2012. № 4. С.133-139.

was the foremost political issue. In 1863 he wrote the Emancipation Proclamation, giving freedom to three million blacks living in the South. Who was he?

Различного рода викторины с заранее объявленными темами для самостоятельного изучения расширяют границы студенческого мировоззренческого опыта и культуроведческого кругозора, привлекают внимание студентов к новым культурным реалиям, которые, по разным причинам, им не известны. Например, для осознанного и успешного участия обучаемых в конкурсе на знание литературных произведений англоязычных авторов студентам дается задание ознакомиться с историей литературы, посмотреть любопытные и интересные факты о наиболее известных, популярных произведениях и их создателях, узнать сюжеты и имена действующих лиц. Вопросы и задания викторины – как часть общего конкурса – преподносятся в мультимедийной форме, сопровождаются демонстрацией красочных видеоматериалов и иллюстрациями. Вот несколько примеров:

1. *A British writer, a doctor by education. He was born in Scotland and created a famous character, who now has his own museum, a famous site of London. Who is he?*

2. *About what writer is it said: "All American literature comes from one of his books called "Huckleberry Finn"? What is his name?*

3. *She was a daughter of village priest. Her mother died and children lived with sad and cruel father. Daughters worked as home teachers in rich families. Three of five sisters became writers! They wrote wonderful stories about love. Who are we speaking about?*

4. *Всемирный успех и любовь миллионов женщин писательнице принес роман «Дневник Бриджит Джонс», родившийся из колонки, которую она вела в газете Independent. Сюжет «Дневника» детально повторяет сюжет романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение», вплоть до имени главного мужского персонажа — Марка Дарси.*

Говорят, на книгу писательницу вдохновил сериал 1995 года и особенно Колин Ферт, так как он без всяких изменений перекопировал в экранизацию «Дневника».

Назовите имя писательницы.

Такие социально-культурные проекты помогают становлению языковой личности студента, осознающей значимость интеркультурных и национальных мотивов в контексте глобальных ценностей. Этим устремлениям соответствуют и различные конкурсы: переводов стихов и лимериков или их прочтения, на знание политических символов разных стран или их литературных

памятников, конкурс «Знаешь ли ты достопримечательности страны?», родного города и т.д. Здесь следует отметить, что регионоведческая тематика занимает важное место в процессе изучения иностранного языка, поскольку обращение к истории родного города и вуза в контексте истории страны позволяет целенаправленно формировать у студентов чувство патриотизма, уважения к отечественной истории, а главное – вооружает их новыми знаниями, которые они могут применить при участии в различного рода молодежных проектах и акциях, регулярно проводимых Студенческим правительством вуза, Студенческим клубом, городскими и областными молодежными организациями. Знаковым событием недавнего времени, осени 2018 года, стал, например, интерактивный мастер-класс по истории города Иваново, посвященный 100-летию образования Иваново-Вознесенской губернии.

Регионоведческая тематика, соединенная с погружением в специфическую научную сферу, близкую студенту, может найти отражение и в организации научной студенческой работы. Задача преподавателя кафедры иностранных языков – найти точки соприкосновения между преподаваемой им дисциплиной и основной специальностью студента, стимулировать обращение студента к аутентичным и актуальным зарубежным источникам, способствовать его профессиональному росту через формирование таких важных компонентов компетенций, как общеобразовательный, развивающий, практический. Систематизация этого направления работы, тесное сотрудничество со спецкафедрами, учет актуальных международных и национальных образовательных трендов позволили нам, например, значительно увеличить за последние годы число студентов негуманитарных специальностей, участвующих в исследованиях, связанных с языком и межкультурной коммуникацией. Так, новшество последних лет – организация тематических «круглых столов», модераторами которых являются как представители кафедры иностранных языков и лингвистики, так и ученые-профессионалы в специальной сфере. К примеру, в апреле 2018 года студенты с интересом и активностью приняли участие в работе секции "Национальная и интернациональная пищевая культура: социокультурные и лингвистические трансформации" – с участием руководителя профиля «Пищевые и биотехнологии». Традиционными стали Нобелевские чтения, межфакультетские круглые столы «Химия и культура», на которые, пользуясь иноязычными источниками информации, студенты готовят выступления, связанные с их направлением профессиональной подготовки, например: техника изготовления витражей в европейских храмах, история английского фарфора и русского фаянса, натуральные и искусственные красители, применяемые в парикмахерском искусстве, вредные компоненты дешевой косметики и др. О

признании роли кафедры в формировании общенаучного кругозора магистрантов и аспирантов свидетельствует тот факт, что научные руководители исследований с готовностью участвуют в принятии экзаменов по дисциплине «Иностранный язык» после прохождения магистерских и аспирантских программ изучения языка. Нередко экзамен превращается в спонтанную научную конференцию, которая проходит на английском языке, с участием консультантов-филологов, авторитетных ученых и их молодых коллег – настолько актуальны и животрепещущи материалы, подобранные преподавателями кафедры в качестве экзаменационных. В таких ситуациях более четким становится осознание обучаемыми социального статуса научных исследований.

Для формирования гражданской позиции студента, его патриотического воспитания нелишне, на наш взгляд, при организации процесса обучения ИЯ следить за теми важными событиями, юбилейными датами, которые отмечаются в общенациональном масштабе, широкого освещаются в СМИ, находят отражение в национальных проектах последних лет и т.д. Это торжества, посвященные 70-летию окончания Второй мировой и Великой отечественной войны, проекты «Имя в истории», 100-летие Октябрьской революции юбилеи таких выдающихся представителей зарубежной культуры, как У. Шекспир, Российской науки и культуры – юбилее М.В. Ломоносова, Н.М. Карамзина, Д.С. Лихачева, В.И. Даля, А.М. Бутлерова, Д.И. Менделеева. Так, на студенческих конференциях, посвященных победе СССР во Второй мировой войне, большой эмоциональный отклик аудитории получило обращение студентов-докладчиков к ряду непопулярных ныне среди молодежи литературным произведения («Живые и мертвые» К. Симонова, «Жизнь и судьба» В. Гроссмана), к проблеме войны, отраженной глазами людей, побывавших на поле боя, но по разные стороны границы: японского писателя Д. Гамикавы, австрийского поэта Г. Тракля и др. Около десяти лет кафедра через цикл публичных лекций и проектную деятельность студентов отмечает иницилируемые Министерством культуры РФ перекрестные Годы культуры России и Голландии, Франции, Испании, Италии, Японии, Монако и т.д. Популярностью пользуются и публичные лекции, посвященные Году истории, Году литературы, российского кино и т.п. И если далеко не все студенты делают серьезные научные открытия, каждый из неравнодушных с помощью прикладной дисциплины «Иностранный язык» открывает что-то новое для себя, расширяет свой кругозор, прикасается к тому, что называется «Мировая культурная память человечества». Сумма знаний и эмоциональные впечатления, получаемые в процессе изучения иностранного языка и другой культуры, в том числе и благодаря иноязычным художественным произведениям и фильмам-экранизациям,

позволяют познать иной мир, смоделировать алгоритм межкультурной коммуникации, что немаловажно в наш век глобализма. В этом мы усматриваем главный итог формирования гуманитарной образовательной среды, так необходимой для любого технического вуза. Именно кафедры иностранных языков, работающие в течение нескольких лет со всем контингентом обучаемых в вузе, могут и должны принимать самое активное участие в формировании такой среды.

Общеизвестна современная удручающая статистика о том, что российская молодежь стала очень мало читать, следовательно, остается невостребованным богатейший опыт познания и понимания происходящего, формирования собственного характера, выстраивания личностно-значимых ориентиров, запечатленных в художественных произведениях. Общеизвестно, что литература и жизнь авторов литературных произведений – бесценная копилка знаний, опыта, одухотворенная история социума. Прикосновение к ней, по нашему мнению, духовно обогатило бы студентов. Не секрет, что достижения научно-технического прогресса, ускоренный темп и ритм повседневности во многом изменили алгоритм интеллектуальных поисков. Современные студенты прекрасно владеют техническими новшествами, понимая, что в любую минуту можно получить ответ на любой вопрос всего лишь при помощи нажатия на нужную кнопку. Будучи физически и технически зрелыми, они остаются интеллектуально пассивными. Именно поэтому гуманитарная направленность аудиторной и внеаудиторной работы, проводимой на кафедрах иностранных языков, должна включать в себя и погружение в мир зарубежной литературы.

К сожалению, во многих вузах, несмотря на требования современных ФГОС, ушли в прошлое факультативные курсы, в том числе, гуманитарной направленности. Например, раньше, на протяжении ряда лет все студенты ИГХТУ имели возможность выбора гуманитарного спецкурса из длинного списка, где были представлены такие курсы, как «Зарубежный исторический роман XIX века», «Литература и кино», «Шедевры мировой литературы», «Шекспир и мировой кинематограф». Слушателями последнего спецкурса были студенты нескольких вузов города. Анализируя опыт их проведения, один из авторов спецкурса писал: «Помимо общих знаний по мировой культуре, истории, искусству, литературе, живописи, психологии и т. д. студенты приобретали навыки анализа и интерпретации художественного текста, лучше ориентировались в общественной и культурной жизни, в литературном процессе,

вырабатывали эстетический вкус, учились управлять собой, что способствовало повышению уровня их общепрофессиональной подготовки»¹¹⁵.

Сокращение объема часов на гуманитарные дисциплины привело к изъятию элективных курсов из учебных планов. Однако литературная составляющая дисциплины «Иностранный язык» не исчезла. Она стала весомой частью гармоничного единства аудиторной и внеаудиторной работы преподавателей нашей кафедры. Одухотворенное пространство приобрело новые очертания с появлением Гуманитарного факультета и выпускающей специальности «Культурология». Предмет «Иностранный язык» стал отправной точкой возникновения интереса к мировой литературе, либо напротив, цикл двухгодичных лекций подтолкнул стремление к более полному и основательному постижению английского, немецкого или французского языков в контексте их культуры.

Исторические даты, связанные с жизнью великих мастеров Слова, также не были обделены нашим вниманием. Среди самых почитаемых кафедрой авторов – великий Шекспир. Академические аудитории нашего университета очень давно знакомы с его именем. Так, традиционными были конкурсы чтений Сонетов Шекспира, состязания, выявляющие лучшие художественные переводы его произведений. Классические образцы стихосложения, осуществленные Шекспиром, разбирались и исследовались в спецкурсе «Функциональная стилистика английского языка», который читается кафедрой для переводчиков в сфере профессиональной коммуникации. «Шекспировские чтения» в той или иной степени и форме – будь то лекции, просмотр документальных и художественных фильмов, интеллектуальные игры и концептуальные викторины, подготовка студентами страноведческих и исследовательских сообщений - ежегодно вовлекали и вовлекают в свою орбиту большую аудиторию. Не будет преувеличением сказать, что значительный общественный резонанс получил Шекспировский фестиваль, проведенный нашей кафедрой в связи с 450-летием английского драматурга в 2014 году. В выполнении разных заданий приняли участие более 300 студентов. Заново перечитывались Сонеты и пьесы Шекспира, перелистывались серьезные и научно-популярные книги о его жизни и творчестве. Одним из заданий был подготовка к викторине о жизни и творчестве У. Шекспира (на английском языке). Ее вопросы требовали недюжинных знаний как английского языка, так и историко-литературных реалий. Некоторые студенты, пишущие стихи, впервые попробовали себя в роли переводчиков сонетов Шекспира. Подтверждение тому можно увидеть в

¹¹⁵Золина Е.Н. Исторический роман и его гуманитарно-образовательный потенциал (на материале немецкой исторической беллетристики второй половины XIX века)// Вестник ИГЭУ, Вып. 1, 2006.

монографии «Уильям Шекспир – личность и творчество: современное прочтение», где опубликованы лучшие варианты переводов, отрывки из студенческих эссе на тему «Современен ли Шекспир?» и другие материалы Фестиваля.¹¹⁶ Не менее удачным и результативным был и второй Шекспировский фестиваль, посвященный годовщине смерти Барда, проведенный кафедрой в 2016 г. «Шекспир: 400 лет бессмертия» – так концептуально мы определили направление поисков. Знаменательная дата совпадала с Годом Российского кино, поэтому студенты обдумывали вклад экранизаций по произведениям Шекспира в российский и советский кинематограф. В этот раз больший акцент был сделан на научные студенческие поиски. В рамках работы секции «Лингвистика и межкультурная коммуникация» подсекция «Шекспир: 400 лет бессмертия» объединила около 100 слушателей, которые с интересом и творческой готовностью выслушали 14 докладов. Были заданы более 60-ти вопросов, что бесспорно свидетельствует о студенческой заинтересованности. Проекты освещали разные проблемы – специфику шекспировского сонета, использование наименований цветов в оригинале и в переводах и их соответствий (например, исследование «Шекспировский сад»: основы, особенности, местоположение»), Шекспировских образов и мотивов в произведениях современных поэтов, историю появления Шекспира в Германии и на сцене Ивановского театра драмы и т.д. Самостоятельность выводов, незаурядность поиска и доказательность текстуальных сравнений и мировоззренческих аналогий получили одобрение присутствующих и жюри. Таким образом, благодаря Шекспиру и его наследию преподаватель–филолог решает профессиональные задачи, а участники получают мощный интеллектуальный импульс для познания и самопознания, креативных поисков и самореализации, знакомства с другой культурой и общечеловеческим нравственным опытом. Примечательно, что параллельно с шекспировской секцией работал студенческий «круглый стол» «Культурно-историческое и литературное наследие Н.М. Карамзина», посвященный 250-летию со дня рождения ученого-просветителя. Заседания этой секции проходили под знаком осознания вклада Карамзина в знакомство России с общеевропейским социально-культурным опытом, в мировую межкультурную коммуникацию, в российскую словесность. Тематика секционных сообщений «Особенности национального характера англичан по «Письмам русского путешественника»; «Англия и англичане в восприятии русского путешественника»; «Германия и немцы в восприятии русского путешественника»; «Еда и ритуалы приема пищи

¹¹⁶ Врыганова К.А., Иванова Н.К., Кузьмина Р.В., Смирнов-Рыжалов В.А., Шишкина С.Г. Уильям Шекспир – личность и творчество: современное прочтение. Иваново, ИГХТУ, 2015. – 246 с.

глазами русского путешественника; «Зарубежный театр в восприятии Н.М. Карамзина»; «Эпоха Георга III в письмах русского путешественника»; "Языковая личность Н.М. Карамзина" и др., выполненных на основе произведений писателя, полиглота, журналиста, историка Н.М.Карамзина, и научной литературы на русском и иностранном языках, позволила ввести в культурное пространство студентов технического вуза обширную новую информацию с ярко выраженной межъязыковой и культурологической направленности.¹¹⁷

Очевидно, что многие аспекты деятельности кафедр ИЯ имеют ярко выраженный воспитательный характер. Это понятно, поскольку сам наш предмет несет в себе огромный воспитательный потенциал. Изучение опыта организации воспитательной и внеаудиторной работы студентов в вузах страны показывает, что формы ее проведения могут быть различны, но, несомненно, что под эгидой кафедры иностранных языков и других гуманитарных кафедр вуза она способствует становлению языковой личности студента, осознающей значимость интеркультурных мотивов и общекультурных компетенций, толерантного отношения внутри дихотомии «свое/чужое, интереса к собственной и зарубежной истории и культуре.

Заметим, что воспитательная работа, проводимая кафедрами иностранных языков, при ее программной общности и направленности на социализацию студента, имеет свои специфические аспекты на первых и старших курсах обучения. Если на выпускных курсах она способствует вхождению будущего специалиста в виртуальное, смоделированное профессиональное пространство (отметим, что заданные сферы профессиональной реализации охватывают не только реестр специальностей, предлагаемых государственными службами, но и обращаются к функционированию частных и коммерческих предприятий), то на первых курсах основная задача внеаудиторных мероприятий (страноведческих чтений, викторин, интеллектуальных игр и пр.) – создание коллектива единомышленников, преодоление отчужденности и индивидуальной замкнутости, формирование навыков коллективной самостоятельной работы. Мы убеждены, что воспитательная или внеаудиторная работа в современных условиях существования кафедр, и исходя из магистральных целей формирования компетенций, актуальных для будущих специалистов, должна представлять собой *гармоничное продолжение* аудиторных занятий, плодотворное с точки зрения поставленных целей и задач. Её назначение - расширить интеллектуальный запас студентов, снабдить их новыми знаниями о традициях,

¹¹⁷ Материалы научного семинара «Н.М. Карамзин. Личность и творчество: новое прочтение// Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки» 2016 7 (3). – С.178-248.

национальной и зарубежной истории и национальном характере этносов, о социальных и политических реалиях, что, как мы предполагаем, позволит сделать образовательную среду технического вуза более одухотворенной и привлекательной для настоящих и будущих студентов.

Традиционно дисциплина «Иностранный язык» выступает в роли транслятора духовно-нравственных ценностей, утверждая тем самым достижения социально значимых практик – отечественных и зарубежных. Кроме того, имплицитно формируется чувство патриотизма и интернационализма. У молодого человека, вчерашнего школьника, опыт соприкосновения и познания разных социумов, культур и ментальностей происходит сначала во время учебных занятий, а затем и вне его рамок. На наш взгляд, не до конца реализован в российских вузах потенциал сотрудничества кафедр иностранного и русского языков, где обучаются представители разных стран и культур. Для них также проводятся различные внеаудиторные мероприятия: праздники, знакомящие с русскими национальными традициями, русской кухней, Дни национальных культур, организуются выходы в музей, спортивные состязания, При этом участие других студентов вуза, их российских сокурсников, здесь минимально. Наша кафедра имеет опыт подготовки интернациональных фестивалей концертов, которые проходили на сцене главного актового зала университета. Вдохновленные энтузиазмом наставников-преподавателей, в представлении-концерте принимали участие студенты разных национальностей, которые обучаются в ИГХТУ. Однако масштабность концертов и трудоемкость подготовки препятствуют их частому проведению, а, значит, на повестке дня – поиск новых форм сотрудничества языковых кафедр. Это могут быть и совместные праздничные вечера в студенческих общежитиях, праздники-дегустации традиционных национальных блюд в группах совместного обучения российских и зарубежных студентов, уроки-презентации с историческим экскурсом к корням праздника или традиции, костюмированное представление значимых для той или иной культуры национальных обычаев. Излишне говорить о важности таких форм работы для диалога культур, приобретения реального опыта межкультурного общения.

Вряд ли можно количественно измерить социально-нравственную составляющую той или иной учебной дисциплины и ее роль в образовательном пространстве вуза. Очевидно, однако, что приобретенный на основе полученных знаний опыт, умение им распорядиться, определить поведенческие стратегии в их правильных этических преломлениях в значительной степени являются концептуальной целью изучения предмета «Иностранный язык» в вузе. Широко образованный специалист, который наряду с хорошими

теоретическими и практическими знаниями обладает знанием мирового опыта, рациональным типом мышления, развитыми аналитическими способностями, умением предвидеть и прогнозировать ситуацию, профессионально реализуя себя в определенном социуме и в разных коммуникативных пространствах – модель нового человека, истинного «гражданина мира», которая во многом формируется во многом благодаря усилиям преподавателей кафедры иностранных языков. Наша дисциплина, к сожалению, до сих пор рассматривается рядом чиновников и руководителей вузов как периферийная и чисто прикладная.

По нашему убеждению, она является важной составляющей образовательного пространства вуза и его социокультурного наполнения, поскольку способна решить ряд актуальных проблем российского образования, изменения его содержания и внедрения современных технологий обучения. Она погружает студентов в атмосферу нравственной культуры иных народов путем иноязычного общения и прикосновения к материальным артефактам с опорой на национальную идентичность. Ей же принадлежит важная роль в формировании ряда профессиональных компетенций. Иностранный язык как учебная дисциплина может выступать в качестве эффективного инструмента интеграции профессиональной и языковой подготовки будущего инженера, выпускника технического вуза. Продуманная совместная работа специальных кафедр и кафедр иностранных языков на основе взаимосвязи компонентов учебно-образовательного и воспитательного процессов будет способствовать массовой подготовке конкурентоспособного российского специалиста, способного к интеграции в мировую экономику и науку, раскрытию своего личностного потенциала на основе приобретенных в вузе компетенций и развитых в процессе самообразования.

4.3. Компоненты и диагностика готовности студентов ВУЗа к обучению информатике

Решение вопроса, которому посвящено данное исследование, представляет собой одно из необходимых звеньев оптимизации процесса обучения дисциплинам информационного цикла в вузе на этапах проектирования методической системы обучения и ее реализации.

Сложность компонентного и функционального состава, а так же взаимосвязей в структуре методической системы обучения информатике в вузе, обусловлена ориентацией системы как на развитие личности студентов, их самоопределение, так и на интересы общества в целом.

В современных условиях методическая система обучения характеризуется открытостью и динамичностью, что влечет за собой необходимость согласованного изменения основных структурных компонентов: содержания, методов, средств и форм обучения в ходе ее реализации. Таким образом, возникает необходимость включения в модель системы технологических компонентов, ориентированных на компьютерную реализацию, которые будут способствовать своевременной настройке в соответствии с внешним информационным воздействием.

На рисунке 4.3.1 представлена структурная модель методической системы, с отображенными системообразующими связями, направление которых указывает, в случае, если оба компонента активны по отношению друг к другу, какой из контактов имеет большую мощность.

В основу построения данной модели положена общая концепция методической системы обучения дисциплине. В то же время, в данной ситуации принимается во внимание тот факт, что компоненты системы обучения информатике в условиях внешнего информационного воздействия далеки от иерархического подчинения сверху вниз, как принято в жесткой модели в условиях стабильности учебной дисциплины: цели – содержание – методы – организационные формы – средства обучения. Классические иерархические связи между целями обучения, его содержанием и средствами обучения изменяются в силу подвижности, нестабильности предметной области «Информатика». Из ведущего компонента цели обучения становится ведомыми и подлежат коррекции в соответствии с критически отобранном содержанием.



Рисунок 4.3.1. Модель методической системы обучения информатике

Ядро методической системы: решение методической задачи, сопряжено с изменением состояния главного компонента методической системы – обучаемого и, следовательно, с оценкой состояния до начала обучения и в процессе обучения дисциплине. Готовность студентов к обучению информатике представляет собой один из факторов, влияющий на динамические изменения внутри методической системы.

Технология комплексного проектирования основных компонентов методической системы, ориентированная на оперативную согласованную настройку системы в процессе ее реализации, представлена следующей последовательностью шагов.

1. *Диагностирование начального уровня готовности к обучению информатике.* «Под уровнем готовности к обучению информатике мы понимаем комплексный показатель, характеризующий совокупность личностных качеств, необходимых для изучения предметной области «Информатика», использования средств и методов информатики для решения

профессиональных задач, а также свободной ориентации в информационном пространстве»¹¹⁸.

2. *Разработка содержания обучения на уровне тематического планирования.* Список тем формируется на основе планируемых результатов освоения образовательной программы (формируемых компетенций) и профессионального стандарта; перечень структурных элементов содержания и логические связи между ними определяются экспертными методами.

3. *Модульная организация содержания дисциплины.* Выделение содержательных линий дисциплины, построение содержательных модулей и последовательностей их освоения, выбор наиболее оптимальных в соответствии с заданными критериями (в частности, минимизации расстояния в линейном графе логических связей).

4. *Расчет оптимального времени, необходимого для изучения дисциплины, отдельных модулей и тем.* Построение распределения времени изучения учебного предмета с использованием гистограмм распределения временных характеристик структурных элементов содержания и модулей дисциплины. Этот этап осуществляется на основе данных, полученных эмпирически. Расчет оптимальных временных параметров производится в соответствии с методикой изложенной в нашей работе «Алгоритмы проектирования учебных планов»¹¹⁹.

5. *Построение целевой модели содержания обучения информатике.* Цели учебной деятельности детализируются в соответствии с содержанием каждого модуля и уровнем готовности к его освоению. Характер деятельности: поисковый или репродуктивный, а также доля самостоятельной работы студентов диктуются уровнем готовности студентов к обучению, сложностью изучаемого материала и временными характеристиками изучаемого содержательного компонента.

6. *Выбор комплексного метода изучения дидактической единицы.* В качестве дидактической единицы может выступать отдельная тема или ее фрагмент. Приоритетная формирующая цель определяет отбор и ранжирование общих организационных методов учебно-познавательной

¹¹⁸ Китаевская Т.Ю. Проектирование методической системы обучения информатике в вузе с использованием компьютерно-ориентированной технологии // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. Естеств. и техн. науки. Тамбов, 2010. Том 15. Вып. 6. С. 1858-1867.

¹¹⁹ Азамасцев А.А., Китаевская Т.Ю., Зенкова Н. Алгоритмы проектирования учебных планов. М.: Издательство Института содержания и методов обучения РАО, 2004.

деятельности, которые корректируются и дополняются специальными и частно-дидактическими методами, а так же методами стимулирования учебно-познавательной деятельности¹²⁰.

7. *Выбор средств обучения.* Содержательное наполнение дидактической единицы и обобщенный метод обучения, сформированные на предыдущих этапах оказывают непосредственное влияние на подбор средств обучения. В качестве приоритетных, в соответствии с задачей быстрой настройки методической системы на изменение содержания обучения в ходе учебного процесса, выбираются предметно-ориентированные комплексные учебно-информационные средства, допускающие оперативную модификацию.

8. *Формирование системы форм обучения в контексте интегральной образовательной технологии.* Интегральная технология обучения сочетает в себе личностно-деятельный и компетентностный подходы с дидактоцентрическим, предусматривает изучение дифференцированного содержания, имеющего блочно-модульную структуру, и отвечает принципам открытости и динамичности системы обучения.

Основные этапы реализации технологии проектирования основных компонентов методической системы обучения информатике показаны на рисунке 4.3.2.

¹²⁰ Kitaevskaya T.Yu Design of the methods of teaching using computer-oriented technology // International Scientific Journal Acta Universitatis Pontica Euxinus, Technical University – Varna, 2012. Volum II (P 2). P. 412-414.

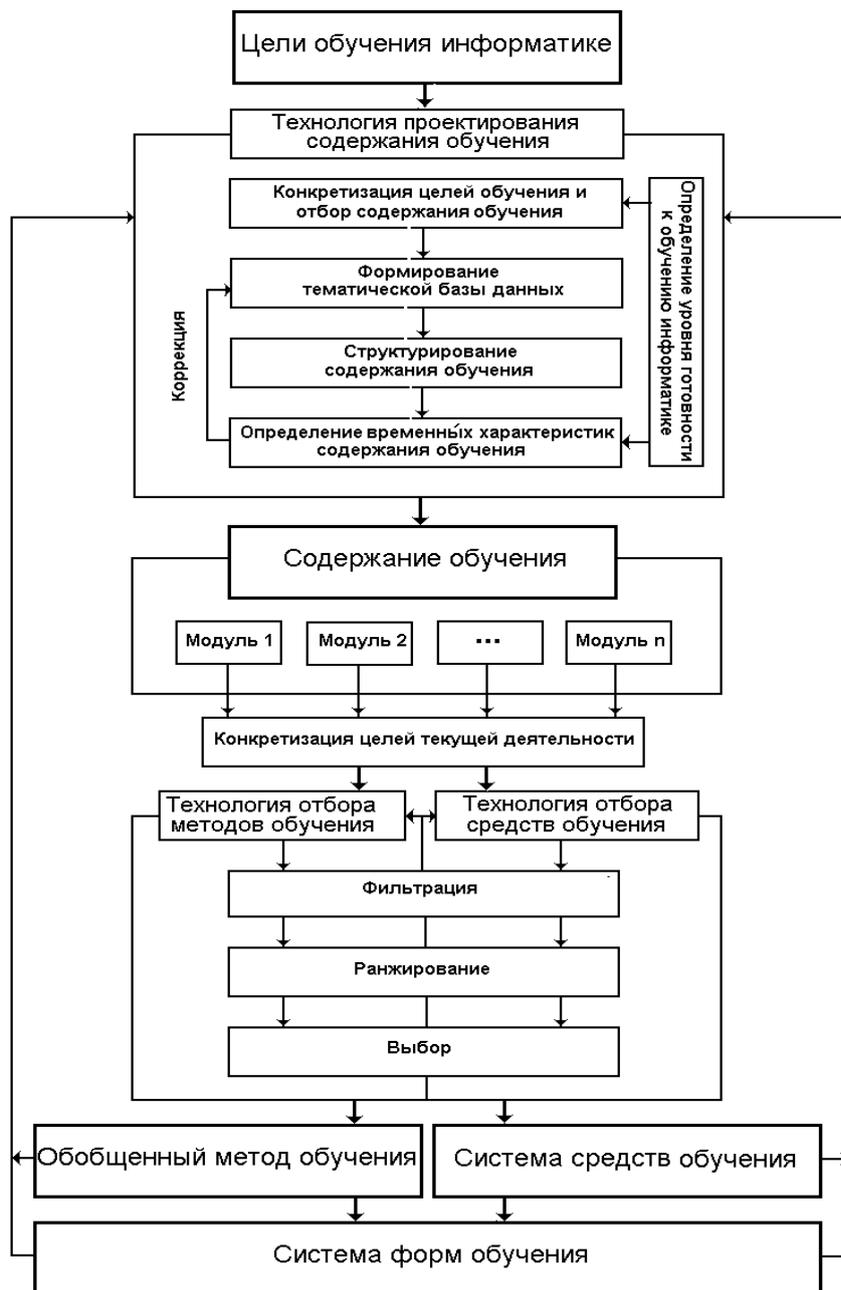


Рисунок 4.3.2. Обобщенная схема технологии комплексного проектирования компонентов методической системы обучения, учитывающая уровень готовности студентов к обучению информатике

На каждом из этапов технологического процесса предполагается (допускается) согласованная модификация содержания обучения на уровне тематического планирования и, соответственно, коррекция дидактических целей, методов, средств и форм обучения. В такой технологической

последовательности приняты во внимание имеющиеся обратные связи между компонентами системы, что обеспечивает повышение качества учебного процесса.

Диагностирование готовности обучаемых к освоению учебного материала, связанного с предметной областью «Информатика», определяет дальнейшее построение основных компонентов методической системы обучения. Таким образом, для проектирования и управления образовательным процессом необходима оценка познавательных способностей, личностных качеств, которые связаны с формированием соответствующих информационных компетенций, регламентированных образовательным и профессиональными стандартами.

В условиях диверсификации высшего образования выбор одного и того же образовательного учреждения, уровня и направления образования продиктованы различными мотивами, кроме того каждого абитуриента, показавшего по результатам ЕГЭ уровень, достаточный для обучения в высшем заведении, отличают индивидуальные личностные качества, а также уровни общей и информационной подготовки. Подобные характеристики нельзя не учитывать при проектировании компонентов методической системы.

Характеристики личности, отражающие готовность к изучению дисциплины важны для построения содержания обучения на уровне тематического планирования и расчете времени обучения, а также отборе методов и средств обучения. Вторая группа факторов связана с хранением и переработкой опыта, который приобретается в процессе обучения, то есть познающей структурой. Эта группа факторов влияет на формирование оптимальной траектории изучения дидактических единиц.

Таким образом, комплексное проектирование основных компонентов методической системы информационной подготовки студентов невозможно без определения компонентного состава и структуры содержания понятия «готовность к обучению «Информатике»» и диагностики уровня готовности.

В связи с этим, был определен комплекс задач:

1. Определение компонентов готовности студента, необходимых для успешного обучения информатике.
2. Разработка системы тестов, для оценки уровня готовности к обучению информатике.
3. Интерпретация полученных результатов с целью проектирования компонентов методической системы и реализации процесса обучения информатике.

При решении любой задачи возникает естественный вопрос о том, как связано решение этой задачи с имеющимися исследованиями в данной области.

В научно-педагогической литературе в полной мере представлены исследования посвященные описанию на качественном уровне продуктогенных факторов процесса обучения. В то же время ясно, что для реализации компьютерно-ориентированной технологии проектирования учебного процесса требуется формализовать, количественно представить и измерить необходимые компоненты.

Сложности решения задачи метрологии в педагогических исследованиях сопряжены с тем, что измеряемые свойства неотъемлемы от эмпирического объекта, в данном случае от педагога и студента, и имеют различные структуры и проявления; возникают погрешности измерения в связи с субъективностью эталона, можно говорить о некоторой вероятностной оценке параметров; наблюдается существенное взаимовлияние процессов измерения и деятельности изучаемого объекта.

Количественное представление уровня готовности к обучению информатике требует решения двух задач:

- выбор параметров характеризующих уровень готовности к обучению предмету;
- выбор методик измерения необходимых параметров.

Начальные характеристики обучаемых, которые могут оказать влияние на успешность обучения информатике связаны, на наш взгляд, с общим уровнем интеллекта, имеющимися знаниями и умениями в области информатики и информационных технологий и некоторыми качествами личности, например, способностями отбирать, анализировать и хранить в памяти информацию.

Для количественного представления данных характеристик можно воспользоваться результатами ЕГЭ, экспертными оценками специалистов, имеющимися методиками диагностики интеллекта.

В педагогике выделен генеральный фактор — «обучаемость», который определяет успешность освоения учебных дисциплин и представляет собой комплекс более чем из шестидесяти общих факторов обучения.

На основе имеющегося опыта дидактики решалась задача определения структуры и содержания структурных компонентов готовности к освоению предметной области «Информатика» и формированию информационных компетенций. В условиях постоянного роста информационных потоков, социально-экономических и культурных изменениях, которые влекут,

соответственно, изменения образовательных стандартов. требуется использование методов оперативной диагностики. В качестве таких методик, позволяющих получить необходимые характеристики в ограниченный период времени целесообразно использовать тестирование, допускающее автоматизацию.

В дидактике имеются основополагающие работы, связанные с определением иерархии факторов влияющих на продуктивность учебного процесса, с исследованием структуры обучаемости (Ю.К. Бабанский, И.П. Подласый и др.), а также диагностикой готовности студента к учебной деятельности и корректировки механизмов управления (В.В. Сериков, В.М. Симонов, Г.С. Костюк, Н.Н. Тулькибаева, А.Ф. Эсаулова, П.И. Пидкасистый и др.). Однако они не позволяют решить весь комплекс проблем, поскольку требуют конкретизации применительно к отображению дидактической системы на обучение конкретной дисциплине.

В процессе работы было найдено подтверждение о правомерности использования оценки интеллектуальных способностей для оценки готовности абитуриентов к обучению в вузе¹²¹.

Модель готовности к познавательной деятельности, приведенная в качестве примера в указанной работе, не может быть непосредственно использована в проектировании обучения конкретным дисциплинам. Во-первых, очевидно, что структура готовности студента к обучению конкретной дисциплине, должна отражать не только общие требования, касающиеся мотивации, интеллектуальных способностей и уровня базовой подготовки, но также включать компоненты, связанные с системой эмоционально-волевых качеств личности и обязательно отражать специфику дисциплины. Таким образом, модель готовности студента к обучению информатики от общей модели готовности к познавательной деятельности отличается как компонентным составом, так и структурой. И в этом состоит главный принцип, локальности, отличающий методические системы обучения различным дисциплинам.

Комплексный показатель готовности студента к обучению информатике формируется с учетом специфики познавательного процесса и личностных качеств, в соответствии с тремя компонентами: идейно-побудительным, операционально-исполнительским и организационным, которые принято выделять в структуре учебно-познавательной деятельности.

¹²¹ Смирнов С.Д. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Вопросы психологии познавательных процессов подробно изложены в работах Р.С. Немова¹²² и С.Л. Рубинштейна¹²³.

Идейно - побудительный компонент представляет собой систему идейно-профессиональных убеждений и систему социально-ценностных мотивов; операционально - исполнительский – представлен системой знаний и умений, необходимых для решения учебных задач, а также системой исследовательских умений; организационный выражается системой организационных умений и качеств личности.

Таким образом, необходимо из соответствующих компонентов в структуре личности выделить качества (факторы), оказывающие наиболее существенное влияние на продуктивность обучения информатике. Связь компонентов готовности к обучению в структурах учебной деятельности и личности представлена в таблице 4.3.1.

Таблица 4.3.1

Соответствие компонентов готовности к обучению в структурах учебной деятельности и личности

Структура учебной деятельности С.Л.Рубинштейн	Структура личности Р.С. Немов
Идейно-побудительный компонент	Система социально-ценностных мотивов
Операционально-исполнительский компонент	Система интеллектуальных способностей, система знаний и умений
Организационный компонент	Система эмоционально-волевых качеств

Формирование продуктов обучения (знаний, пониманий, умений и навыков) происходит под влиянием множества факторов, генеральными являются: учебный материал, организационно-педагогическое воздействие, готовность к обучению, время обучения. По степени влияния на продуктивность обучения данные факторы образуют следующую иерархию: методы и средства обучения – 31%, обучаемость – 28%, содержание обучения – 25%, время обучения – 16%.

И. В. Подласый в своей работе приводит таблицу иерархии сорока продуктогенных компонентов, структурирующих указанные выше генеральные факторы, влияющие на продуктивность обучения¹²⁴. Ниже перечислены десять наиболее важных в порядке убывания их значимости:

¹²² Немов Р.С. Общая психология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

¹²³ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.

¹²⁴ Подласый И.П. Педагогика. М.: Юрайт, 2009.

- мотивация,
- умение учиться,
- работоспособность обучаемых,
- систематичность обучения,
- внимательность,
- умение применять знания на практике,
- общие способности,
- сложность изучаемого материала,
- методы обучения,
- периодичность контроля.

Таким образом, стояла задача отбора из этого множества факторов качеств личности, которые в объединении со множеством качеств, специфических для обучения информатике, будут наиболее значимыми.

Для этого были дополнительно проанализированы требования к качествам личности, обуславливающим информационную компетентность специалистов.

Мы предполагали, что структура теста для анализа готовности студентов к обучению информатике должна быть представлена следующими группами: вопросы, касающиеся оценки интеллектуальных способностей, вопросы выявляющие базовый уровень информационной подготовки, а также вопросы, связанные с мотивацией изучения содержания дисциплины, с опытом творческой деятельности и отношением к технике. Подобный выбор структуры обусловлен необходимостью наличия данных качеств у обучаемых для успешного решения задач из различных областей с помощью средств и методов информатики. Для продуктивной деятельности в системе «человек – машина – знаковая система», с особенностями которой связано обучение информатике важными являются интеллектуальная и сенсорно-перцептивная составляющие.

При выявлении значимых факторов, способных оказывать влияние на эффективность информационной подготовки, наряду с характеристиками, определяемыми структурой учебно-познавательной деятельности и особенностями, связанными с использованием компьютера в обучении

информатике, следует обратить внимание на требования к информационным компетенциям в контексте современного рынка труда, осознать и учесть требования к качествам личности для успешного трудоустройства и осуществления профессиональных функций.

Анализ рынка труда и тенденций развития позволяет говорить о его особенностях на современном этапе: тенденциях интеграции IT-технологий во все сферы деятельности; уменьшении количества трудовых вакансий в государственных учреждениях; спросе на кадры высокой квалификации, стремящиеся к непрерывному профессиональному росту и приобретению соответствующих компетенций; турбулентности спроса на рынке профессий по отраслям. На портале Центра управления финансами представлен список наиболее востребованных работ в 2018 году¹²⁵, среди них: программисты, специалисты по администрированию баз данных или серверного оборудования, web-дизайнеры, специалисты по информационной безопасности и защите информации; квалифицированные инженеры, грамотные маркетологи; специалисты в сфере образования, медицинские работники; переводчики. Вне зависимости от отрасли профессиональной деятельности требуются специалисты, владеющих новейшими технологиями с использованием информационно-коммуникационных средств и методов.

Таким образом, успешные самореализация на современном рынке труда и профессиональная карьера, возможны при наличии следующих качеств: владение информационно-коммуникационными технологиями, знание языков, готовность к саморазвитию как в личной, так и в профессиональной сферах, стрессоустойчивость.

Фундаментальное университетское образование способно обеспечить соответствие уровня информационных компетенций выпускников кадровым потребностям современного рынка труда в том случае, если его содержание будет ориентировано на профессиональные стандарты. Нами были проанализированы стандарты ста двадцати перспективных работ на Российском рынке труда. Из них девяносто один стандарт требует университетского образования. Требования, предъявляемые к кандидатам на востребованные виды работ, определяют совокупность личностных качеств, умений и навыков, необходимых в профессиональных областях. Поскольку большинство видов работ (семьдесят две рассмотренные специальности) предполагает в трудовой деятельности использование компьютерных технологий и

¹²⁵ Рынок труда 2018 [Электронный ресурс] // Центр управления финансами. URL: <http://center-yf.ru/data/Kadroviku/rynok-truda-2018.php> (дата обращения: 15.09.2018)

соответствующего оборудования, информационная компетентность выносятся в разряд универсальных. Среди личностных качеств, необходимых для получения перспективных работ, можно выделить наиболее значимые встречающиеся в большинстве стандартов. В перечень таких характеристик входят: готовность овладевать новыми знаниями, творческий подход к делу, аналитические способности, логическое мышление, способность к овладению техническими средствами и иностранными языками, психологическая устойчивость. На гистограмме представлено распределение качеств личности, наиболее часто встречающихся в требованиях к кандидатам на трудоустройство (рис.4.3.4).

Необходимыми общепрофессиональными качествами, умениями и навыками, присутствующими в большинстве стандартов, являются: мотивация, умение работать с компьютерным обеспечением, навыки исследовательской работы, умение планировать свою деятельность, знание иностранного языка, организационные способности.



Рисунок 4.3.4. Распределение требований к личностным качествам кандидатов на востребованные виды работ на рынке труда

При разработке модели готовности к обучению информатике с учетом указанных выше личностных и профессиональных качеств, необходимых для формирования информационных компетенций, были отдельно рассмотрены те части стандарта перспективных работ, которые связаны непосредственно, с рынком труда «образование», «информация», «компьютер».

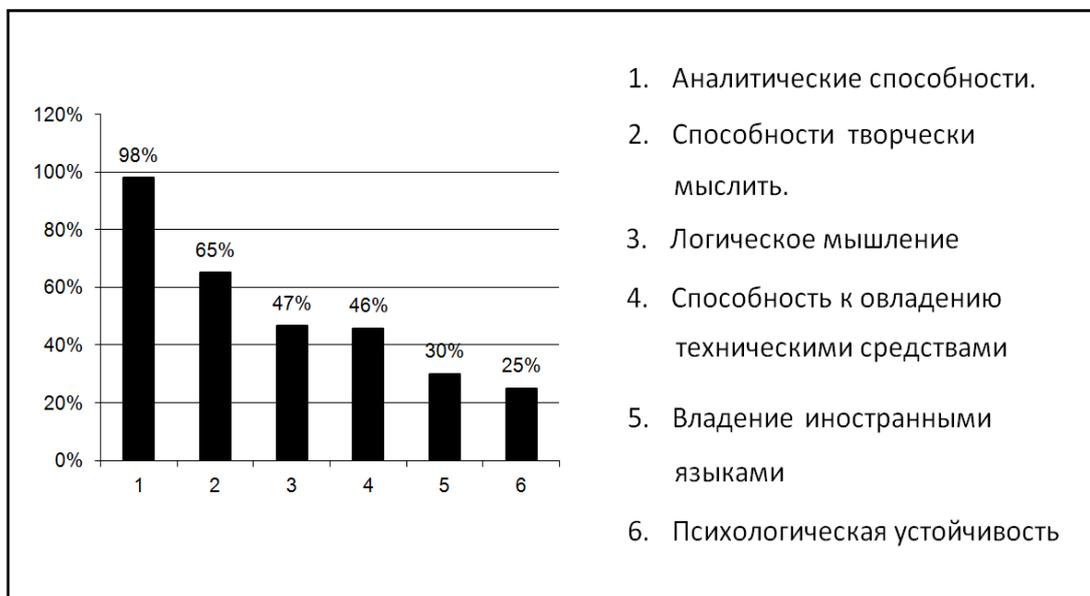


Рисунок 4.3.5. Распределение требований к личности кандидата на рынках труда «образование», «компьютер», «информация»

Наиболее важными личностными характеристиками специалистов, виды деятельности которых непосредственно связаны с использованием средств информатики и информационно-коммуникационных технологий для решения профессиональных задач, вошли: аналитические способности, способности творчески мыслить, логическое мышление, способность к овладению техническими средствами и иностранными языками, психологическая устойчивость. Гистограмма распределения необходимых характеристик представлена на рисунке 4.3.5. По вертикали обозначены доли соответствующих параметров в общем количестве рассмотренных стандартов, связанных непосредственно с рынком труда «информация», «компьютер», «образование».

Для квалифицированного выполнения работы, в области IT- технологий, программирования, информационной безопасности необходимы профессиональные умения и навыки, среди которых важное место занимают: навыки исследовательской работы, знание иностранных языков, владение техническими средствами и информационно-коммуникационными технологиями, умение целенаправленно планировать и осуществлять свою деятельность, знания современного программного обеспечения, навыки выполнения основных видов работ на компьютере, способность работать с форматизированным представлением данных, психологическая устойчивость и др.

Перечисленные профессиональные качества могут быть сформированы или совершенствоваться на учебных занятиях информационного цикла в вузе. Многие из них обеспечивают оптимизацию самого образовательного процесса, поскольку представляют собой не только цель или запланированные результаты обучения, но сами способствуют повышению эффективности обучения за счет развития познавательных способностей личности студента. Таким образом, содержание обучения информатике должно включать дидактические единицы позволяющие формировать и развивать подобные качества, например приобретение навыков исследовательской и проектной деятельности.

Подобные качества, значимые для успешного освоения предметной области «Информатика» и способные эволюционировать во время дидактического процесса, должны быть учтены при отборе личностных характеристик.

Вышесказанное является обоснованием компонентного состава комплексной характеристики, представляющей собой готовность к обучению информатике. Таким образом, на формирование информационных компетенций оказывают влияние следующие группы факторов: характеристики личности связанные с продуктивностью учебно-познавательной деятельности; запросы работодателей к качествам претендентов на перспективную работу, связанную с применением современных компьютерных технологий; группа свойств, характеризующая направленность личности на эффективное взаимодействие с техническими средствами.

В соответствии с вышесказанным, были выделены следующие компоненты, которые могут быть значимы для продуктивного обучения информатике:

1. Мотивация к обучению информатике.
2. Работоспособность.
3. Наличие интеллектуальных интересов.
4. Внимательность.
5. Применение знаний на практике.
6. Общий уровень интеллекта.
7. Логическое мышление.
8. Уровень базовой (довузовской) подготовки по информатике.

9. Время восприятия.
10. Способности к самоконтролю.
11. Психологическая устойчивость.
12. Творческое мышление.
13. Отношение к технике.
14. Знание иностранного. языка.
15. Запоминание и воспроизведение информации.
16. Темп усвоения учебного материала.

Для оценки данных признаков была сформирована система тестов, которая построена на базе общих положений педагогики и психологии, касающихся диагностики готовности к обучению в вузе с учетом специфики системы обучения информатике и требований образовательных и профессиональных стандартов.

Мы принимали во внимание потенциал имеющихся многомерных психодиагностических методик¹²⁶, позволяющий облегчить разработку нового теста за счет выявления подобными методиками обширного круга индивидуально-психологических различий. В качестве источников были использованы фрагменты 16-ти факторного опросника Р. Кеттелла, теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, и известные методики направленности личности¹²⁷.

Экспериментальные исследования проводились в институте математики, естествознания и информационных технологий и факультете культуры и искусств Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. Основные факторы (компоненты готовности к обучению информатике) выявлялись методом главных компонент; в качестве величины, на значение которой влияют факторы, принималась обобщенная оценка рубежных и промежуточных контролей, также и итоговая оценка, полученная на экзамене по информатике.

Графическая интерпретация иерархии факторов, полученная с использованием программы SPSS 13.0, представлена на рисунке 6. По оси ординат – собственные значения факторов, рубеж – 1. Из рисунка видно, что «склон» -

¹²⁶ Рабочая книга практического психолога. Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. — М. Изд-во Института Психотерапии, 2001.

¹²⁷ О. П. Елисеев Практикум по психологии личности, СПб.: Питер, 2010.

область значимых факторов наблюдается выше седьмого фактора. Что позволяет в готовности к обучению информатике выделить семь основных характеристик. Курсивом на рисунке выделены факторы, которые оказались менее значимыми: знание иностранных языков, способность запоминать и воспроизводить информацию, темп усвоения учебного материала.

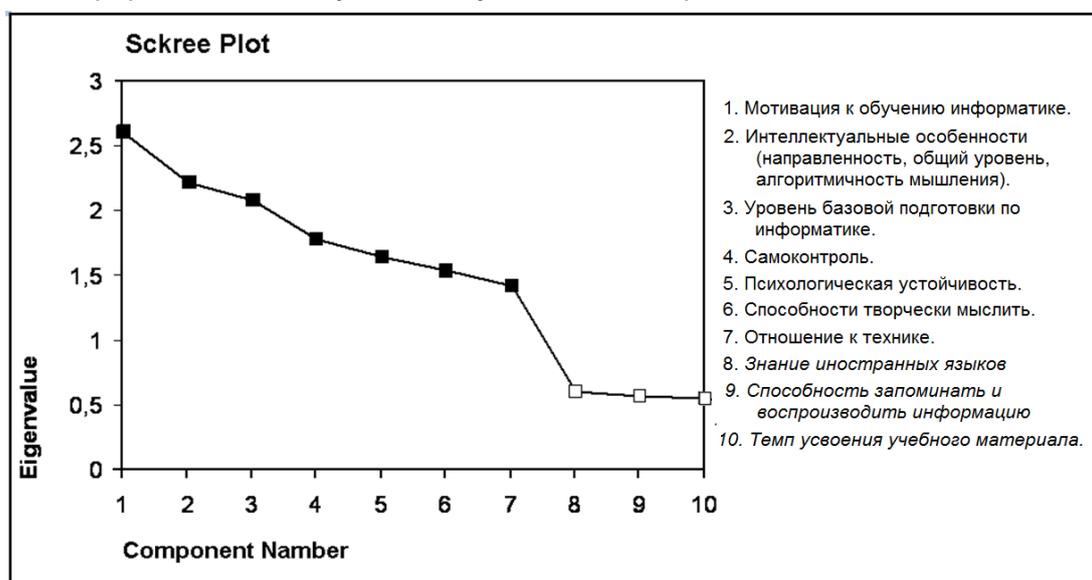


Рисунок 4.3.6. Компоненты готовности к обучению информатике

Системообразующий элемент в структуре целостной иерархической системе готовности студента к обучению информатике представлен идейно-мотивационным компонентом, выражающим истинную осознаваемую значимость обучения дисциплине. На его развитие оказывают взаимосвязанное влияние остальные выделенные компоненты, образующие основу операционально-исполнительской и организационной составляющих учебно - познавательной деятельности. В полученной иерархии факторов, влияющих на эффективность формирования информационных компетенций, довузовская подготовка по информатике занимает не первое место. Одна из причин подобного явления заключается в отсутствии преемственности содержания школьного и вузовского курсов информатики, что влечет за собой совпадение определенного количества изучаемых тем.

Структура готовности студента вуза к формированию информационных компетенций, а также содержание компонентов готовности, определяющих возможность успешного продвижения по учебной траектории дисциплины представлена ниже (табл.4.3.2).

Валидизация разработанной системы тестов производилась с помощью корреляционного анализа. Для проверки эмпирической валидности

подсчитывалась корреляция двух рядов значений – баллов по тесту и независимого внешнего критерия. Роль внешнего независимого параметра (критерия исполнения) играла комплексная оценка, включающая в себя оценки, полученные в ходе обучения дисциплине, оценку времени затраченного на изучение предмета, а также оценку результатов выполнения проекта, включающего в себя комплекс заданий в соответствии с основными содержательными линиями вузовского курса информатики с учетом соответствия требований профессиональных стандартов, разработанного для тестирования кандидатов на перспективные работы с использованием средств и методов информатики. Разработанная нами методика комплексного тестирования пригодна для диагностики уровня готовности к обучению информатике в вузе. Структура тестирующей системы соответствует полученной структуре готовности студентов к формированию информационных компетенций и включает в себя восемь субтестов для выявления уровней мотивации к обучению информатике, интеллектуальных особенностей: направленности и общего уровня интеллекта, алгоритмичности мышления, довузовской подготовки по информатике, самоконтроля, психологической устойчивости, способностей к творческому мышлению, отношения к технике.

Таблица 4.3.2

Компоненты готовности студента вуза к формированию информационных компетенций и их содержание

Компоненты готовности к обучению в соответствии с структурой учебной деятельности	Компоненты готовности к обучению в соответствии с структурой личности	Содержание компонентов готовности студента к формированию информационных компетенций
Идейно-мотивационный	Система социально-ценностных мотивов	1. Мотивация к обучению информатике. Направленность личности на решение профессионально значимых задач, потребность в самореализации в условиях информационного общества: стремление овладеть современными ИКТ средствами, расширить кругозор, повысить интеллектуальный уровень, реализовать потребность в самообразовании и саморазвитии; желание служебного роста, за счет овладения информационными технологиями, стремление выполнять творческую работу, за счет снятия рутинной нагрузки с помощью компьютера.

Компоненты готовности к обучению в соответствии с структурой учебной деятельности	Компоненты готовности к обучению в соответствии с структурой личности	Содержание компонентов готовности студента к формированию информационных компетенций
Операционально-исполнительский	Система интеллектуальных способностей. Система знаний и умений	<p>2. <i>Алгоритмический тип мышления</i>: способности к оперированию понятиями (сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизация), способности к формированию суждений и умозаключений.</p> <p>3. <i>Способности творчески мыслить</i>: самостоятельность мышления, нахождение всевозможных решений и среди них наилучшего варианта решения задачи, умение находить и использовать латентные связи в качестве «подсказок» для решения творческих задач.</p> <p>4. <i>Базовая школьная подготовка по информатике</i>: понимание, знания и умения в соответствии со стандартом общего среднего образования в части информационной подготовки.</p>
Организационный	Система эмоционально-волевых качеств личности	<p>5. <i>Самоконтроль</i>: наличие внутреннего контроля поведения, точность выполнения умственных и практических операций, аккуратное обращение с техникой, способность довести до конца решение задачи.</p> <p>6. <i>Психологическая устойчивость</i>: выдержка, работоспособность, эмоциональная зрелость, реалистический настрой, отсутствие нервного утомления при работе за компьютером, умелое использование методов саморегуляции.</p> <p>7. <i>Отношение к технике</i>: интерес, желание и потенциальная возможность осваивать ресурсы компьютерной системы.</p>

Система содержит вопросы и задания из многомерных психо-диагностических методик, единого государственного экзамена по информатике и информационным технологиям, а также задания предложенные автором в совокупности значимые для измерения готовности студентов к изучению дисциплин информационного цикла. Задания, связанные с определением интеллектуальных способностей и уровнем базовой школьной подготовки, имеют временные ограничения.

Каждый субтест имеет свой диапазон «сырых баллов» и, соответственно, коэффициент перехода к шкале от 0 до 10. Интерпретация результатов осуществляется по сумме нормированных баллов. Таблица 4.3.3 служит для нормирования первичных оценок и позволяет диагностировать готовность студента к обучению информатике по каждой составляющей структуры готовности, а также в целом. Максимальное количество баллов, характеризующих уровень готовности студентов к обучению дисциплине – десять. Выделены три уровня готовности: низкий уровень готовности – диапазон от 1 балла до 4 баллов, достаточный уровень готовности – диапазон от 5 баллов до 7 баллов, высокий – от 8 баллов до 10 баллов.

Таблица 4.3.3

Нормирование первичных оценок

Факторы	НОРМИРОВАННЫЕ ОЦЕНКИ									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Низкий уровень			Достаточный уровень				Высокий уровень		
1	4-6	7-10	11-13	14-17	18-21	22-24	25-28	29-31	32-35	36
2	1	2-3	4-5	6	7	8-9	10	11-12	13	14
3	2	3,4	5	6,7	8	9,10	11,12	13	14,15	16
4	2,3	4,5	6,7	8,9	10,11	12,13	14,15	16,17	18,19	20
5	1	2	3	4	5,6	7	8	9	10	11
6	1	2-3	4-5	6	7	8-9	10	11-12	13	14
7	1	2-3	4-5	6	7	8-9	10	11-12	13	14
8	2	3,4	5	6,7	8	9,10	11,12	13	14,15	16
Готовность	14-20	21-38	39-51	52-65	66-79	80-94	95-107	108-122	123-137	138-141

На рисунке 4.3.7 представлено распределение уровней готовности к обучению информатике пятидесяти студентов 1 курса факультета культуры и искусств. Эту гистограмму можно использовать для сравнения с распределением уровней готовности студентов, для которых уже имеются построенные гистограммы распределения времени изучения дисциплины и на основе имеющейся статистики делать прогноз о групповом времени обучения дисциплине.

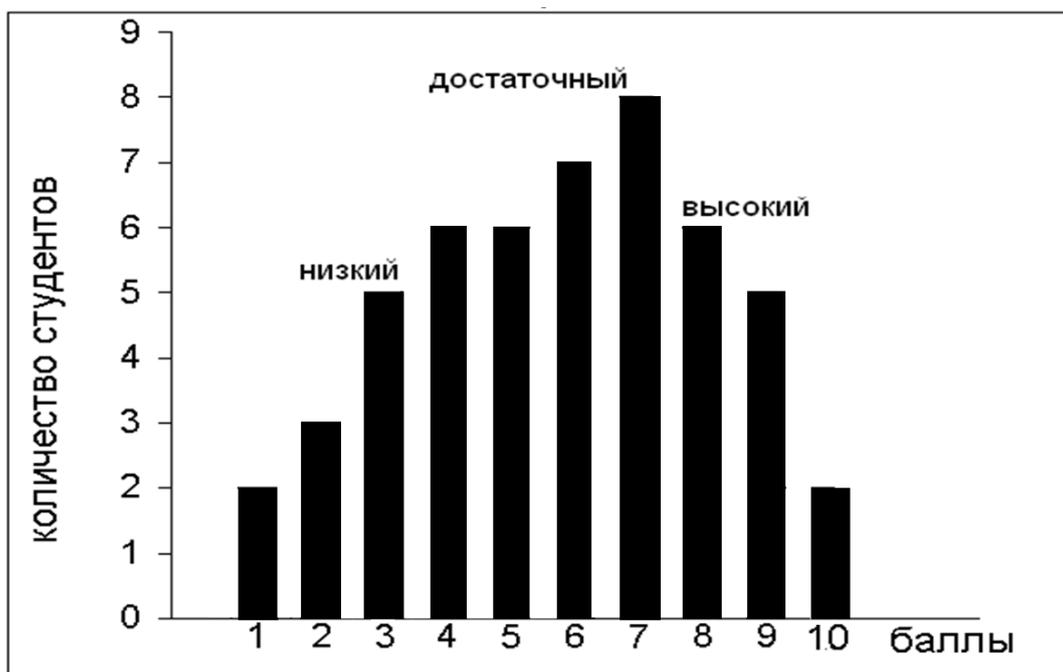


Рисунок 4.3.7. Распределение уровней готовности к обучению информатике студентов 1 курса факультета культуры и искусств

Следует отметить, что каждый обучаемый в группе имеет свой уровень готовности и, соответственно, профиль готовности, позволяющий оценить и спроектировать перспективное развитие необходимых качеств студента, повысить эффективность дидактического процесса за счет внутренней дифференциации. На рисунке 4.3.7 представлены профили готовности отдельных студентов к обучению информатике, имеющих различия в уровнях мотивации, интеллектуальных способностях, уровне довузовской подготовки по информатике и другие отличия.

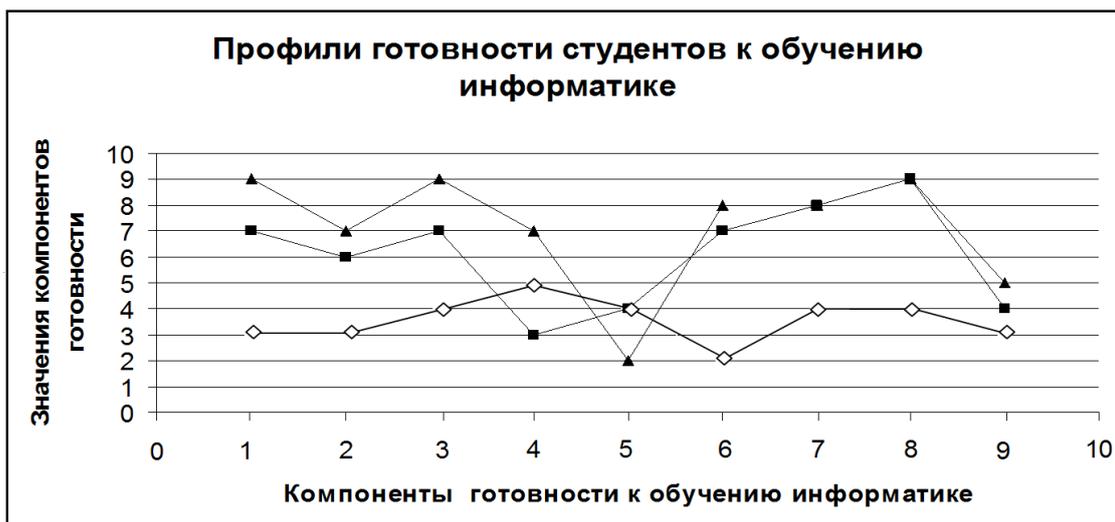


Рисунок 4.3.8. Профили готовности студентов к обучению информатике. Обозначены по горизонтали соответственно: 1 – Мотивационный компонент, 2 – Наличие интеллектуальных интересов, 3 – Интеллектуальные способности (алгоритмичность мышления), 4 – Способности творчески мыслить, 5 – Довузовская подготовка по информатике, 6 – Отношение к технике, 7 – Самоконтроль, 8 – Психологическая устойчивость, 9 – Итоговая оценка по информатике

В условиях группового обучения студентов для разработки учебных программ на уровне тематического планирования учебного материала и определения его временных характеристик, а также выбора методов и средств обучения необходимо получить распределение уровней готовности студентов группы к обучению учебной дисциплине и затем оценить готовность группы в целом.

Мы выделяем три уровня готовности студентов к формированию информационных компетенций: низкий, достаточный и высокий. Этой градации вполне достаточно для проектирования основных компонентов методической системы обучения информатике и оценки временных параметров.

Обозначим процент студентов с низким уровнем готовности буквой А, достаточным – буквой В и высоким – буквой С. Рассчитать уровень группы в целом можно пользуясь таблицей 4.3.4.

Таблица 4.3.4

Расчет уровня готовности группы к обучению информатике

A > 30%	A = 30%		A < 30%	
	$B \geq C$	$B < C$	$B \geq C$	$B < C$
Низкий уровень готовности	Низкий уровень готовности	Достаточный уровень готовности	Высокий уровень готовности	Высокий уровень готовности

Полученные результаты позволяют: выделить в структуре личности свойства, влияющие на продуктивность обучения информатике, наметить перспективы развития личности на занятиях информатики, проектировать групповую и индивидуальные траектории обучения информатике в соответствии с уровнем готовности студентов, оптимально вписать учебный предмет «Информатика» в единую систему подготовки в вузе.

Заключение

Монография «Современная образовательная среда: новые методы, направления и пути развития» разработана на основе результатов научных исследований авторов.

Результаты выполненных исследований показали актуальность и своевременность для современной системы образования рассматриваемых вопросов в области педагогики, обучения, преподавания, подготовки педагогических кадров.

В работе значительное внимание уделено вопросам, связанным с особенностями образовательного процесса в поликультурной среде, развитием цифрового образования, приоритетных направлений развития образования.

В целом, работа отражает научные взгляды на современное состояние системы образования. Она представляет интерес как для специалистов в области проведения научных исследований, так и специалистов-практиков.

Библиографический список

1. Адаева Н.В. К пониманию сущности патриотизма и патриотического воспитания учащейся молодёжи / Н.В. Адаева // Человек и образование. – 2012. – № 1. – С. 130-134
2. Агеева Е.С. Институт образования как фактор модернизации российского общества (социально-философский анализ). М., 2011. 23 с.
3. Азамасцев А.А., Китаевская Т.Ю., Зенкова Н Алгоритмы проектирования учебных планов. М.: Издательство Института содержания и методов обучения РАО, 2004.
4. Альтшуллер, Г.С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности [Текст]/ Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Мн.: Беларусь, 1994. – 479с.
5. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука: теория решения изобретательских задач [Текст] / Г.С. Альтшуллер. – М.: Советское радио, 1979. – 184 с.
6. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. СПб.:Питер, 2010. –288 с.
7. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: Учебник для вузов. 5-е изд. - СПб.: Питер, 2013. - 512 с.
8. Асмолов А. Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации. // Социальное пространство развития личности. М.: МПГУ, 2009. № 1. С.38-63.
9. Багана Ж., Хапилина Е.В. Акцент и ошибки как проявление интерференции // Вестник Воронежского государственного университета: Лингвистика и межкультурная коммуникация, №1/2006. С. 55-58
10. Бастрыкин А.И. Пора поставить действенный заслон информационной войне»/ А.И. Бастрыкин // Власть. – 2016. – № 15 (1170).– С. 20-23.
11. Батыршина Р.В. Воспитательная роль курса «иностраный язык» в вузе // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 10. С. 265–268;
12. Беляков Е.М., Воскресенская Н.М. Проектная деятельность в образовании / Е.М. Беляков, Н.М. Воскресенская // Преподавание истории в школе. – 2007. – № 5. – С. 3-12
13. Богуславский М.В. Стратегии модернизации российского образования XX века: теоретико-методологические подходы к исследованию. Проблемы современного образования /№4/2013/ <http://www.pmedu.ruc> /(Дата обращения 14.09.2018).

14. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников / Н.И. Болдырев. – М.: Педагогика, 1979. – 244 с.
15. Брызгалина Е.В. Управление образованием как сложным социальным институтом: философские проблемы // Философия. Социология. Политология. Вестник ТГУ. 2012. № 4(20). С.12-19.
16. Бурденюк Г.М., Григорьевский В.М. Языковая интерференция и методы её выявления. Кишинёв: Изд-во «Штиинца», 2010. 127 с.
17. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Издательство МГУ, 1984. - 200 с.
18. Воробьева М.В. Формирование отзывчивого отношения к сверстникам у детей 4-го года жизни: Автореф.дисс...канд.пед.наук. – М., 1988.
19. Врыганова К.А., Иванова Н.К., Кузьмина Р.В., Смирнов-Рыжалов В.А., Шишкина С.Г. Уильям Шекспир – личность и творчество: современное прочтение.– Иваново, ИГХТУ, 2015. – 246 с.
20. Гаджиева Е.Ю. Принципы государственно-частного партнерства в процессе модернизации сферы образовательных услуг // Научный вестник Южного института менеджмента. 2013. № 4. С. 92-97.
21. Ганина В.В., Шишкина С.Г. Интеллектуальная игра как компонент образовательных технологий в курсе преподавания дисциплины «иностранный язык» в техническом вузе// Вестник российского университета дружбы народов». Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2012. № 4. С.133-139.
22. Герасимова Т.Б. Организация проектной деятельности в школе / Т.Б. Герасимова // Преподавание истории в школе. – 2007. – №7. – С. 17-19.
23. Гин, А.А. ТРИЗ-педагогика: учим креативно мыслить [Текст]/ М.: ВИТА-ПРЕСС, 2016. – 96 с.
24. Горобец Л.Н. Метод проекта как педагогическая технология / Л.Н. Горобец // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. – 2012. – № 8. – С. 23-30.
25. Горохова С.И. Психолингвистические особенности механизма порождения речи по данным речевых оши-бок: автореф. дис. . канд. филол. наук. М., 2011. 16 с.
26. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» (Утв. Правительством РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orthedu.ru/obraz/14526-gosudarstvennaya-programma->

patrioticheskoe-vozpitanie-grazhdan-rossiyskoy-federacii-na-2016-2020-gody.html.

27. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности, СПб.: Питер, 2010.

28. Закон 273-ФЗ «Об образовании РФ». URL: <https://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/> (Дата обращения 12.09.2018).

29. Зборовский Г. Е. Образование: научные подходы к исследованию // Социол. исслед. 2005. № 6. С.21-28

30. Золина Е.Н. Исторический роман и его гуманитарно-образовательный потенциал (на материале немецкой исторической беллетристики второй половины XIX века)// Вестник ИГЭУ, Вып. 1, 2006.

31. Иванова Н.К., Милеева М.Н. Между Сциллой и Харибдой: рассуждения о проблемах обучения английскому языку // Высшее образование в России. № 2. 2014. С. 89-99.

32. Иванова Н.К., Шишкина С.Г. Иностраный язык в техническом вузе как социально-воспитательный компонент формирования специалиста // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение к журналу. №1 (27) – Иваново, 2012. - С.5-10.

33. Иванова Н.К., Шишкина С.Г. Социализация студентов технического вуза и дисциплина "Иностраный язык" // Высшее образование в России. № 4. 2017. С. 96-103.

34. Ильин И.В., Урсул А.Д. Эволюционный подход к глобальным исследованиям и образованию: теоретико-методологические проблемы // Век глобализации. 2010. № 1. С.3-17.

35. Иляева, Л.М. Творческие проекты для учащихся 5-7 классов по обработке конструкционных материалов./ Л.М. Иляева, В.Д. Симо-ненко, Н.П. Шипицин// Брянск. – Издательство БГПИ. – 1995. – 56 с.

36. Кислов, А.В. Диагностика творческих способностей ребенка [Текст]/ Кислов А.В., Пчелкина Е.Л.. – СПб.: Речь, 2010. – 64 с.

37. Китаевская Т.Ю. Проектирование методической системы обучения информатике в вузе с использованием компьютерно-ориентированной технологии // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. Естеств. и технич. науки. Тамбов, 2010. Том 15. Вып. 6. С. 1858-1867.

38. Климов С.М. Интеллектуальные ресурсы организации. СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2010. С. 46-51.

39. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / Сост. А. Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков.

— [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/inklyuzivnoe-obrazovanie/fgos/kontsepsiya-dukhnovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html>.

40. Королева К.Ю., Курбатов В.И., Кутасова Т.И. Образование как социальный институт // Теория и практика общественного развития. 2005. № 2. С. 84-86.

41. Костина Е. В. Модель смешанного обучения (Blended Learning) и ее использование в преподавании иностранных языков // Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т.1. № 2. С.141–144.

42. Кочукова О.В. Обучение пониманию социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных видеофильмов (языковой вуз, английский язык). Тамбов, 2009. 18 с.

43. Красинский В.В. Защита государственного суверенитета: Монография - М.: Норма, Инфра-М, 2017. Текст монографии взят из СПС КонсультантПлюс.

44. Криворученко В.К. Патриотизм / В.К. Криворученко // Знание. Понимание. Умение. – 2008. – № 3. С. 249-251.

45. Лаврентьева Г.П. Культура общения дошкольников. – Киев: Рад.шк., 1988.

46. Леонтьева Э.О. Стандарты и реальность: можно ли в российских вузах учиться по правилам // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т.7. Вып.4. С.317-327.

47. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998. 160 с.

48. Литова, З.А. Методические особенности работы с творческими проектами по технологии./З.А. Литова // Школа и производство. – 2016. – № 5. – с. 3-8.

49. Личностный потенциал: структура и диагностика /Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — 680 с.

50. Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания : материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2015 г.). Т. 2 — М. : МГИМО–Университет, 2015. — 696 с.;

51. Магия ИННО: новые измерения в лингвистике и лингводидактике : сб. науч. трудов. В 2 т. Т. 1 / [отв. ред. Д.Н. Новиков] — Москва : МГИМО–Университет, 2017. — 719 [1] с.

52. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ // Пер. с англ. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. - СПб.: Издательство «Речь», 2002. - 539 с.
53. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 4 / А.С. Макаренко. - М.: АПН РСФСР, 1985. - 396 с.
54. Маркова Т.А., Нечаева В.Г., Жуковская Р.И., Пеньевская Л.А. Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1967.
55. Материалы научного семинара “ Н.М. Карамзин. Личность и творчество: новое прочтение” // Известия вузов. Серия «Гуманитарные науки». 2016 7 (3). - С.178-248.
56. Микрюков В.Ю. Патриотизм: к определению понятия / В.Ю. Микрюков // Воспитание школьников. - 2007. - № 5. - С. 2-8.
57. Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике (упрощённым предложениям) // Иностранные языки в школе. 2009. № 2. С. 15-21
58. Мичеева Н.Ф. Патриотическое воспитание через изучение истории региона / Н.Ф. Мичеева // Воспитание школьников. - 2008. - № 5. - С. 28-30.
59. Модернизация содержания социального образования: смена образовательных парадигм, эволюция ценностей образования / Основные направления модернизации социального образования// <https://studfiles.net/preview/3003815/page:18>
60. Морозов В.В. Социально-инновационная деятельность – базис реформирования образовательной системы // Философия культуры. 2012. № 6. С.48-52.
61. Морозов В.В. Сущность образования как социального института // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2012. № 2. С.293-299.
62. Мотова Г.Н. Модели аккредитации за рубежом. Йошкар-Ола: Центр государственной аккредитации, 2011. 234с.
63. Наумов А.В. Инновации в системе образования и их влияние на управление карьерой специалистов. Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты. Материалы II Международной научно-практической конференции. Воронеж: Воронежский центр научно-технической информации, 2014. С.193-198.

64. Немов Р.С. Общая психология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
65. Нестеренко (Селюцкая), А.А. Мастерская знаний: Учебно-методическое пособие для педагогов [Электронный ресурс] / А.А. Нестеренко (Селюцкая). – М.: Bookinfile, 2013 – 1 электр. Опт. Диск (CD-ROM) – 603 с.
66. Нестеренко, А.А. Развитие ТРИЗ-образования в России [Текст] / Г.В. Терехова, А.А. Нестеренко // European Social Science Journal. – 2015. – № 1. – Ч. 1. – С. 115–120.
67. Нестеренко, А.А., Терехова Г.В. Современное состояние ТРИЗ-образования: анализ и перспективы развития: монография. – Германия: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. – 200 с.
68. Никитина И.А. Перспективные направления модернизации сферы образовательных услуг // Научный вестник ЮИМ. Краснодар: Изд-во: ЮИМ, 2014. №1. С.24-27.
69. Овчинникова В.В. Использование современных образовательных технологий в процессе обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2018/02/12/ispolzovanie-sovremennyh>.
70. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации за период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70713498.html>.
71. Панова Ю.С. Коммуникативные типы диалогов и их языковые признаки // Известия Тульского государственного университета: Гуманитарные науки. №1. 2008. С. 238-242.
72. Подласый И.П. Педагогика. М.: Юрайт, 2009.
73. Послание Президента Российской Федерации В.В. Путина к Федеральному Собранию в 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/4717>.
74. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.03.2018 "Послание Президента Федеральному Собранию" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_291976/.
75. Рабочая книга практического психолога. Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. — М. Изд-во Института Психотерапии, 2001.
76. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца. – М.: Педагогика, 1986.

77. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. От 28.09.2018) О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (Дата обращения 12.09.2018).

78. Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2012 года № 2620-р Об утверждении плана мероприятий «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»

79. Распоряжение Правительства Москвы от 11.10.2010 № 2215-РП «О Концепции обеспечения жителей города Москвы телекоммуникационными услугами для получения социально значимой информации путем создания условий равного доступа к кабельному телевидению и Интернет-ресурсам»

80. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Издательство «Питер». – 1999. – 720 с.

81. Рынок труда 2018 [Электронный ресурс] // Центр управления финансами. URL: <http://center-yf.ru/data/Kadroviku/rynok-truda-2018.php> (дата обращения: 15.09.2018)

82. Сяляхова Г.И. Педагогический потенциал иностранного языка в развитии социальной компетенции студентов вуза // Иностранные языки в современном мире. Актуальные проблемы обучения языкам для профессиональных и специальных целей. Сб. материалов V Международной научно-практической конференции. Казанский ун-т, Казань. 2012, С. 545 – 549.

83. Сборник творческих задач по биологии, экологии и ТРИЗ [Текст]: Учеб. пособие/ Система проф. разработ., консультантов и преподав. "ТРИЗ-Шанс; Сост. В.И. Тимохов. — СПб: ТРИЗ-Шанс, 1996. — 103 С.

84. Селезнева Н.Н. Качество высшего образования как объект системного исследования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 167 с.

85. Серова Т.С., Чайникова Г.Р. Система упражнений для развития лексической компетенции // Педагогическое образование в России. №6. 2013. С. 91-97.

86. Сидорчук, Т.А. Методы формирования навыков мышления, воображения и речи дошкольников [Текст]: (учебное пособие для работников дошкольных учреждений) / Т. А. Сидорчук. - Ульяновск: [б. и.], 2015. - 247с.

87. Смирнов С.Д. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Издательский центр «Академия», 2001.
88. Степанов Н.А. Социализация как фактор модернизации высшего образования // Личность. Культура. Общество. Том XVIII. Вып. 3-4. 2016. С. 139-145.
89. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html>.
90. Таранова Е.В. Артпедагогический практикум по работе с дошкольниками: игры, упражнения, занятия. – Ставрополь: Ставропольсервис-школа, 2003.
91. Творческие проекты учащихся V – IX классов общеобразовательных школ. Книга для учителя. Под редакцией В.Д. Симоненко. – Научно-методический центр «Технология». – Брянск. – 1996. – 238с.
92. Терехова Г.В. Программа внеурочной деятельности «Тризобретатель» [Текст] / Г.В. Терехова, А.А. Нестеренко // Начальная школа. – 2016. – № 2. – С. 65–68.
93. Терехова Г.В., ТРИЗОБРЕТАТЕЛЬ: Учебное пособие/ Нестеренко А.А., Терехова Г.В. – Москва: BOOKINFILE, 2016. – 186 с.: ил., табл.
94. Терехова, Г.В. Психологические основы работы с проблемой субъектов ТРИЗ-образования: монография [Текст]/ Г.В. Терехова. – Москва: BOOKINFILE, 2016. – 344 с.
95. Тигров, В.П. Об увеличении творческого компонента конструкторско-технологической деятельности учащихся./ В.П. Тигров, Т.Н. Шипилова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2007. – С. 70-74
96. Тигров, В.П. Формирование творческих возможностей учащегося в процессе технологического образования: дисс. доктора пед. наук: 13.00.01/ В.П. Тигров. – Тамбов, 2009. – 473 с.
97. Тужилкин, А.Ю. Актуальные проблемы и пути сохранения технологического образования школьников в условиях его модернизации./ А.Ю. Тужилкин // Школа и производство. – 2018. – №5. – с. 3-9.
98. Уваров Е.А. Психология самоорганизации личности как субъекта двигательной деятельности: Монография / Е.А. Уваров. - Тамбов: Першина, 2005. - 303 с

99. Уваров Е.А. Самоорганизация субъекта в современной реальности / Е.А. Уваров // Вестник Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. Сер. Гуманитарные науки. - 2006, Вып. 3(43).- С. 178-187.
100. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. N 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года" [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2018/05/08/president-ukaz204-site-dok.html>
101. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы», Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 313 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Информационное общество (2011 - 2020 годы)»
102. Фалеева Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2(21). С. 157–160.
103. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. - Самара: Издательский дом БАХРАХ-М, 2001. - 128с.
104. Фахрутдинова А.В. Актуализация воспитательной составляющей международной интеграции (на примере предмета «Иностранный язык») // Иностранные языки в современном мире. Сб. материалов IV Международной научно-практической конференции. Казанский ун-т, Казань. 2011, С. 380-384.
105. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru>.
106. Фельдштейн Д.И. Задачи Российской академии образования на исторически новом уровне движения общества./ Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2013. – № 10.
107. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 175 с.
108. Хакимова Е.М. Понятие «языковая норма» в системе фундаментальных лингвистических категорий // Вест-ник Челябинского государственного университета. 2007. №13. С. 131-136.
109. Хоменко, Н.Н. Эффективное образование и инструменты управления проблемами на базе ОТСМ-ТРИЗ [Электронный ресурс]: сайт архива Н. Хоменко / Н.Н. Хоменко. – Режим доступа к ресурсу: http://otsm-triz.org/content/ef_man_ru.

110. Хурматуллин А.К. Понятие дискурса в современной лингвистике // Ученые записки Казанского университета: Гуманитарные науки. Казань. №6. Т. 151. 2009. С. 31-37.

111. Шапалов В.Н. Развитие образования в контексте модернизационных процессов в России второй половины XIX – начала XX вв. // Академический вестник. 2011. № 4. С.79-91.

112. Шваб К. Четвертая промышленная революция: перевод с английского. – М.: Издательство «Э», 2017. -208 с.

113. Шипилова, Т.Н. Сотрудничество Центра молодежного инновационного творчества с промышленным предприятием/ Т.Н. Шипилова, В.П. Тигров, О.Ю. Добромыслова// Школа и производство. – 2018. – №5. – С. 52-56.

114. Ястребова Е.Б., Кравцова О.А. Острые вопросы языкового образования в вузах // Иностранные языки в школе. 2016. № 2. С.19-26.

115. Bell D. Notes on the PostIndustrial Society // The Public Interest. 1967. № 7. P. 102-118.

116. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment". URL: <https://www.facebook.com/SovetEvropy/info>. (дата обращения – 10.09. 2018).

117. Kitaevskaya T.Yu Design of the methods of teaching using computer-oriented technology // International Scientific Journal Acta Universitatis Pontica Euxinus, Technical University – Varna, 2012. Volum II (P 2). P. 412-414.

118. Thornbury S. C is for Communicative // An A-Z of ELT. №20. [Электронный ресурс]. URL: <https://scottthornbury.wordpress.com> (дата обращения: 03. 03. 2018).

Сведения об авторах

Асмаловская Оксана Анатольевна

к.п.н., старший преподаватель, ГБОУ ВО Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Васина Юлия Михайловна

к.п.н., доцент, ГБОУ ВО Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Гаращенкова Алёна Николаевна

студентка Историко-филологического факультета, направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование, направленности (профили) История и обществознание, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал

Еловская Светлана Владимировна

д.пед.н., профессор. Мичуринский государственный аграрный университет

Иванова Наталья Кирилловна

доктор филол. наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков и лингвистики ИГХТУ.

Карпов Эрнест Сергеевич

к.филол.н., преподаватель кафедры журналистики и телевизионных технологий ФГБОУ ВО РГУ им. А.Н. Косыгина

Карпова Елена Григорьевна

д.п.н., профессор кафедры социологии и рекламных коммуникаций ФГБОУ ВО РГУ им. А.Н. Косыгина

Китаевская Татьяна Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент,
профессор кафедры дизайна и изобразительного искусства Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина

Кокорева Оксана Ивановна

к.п.н., доцент, ГБОУ ВО Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Назаров Владимир Николаевич

к.т.н., доцент кафедры государственно-правовых дисциплин РЭУ им. Г.В. Плеханова

Налетова Ирина Владимировна

доктор философских наук, профессор Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина

Суханов Михаил Сергеевич

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и обществознания, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал

Терехова Галина Владимировна

к.п.н, доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ЮУрГГПУ

Тигров Вячеслав Петрович

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»

Томилин Виктор Филиппович

доктор социологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

- | | |
|---|---|
| <i>Уваров Евгений Алексеевич</i> | доктор психологических наук, профессор Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина |
| <i>Фокин Владимир Андреевич</i> | доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет» |
| <i>Шелиспанская Эллада Владимировна</i> | к.п.н., доцент, ГБОУ ВО Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого |
| <i>Шишкина Светлана Григорьевна</i> | канд. филол.наук, профессор, Ивановский государственный химико-технологический университет. (ИГХТУ) |

Приложение

Приложение 2.3.1.

Анкета «Я-патриот»

(определение уровня патриотического воспитания по когнитивно-мировоззренческому критерию)

ФИО _____

1. Знаете ли Вы традиции и обычаи своего народа?
 - а) Да (приведите примеры).
 - б) Нет.
2. Что изображено на гербе Российской Федерации?
 - а) серп и молот
 - б) двуглавый орёл
 - в) скипетр и держава
3. Как Вы понимаете выражение «Малая Родина»?
4. По каким признакам или высказываниям вы определяете для себя понятие «патриотизм»?
 - а) Национальное самосознание, гордость за принадлежность к своей нации, народу.
 - б) Непримируемость к представителям других наций и народов.
 - в) Интернационализм, готовность к сотрудничеству с представителями других наций и народов в интересах своей Родины – России.
 - г) Бескорыстная любовь и служение Родине, готовность к самопожертвованию ради ее блага или спасения.
 - д) Любовь к родному дому, городу, стране, верность национальной культуре, традициям, укладу жизни.
 - е) Стремление трудиться для процветания Родины, для того, чтобы государство, в котором ты живешь, было самым авторитетным, самым мощным и уважаемым в мире.
 - ё) Патриотизм сегодня не актуален, не современен, не для сегодняшней молодежи.
 - ж) Патриотизм – это лишь романтический образ, литературная выдумка;
5. Что изображено на гербе вашего города?
6. В каком году образовался город (посёлок), в котором Вы проживаете?
7. В честь кого (чего) она названа улица, на которой вы проживаете?

8. Какими качествами, на Ваш, взгляд должен обладать истинный патриот? (назовите не менее трёх) _____
9. В вашей семье чтят русские традиции, отмечают ли государственные праздники?
- а) Да (приведите примеры).
б) Нет.
10. Любишь ли ты свою страну, гордишься ли ты её достижениями?
- а) да
б) нет
11. Хотел бы ты жить в своём населённом пункте всегда, всячески улучшать его?
- а) Да.
б) Нет.
12. Часто ли ты вспоминаешь свою малую Родину, если уезжаешь на продолжительное время?
- а) Часто.
б) Иногда.
в) Никогда.

Приложение 2.3.2

Анкета «Я служу России»

(определение уровня патриотического воспитания по мотивационно-деятельностному критерию)

ФИО _____

1. Закончите предложения
- а) Подвиги героев заставили меня задуматься _____
- б) Защищать свою Родину можно не только с автоматом в руках, но и ____
- в) Когда я задумываюсь о будущем своей страны, то ____
- г) Быть достойным гражданином своей страны – значит быть _____
2. Считаете ли вы, что нужно следить за чистотой города (посёлка)?
- а) Да.
б) Нет.
3. Всегда ли вы выбрасываете мусор только в урны или в предназначенные для этого места?
- а) Да.
б) Нет.

4. В вашем классе ученик – представитель другой национальности. Каковы будут ваши действия?
- а) Вы не общаетесь с ним.
 - б) Помогаете ему влиться в коллектив.
5. Можете ли вы легко найти контакт с людьми, с иными, чем у вас, обычаями?
- а) Мне трудно было бы это сделать.
 - б) Я не обращаю внимания на такие вещи.
6. Наша страна многонациональна. Как вы считаете, нужно ли изучать культуру входящих в нее народов? Почему это нужно или не нужно? Интересно ли это для вас? (поясните ответ)_____
7. Смотрите ли вы программу «Новости»?
- а) Да.
 - б) Нет.
 - в) Иногда.
8. Интересуетесь ли Вы политической жизнью страны?
- а) Да, интересуюсь.
 - б) Нет, это не интересно и меня не беспокоит.
9. Приведен список мероприятий, в каких вы принимали участие?
- а) Помощь ветеранам войн и труда.
 - б) Митинг ко Дню Победы.
 - в) Организация выступлений, посвящённых государственным праздникам.
 - г) Благоустройство территории родного города (посёлка).
 - д) Военно-спортивные игры.
 - е) Встреча с ветеранами.
 - ё) Участие в патриотических клубах.
10. Посещаете ли вы с родителями выборы?
- а) Да.
 - б) Нет.
11. Принимаете ли вы участие в организации и проведении мероприятий в вашем населённом пункте?
- а) Да.
 - б) Нет.

Электронное научное издание
сетевого распространения

Современное развитие региональной
инфраструктуры в условиях инновационного
развития и диверсификации экономики

монография

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к
сотрудничеству обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

ISBN 978-5-907072-38-1



9 785907 072381

Усл. печ. л. 10.

Объем издания 2,5 МВ

Оформление электронного издания: НОО

Профессиональная наука, mail@scipro.ru

Дата размещения: 25.10.2018 г.

URL: <http://scipro.ru/conf/educationalenvironment.pdf>.