

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЗВЕСТИЯ

**ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**2018
№ 8**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ИЗВЕСТИЯ Южного федерального университета

Свидетельство о регистрации ПИ ФС77-28499
от 1 июня 2007 г. Федеральной службы
по надзору за соблюдением законодательства
в сфере массовых коммуникаций и охраны
культурного наследия

Научно-педагогический
журнал
Издается с 2007 г.
№ 8. 2018

Сайт журнала: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru:8080/bulletin/>

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Боритко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Котова Изабела Борисовна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Международный инновационный университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веньяминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

PEDAGOGICAL SCIENCES

NEWS-BULLETIN

**OF SOUTHERN FEDERAL
UNIVERSITY**

**2018
№ 8**

PEDAGOGICAL SCIENCES

NEWS-BULLETIN of Southern Federal University

Registration certificate ПИ ФС77-28499
dated 1 June 2007 of Federal Service
for Media Law Compliance
and Cultural Heritage

Scientific-Pedagogical
Journal
Published since 2007
№ 8. 2018

Website: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru:8080/bulletin/>

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

I.B. Kotova – Psychology Doctor (habil.), professor, corresponding member of RAE, International Innovative University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeyev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Арсалиев Ш.М.-Х.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ..... 21

Петрова Н.П.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ
ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ – ГЛАВНЫЙ ПРИНЦИП ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ 32

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Белоусова Т.Ф., Никульченко О.Ю.

РОЛЕВАЯ ИГРА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ:
ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 41

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Шаповалова Л.И., Хоруженко Н.А.

Е-MAIL-ПРОЕКТ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... 51

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Ткаченко И.В., Синявин Д.С.

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИХ РЕСУРСОВ
В КРИЗИСНОМ СОСТОЯНИИ 59

Желдоченко Л.Д., Дьяконов Ю.А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ФОРМ АГРЕССИВНОСТИ У ПЕДАГОГОВ 65

Берсирова А.К.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ
О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТАВЛЯЮЩИХ УСПЕШНОЙ СЕМЬИ..... 70

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ярославцева Е.Ф.

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 79

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Колодовская Е.А.

ПРОЦЕСС ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ МАГИСТРАНТОВ ПРОГРАММЫ
«ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» КАК СРЕДСТВА
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ 87

Dzharullaev D.G., Nedyurmagomedov G.G., Dzhakhbarova Z.M.

TEACHING PRACTICE AS THE WAY TO PREPARE STUDENTS
FOR PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY 94

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Толстокоца О.Н., Бондин В.И.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ
СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТУДЕНТОВ
В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА 103

КВАЛИМЕТРИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Григораш О.В.

МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И КАФЕДР ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 111

НАШИ АВТОРЫ 118

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки» 122

METHODOLOGY AND THEORY OF EDUCATION**Arsaliyev Shavadi M.-Kh.**

MODERN APPROACHES TO MODELING ETHNO-PEDAGOGICAL SYSTEMS..... 21

Petrova Nina P.DIGITALIZATION IN LIFELONG EDUCATION –
THE MAIN PRINCIPLE OF THE SOCIETY OF KNOWLEDGE 32**SPIRITUAL-MORAL EDUCATION AND PERSONALITY DEVELOPMENT****Belousova Tatiana F., Nikulchenko Oksana Yu.**ROLE-PLAYING IN LINGUO-DIDACTIC ASPECT: DIALOGICAL SPEECH
OF PRIMARY SCHOOL PUPILS..... 41**INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION****Shapovalova Larisa I.,****Khoruzhenko Nadezhda A.**E-MAIL PROJECT AS AN IMPORTANT COMPONENT
OF A FOREIGN LANGUAGE LESSON 51**PRACTICAL PSYCHOLOGY IN EDUCATION****Tkachenko Irina V., Sinyavin Danil S.**

SPECIFICS OF PERSONAL DEVELOPING RESOURCES IN CRISIS STATE..... 59

Zheldochenko Lyudmila D.,**Dyakonov Yuriy A.**INTERRELATION BETWEEN COPING STRATEGY
AND FORMS OF TEACHERS' AGGRESSION 65**Bersirova Asya K.**GENDER FEATURES OF STUDENTS' IDEAS CONCERNING PSYCHOLOGICAL COMPONENTS
OF A SUCCESSFUL FAMILY 70**PHILOLOGICAL EDUCATION****Yaroslavtseva Elena F.**DEVELOPING SENSE OF PURPOSE OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS
IN A FOREIGN LANGUAGE COURSE 79

PROFESSIONAL EDUCATION

Kolodovskaya Elena A.

DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES OF MASTER STUDENTS
OF LOGOPEDIC EDUCATION PROGRAM AS MEANS
OF THEIR PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT..... 87

**Dzharullaev Dzharulla G., Nedyurmagomedov Georgiy G.,
Dzhakhbarova Zagra M.**

TEACHING PRACTICE AS THE WAY TO PREPARE STUDENTS
FOR PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY 94

COMPETENCE-BASED APPROACH IN EDUCATION

Tolstokora Oleg N., Bondin Victor I.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS
OF SHAPING THE CULTURE OF SPORTS SELF-IMPROVEMENT OF STUDENTS
IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-BASED APPROACH 103

QUALIMETRY IN EDUCATION

Grigorash Oleg V.

METHOD OF COMPLEX EVALUATION OF TEACHING STAFF ACTIVITY EFFICIENCY
AT TECHNICAL DEPARTMENTS..... 111

OUR AUTORS 118

Арсалиев Шаводи Мадов-Хажиевич**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ
К МОДЕЛИРОВАНИЮ
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ**

В статье рассматриваются особенности моделирования этнопедагогических систем, приводятся примеры моделирования в искусстве, рассматриваются основы моделирования в педагогике. Особое внимание уделяется моделированию в этнопедагогике. Раскрывается сущность подходов к этнопедагогическому моделированию.

**Белюсова Татьяна Федоровна,
Никульченко Оксана Юрьевна****РОЛЕВАЯ ИГРА В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ
АСПЕКТЕ: ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Статья посвящена проблемам преподавания английского языка, а именно диалогической речи, в начальной школе. Цель – рассмотреть ролевую игру в лингводидактическом аспекте. Как известно, игра является одним из основных способов получения и закрепления знаний для детей, в том числе и младших школьников. В свете специфики познания мира младшими школьниками рассмотрение ролевой игры в лингводидактическом аспекте представляется актуальным. Использование ролевых игр можно считать самым эффективным методом обучения детей, так как он наиболее приближен к реальным условиям общения, создает необходимую мотивацию, а также дает большие возможности для совершенствования коммуникативной компетенции. Предложено несколько вариантов ролевых игр для повышения эффективности обучения диалогической речи младших школьников в общеобразовательной школе. Статья предназначена для преподавателей и учителей иностранного языка, в частности английского, а также для широкого круга читателей, интересующихся вопросами лингводидактики.

Берсирова Ася Казбековна**ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ
О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СОСТАВЛЯЮЩИХ
УСПЕШНОЙ СЕМЬИ**

В статье представлен анализ основных подходов к изучению представлений о факторах успешной семьи. Показана психологическая специфика студенческого возраста как пространства осуществления matrimониального поведения. Описана система разноуровневых факторов формирования представлений об успешной семье. Дана характеристика представлений студентов о психологических детерминантах успешной семьи. Представлены результаты эмпирического исследования гендерных особенностей представлений студентов о психологических факторах успеха в семейных отношениях. Представлена программа развития конструктивных представлений данного типа.

Григораш Олег Владимирович**МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И КАФЕДР
ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Для повышения объективности оценки эффективности работы преподавателей и кафедр технических специальностей предложена балльно-рейтинговая

методика, включающая показатели оценки качества учебной, методической и научной работы, а также индивидуальный показатель качества, характеризующий достижения преподавателя за период научно-педагогической деятельности. Кроме того, оценка уровня методической работы осуществляется по показателям качества проведения занятий преподавателями и их деятельности по разработке материалов учебно-методического и материально-технического обеспечения дисциплин, по которым они проводят занятия. При участии студентов в научно-исследовательской работе, а также в работе по развитию учебно-методической и материально-технической базы преподаватель получает повышенные баллы за руководство. Коэффициент качества учебной работы преподавателя за отчетный период (сессия, учебный год) определяется как среднее арифметическое значение таких коэффициентов по преподаваемым дисциплинам. Использование предлагаемой методики оценки позволит оперативно вносить изменения в организацию образовательной деятельности и содержание рабочих программ обучения, а также в содержание программы и методики повышения квалификации преподавателей, что в комплексе будет способствовать возрастанию уровня подготовки студентов. После незначительных доработок методика может быть применена и для других специальностей.

**Джаруллаев Джарулла Гамидуллаевич,
Недюрмагомедов Георгий Гаджимирзоевич,
Джахбарова Загра Магомедовна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА
КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Педагогическая практика, являясь одной из форм профессионального обучения в высшей школе, выполняет ведущую системообразующую роль в становлении и развитии педагогической культуры будущего учителя, обеспечивая соединение теоретической подготовки с его практической деятельностью в школе и опираясь на определенный теоретический фундамент, обеспечивает практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, формирует целостное представление о воспитательно-образовательном комплексе современной школы. В статье раскрывается значение педагогической практики студентов в общеобразовательном учреждении и рассматриваются ее основные компоненты: цель, задачи, функции, этапы, содержание и педагогические условия.

**Желдоченко Людмила Дмитриевна,
Дьяконов Юрий Александрович**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ
И ФОРМ АГРЕССИВНОСТИ У ПЕДАГОГОВ**

В статье рассматривается преодолевающее поведение педагогов в стрессовой ситуации. Анализируется специфика профессиональной деятельности педагогических работников. Отмечено, что педагогическую деятельность отличает высокая стрессогенность и интенсивное психоэмоциональное взаимодействие с субъектами образовательного процесса, что с увеличением стажа работы неизбежно приводит к нарушению профессионализации и может проявляться в такой профессиональной деформации, как агрессивное поведение. Проведен теоретический анализ феномена копинг-стратегий в психолого-педагогической научной литературе. Представлены результаты эмпирического исследования стратегий преодолевающего поведения у представителей педагогической профессии. Выявлена взаимосвязь копинг-стратегий и форм агрессивного поведения у педагогов техникума. Достоверно точно установлено, что с увеличением показателей агрессивности сужается репертуар конструктивных стратегий преодолевающего поведения педагогов. Результаты и выводы, представленные в статье, могут быть использованы для разработки программ психолого-педагогического

сопровождения на разных этапах процесса профессионализации, учтены при составлении программ дополнительного профессионального образования в педагогической деятельности. Представленные научно-исследовательские материалы вносят вклад в развитие теоретических основ акмеологии и психологии труда, могут быть полезны практическим психологам, преподавателям высших учебных заведений, магистрантам, аспирантам.

Колодовская Елена Анатольевна

**ПРОЦЕСС ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
МАРШРУТОВ МАГИСТРАНТОВ ПРОГРАММЫ
«ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»
КАК СРЕДСТВА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ**

В статье рассмотрена сущность понятия «индивидуальный образовательный маршрут» с точки зрения отечественных и зарубежных исследователей. Предложено авторское определение данного термина, под которым понимается структурированная образовательная программа, организованная посредством инновационных педагогических технологий, направленная на творческое саморазвитие и совершенствование профессионально-личностного роста магистрантов, готовая к реализации в коррекционно-педагогической деятельности и осуществляемая при поддержке и контроле со стороны преподавателей вуза. Раскрыт процесс проектирования индивидуальных образовательных маршрутов магистрантов, обучающихся по программе «Логопедическое образование», как механизма индивидуализации их профессионального становления. Показан алгоритм прохождения индивидуального образовательного маршрута магистрантами на конкретных примерах.

Петрова Нина Петровна

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ
ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ –
ГЛАВНЫЙ ПРИНЦИП ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ**

В статье рассмотрены вопросы цифровизации как важного аспекта образования «через всю жизнь». Процесс цифровизации экономики и образования позволяет использовать матрицу возможностей образования, как формального, так и неформального, для всех обучающихся «через всю жизнь», т.е. происходит выравнивание образовательных возможностей. Непрерывное образование оказывает влияние на человека в течение всей жизни и перестает быть начальным этапом в трудовой деятельности, а также влияет на социум, становясь одним из ведущих факторов его воспроизводства и динамики.

**Ткаченко Ирина Валериевна,
Синявин Данил Сергеевич**

**СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИХ РЕСУРСОВ
В КРИЗИСНОМ СОСТОЯНИИ**

В статье дан анализ специфики использования личностно-развивающих ресурсов в период кризиса у лиц среднего возраста. Рассматриваются: текущее состояние проблемы, ее характерные особенности и актуальность. Представлены результаты опроса лиц среднего возраста на наличие и глубину кризисного состояния. Предложен оригинальный универсальный принцип активизации девяти внутренних «источников счастья», на основе которых возможен эффективный, быстрый и безопасный выход из кризисного состояния. Авторы отмечают, что данный принцип позволяет не только увеличить эффективность

существующих методик, но и разработать более высокоэффективные программы психологической поддержки. Статья предназначена всем интересующимся вопросами кризисных психологических состояний, методами их предотвращения и профилактики.

**Толстокопа Олег Николаевич,
Бондин Виктор Иванович**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ
СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО
САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СТУДЕНТОВ
В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА**

В работе рассматриваются современные проблемы формирования культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования студентов. Авторы отмечают отсутствие общепринятой теории, методологии и научно обоснованной концепции их решения. Анализируются результаты проведенных исследований по овладению студентами университета специальными компетенциями, которые представлены в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования третьего поколения. Авторы указывают, что студенты не готовы к проведению будущей профессиональной деятельности по оздоровлению населения и имеют низкую мотивацию к физическому и функциональному развитию своего организма. Предлагаются концептуальные теоретико-методологические подходы к формированию культуры здоровья, основанные на знаниях, умениях и навыках спортивно-оздоровительного самосовершенствования. Исходя из выявленных противоречий, авторы приходят к выводу о необходимости проведения дальнейших исследований по разработке технологий формирования культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования у студентов университета.

**Шаповалова Лариса Ивановна,
Хоруженко Надежда Александровна**

**Е-MAIL-ПРОЕКТ КАК ВАЖНАЯ
СОСТАВЛЯЮЩАЯ УРОКА
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье E-mail-проект рассматривается как возможность практического применения иностранного языка. Особое внимание уделено временным рамкам проектов, выделяются и описываются три вида проектов: многосторонний, двусторонний и междисциплинарный. В статье анализируется роль учителя при проведении E-mail-проекта, раскрывается польза проектов с использованием электронной почты на уроках иностранного языка, рассматриваются возможности и ограничения использования электронной почты на уроках иностранного языка, подчеркивается важность организации E-mail-проектов для развития мотивации обучающихся к изучению иностранного языка.

Ярославцева Елена Федоровна

**СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Целеустремленность студентов технических вузов выступает одной из важнейших компетенций, формируемых в процессе обучения. Иностранный язык становится тем средством, которое наиболее продуктивно используется для развития способности студентов ставить цель и достигать ее. Корректно

сформулированная цель становится основным фактором достижения успеха в изучении иностранного языка. В статье раскрыты стадии движения к цели: вдохновение идеей изучить иностранный язык; последовательные шаги для реализации плана в заданных временных рамках; актуализация ценности изучения иностранного языка и самосовершенствование; завершение проекта. Содержание данных стадий основано на технологии коучинга, выступающего условием создания студентами собственной траектории освоения языка на основе целеустремленности как личностного качества.

Arsaliyev Shavadi M.-Kh.

MODERN APPROACHES
TO MODELING ETHNO-PEDAGOGICAL
SYSTEMS

Key words: modeling, ethno-pedagogics, methodological approach, synergetics.

The article deals with the issue of modeling ethno-pedagogical systems. The author gives examples of modeling in art and covers basics of modeling in pedagogics. Special attention is paid to modeling in ethno-pedagogics. The essence of approaches to ethno-pedagogical modeling is revealed in the paper.

**Belousova Tatiana F.,
Nikulchenko Oksana Yu.**

ROLE-PLAYING IN LINGUO-DIDACTIC
ASPECT: DIALOGICAL SPEECH
OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Key words: linguodidactics, role-playing, motivation, dialogical speech, communicative competence.

The article is devoted to practical aspects of teaching English, namely dialogical speech, at primary school. The purpose of the paper is to consider role-playing in linguo-didactic aspect. The authors claim that game is one of the main ways to receive and fix knowledge for primary school students. In the light of the way primary school students learn about the world around, considering role-plays in linguo-didactic aspect is considered to be relevant. According to the paper, the use of role-plays can be seen as the most effective method of teaching children as they are close to real conditions of communication, create necessary motivation and provide great opportunities for improvement of communicative competence. Several options of role-plays for increase in learning efficiency of the dialogical speech of primary school students at comprehensive school are offered in the paper. The article is intended for teachers in general and foreign language teachers in particular as well as for everybody interested in linguo-didactics.

Bersirova Asya K.

GENDER FEATURES OF STUDENTS'
IDEAS CONCERNING
PSYCHOLOGICAL COMPONENTS
OF A SUCCESSFUL FAMILY

Key words: ideas, functions of ideas, student's age, success determinants, family relations, future family image, gender-related distinctions, matrimonial behavior, role expectations, reflection.

The article analyses the main approaches to studying ideas about factors of successful family life. The author specifies psychological features of student's age as certain space for matrimonial behavior. The system of multi-level factors that shape ideas about a successful family is described. The author gives outline to students' ideas about psychological determinants of a successful family life. Results of an empirical research into gender features of students' ideas concerning psychological factors of success in family relations are presented. Finally, the paper provides the program for developing implications about family life.

**Dzharullaev Dzharulla G.,
Nedyurmagomedov Georgiy G.,
Dzhakhbarova Zagra M.**

TEACHING PRACTICE AS THE WAY
TO PREPARE STUDENTS
FOR PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Key words: education quality, student teaching practice, tasks and objectives, functions and pedagogical conditions of teaching practice.

Student teaching practice, being one of the vocational forms of education at higher school, carries out the leading role in formation and development of pedagogical culture of future teachers. It helps students to put theory into practice and provides practical knowledge of regularities and principles of professional activity and shapes the complete idea about educational complex of modern school. The article emphasizes the great role of student teaching practice in educational institutions and describes its main components: purpose, tasks, functions, stages, contents and pedagogical conditions.

Grigorash Oleg V.

METHOD OF COMPLEX EVALUATION
OF TEACHING STAFF ACTIVITY EFFICIENCY
AT TECHNICAL DEPARTMENTS

Key words: efficiency of department activity, academic work, methodical work, scientific work, complex evaluation.

In order to increase objectivity of assessment of overall performance of teachers at technical departments, the author suggests using a complex rating system which includes indicators of quality assessment for academic, methodical and scientific work. It also has an individual indicator of quality that characterizes teacher's achievements in scientific and pedagogical activity. Besides, assessment of methodical work is based on some indicators of quality of conducting classes and teaching staff's activities aimed at development of educational materials and methodical support for disciplines which they give classes in. If students take part in research and work out methodical materials and technical resources, their teacher gets extra points for classroom management. The coefficient of academic work of the teacher for the reporting period (examination period, academic year) is calculated as an arithmetic average value of these coefficients obtained for the disciplines taught. Use of the offered evaluation method will allow making quickly changes into organization of educational activity and curricula contents as well as to the contents of the program and methods of professional development for teaching staff. According to the paper, these measures will lead to better education quality. With some minor changes, the method can be also applied to other departments.

Kolodovskaya Elena A.

DESIGNING INDIVIDUAL EDUCATIONAL
ROUTES OF MASTER STUDENTS
OF LOGOPEDIC EDUCATION PROGRAM
AS MEANS OF THEIR PROFESSIONAL
AND PERSONAL DEVELOPMENT

Key words: individualization, Master degree student, professional and personal development, individual educational route.

The article deals with the concept “individual educational route” in the light of national and foreign researchers. The author gives definition to this term which is understood as a well-structured educational program based on innovative pedagogical technologies and aimed at creative self-development and professional and personal growth of undergraduates ready to join in correctional and pedagogical activity, supported and controlled by higher educational institution teaching staff. The paper covers the process of designing individual educational routes of undergraduates who study Logopedic Education as mechanism of individualization of their professional development. The author describes the algorithm of passing an individual educational route and shares some examples from students’ experience.

Petrova Nina P.

**DIGITALIZATION IN LIFELONG
EDUCATION – THE MAIN PRINCIPLE
OF THE SOCIETY OF KNOWLEDGE**

Key words: digitalization, long-life education, digital literacy, digital environment, management of digitalization, digital economy, society of knowledge, human capital, training individualization.

The article raises some questions of digitalization referred to as an important aspect of lifelong education. Digitalization of economy and education allows to use a matrix of opportunities for education, both formal and informal, for all students “through all life”, i.e. there is an alignment of educational opportunities. Continuous education has an impact on a person during all his/her life; it stops being the starting point in a career and has certain influence on society, becoming one of the leading factors for its reproduction and dynamic evolution.

**Shapovalova Larisa I.,
Khoruzhenko Nadezhda A.**

**E-MAIL PROJECT AS AN IMPORTANT
COMPONENT OF A FOREIGN LANGUAGE
LESSON**

Key words: E-mail project, project time frames, cross-disciplinary project, preliminary structuring of the project contents.

The article considers E-mail projects as a good opportunity for practicing foreign language skills. In this respect, special attention is paid to project time frames. The authors distinguish between three types of projects: multilateral, bilateral and cross-disciplinary. The article analyzes the role of a teacher at E-mail projects, the advantage of projects with the use of E-mails at foreign language lessons, opportunities and restrictions of using E-mails at foreign language classes, importance of E-mail projects for development of students’ motivation for learning another language.

**Tkachenko Irina V.,
Sinyavin Danil S.**

**SPECIFICS OF PERSONAL DEVELOPING
RESOURCES IN CRISIS STATE**

Key words: psychological crisis, crisis of middle age, personal developing resources, overcoming psychological crisis, program of psychological support.

The article analyzes specific features of personal developing resources during middle-age crisis. The authors of the paper consider the current state of the issue under study, its characteristics and relevance. The article presents results of a survey of middle-aged people about existence and depth of the crisis state. The paper suggests universal principle of nine inner “sources of happiness” which enable individuals to get out of crisis state effectively, safely and fast. The authors note that this principle allows not only to increase efficiency of the existing techniques, but also to develop highly effective programs of psychological support. The article is intended for everyone who is interested in crisis psychological states, methods of preventing and escaping them.

**Tolstokora Oleg N.,
Bondin Victor I.**

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL
ASPECTS OF SHAPING
THE CULTURE OF SPORTS
SELF-IMPROVEMENT
OF STUDENTS IN THE CONTEXT
OF COMPETENCE-BASED APPROACH

Key words: theory and methodology, shaping culture, health, sports, self-improvement, competence-based approach, students.

The work raises modern problems of shaping the sports culture of students self-improvement. The authors note lack of the standardized theory, methodology and evidence-based concept enabling to solve them. The article analyzes results of the conducted researches on mastering by university students special competences which are stipulated in the Federal State Educational Standards of Higher Education of the third generation. The authors specify that students are not ready to carry out future professional activity on improvement of the population and have low motivation for physical and functional development of the body. The conceptual methodological approaches to development of the culture of health based on knowledge, skills of sports self-improvement are offered in the paper. Proceeding from the revealed contradictions, the authors come to the conclusion about an urgent need to carry out further researches on development of technologies of culture of sports self-improvement in university students.

Yaroslavtseva Elena F.

DEVELOPING SENSE OF PURPOSE
OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS
IN A FOREIGN LANGUAGE COURSE

Key words: commitment, students of technical colleges, teaching, foreign language, coaching.

Commitment of technical college students is one of the major competences formed in the course of studies. Foreign language becomes that means which is most productively used for development of students' skill to set targets and reach them. Correctly formulated purpose becomes a major success factor in foreign language learning. The article outlines the stages of movement towards the purpose: inspiration with the idea to learn a foreign language; consecutive steps for implementation of the plan in the set time frames; focus on the worthiness of foreign language learning and self-improvement; end of the project. Maintenance of these stages is based on coaching technology which becomes a necessary condition for creating students' own trajectory of linguistic development based on commitment and sense of purpose.

**Zheldochenko Lyudmila D.,
Dyakonov Yuriy A.**

INTERRELATION BETWEEN COPING
STRATEGY AND FORMS
OF TEACHERS' AGGRESSION

Key words: stress-generating professional activity, professionalizing, professional deformation, coping-strategy, aggressive behavior, forms of aggression.

The article deals with teachers' behavior in a stressful situation. The authors analyze specific features of professional activity of pedagogical workers. It is noted that pedagogical activity is characterized by a high stress level and intense psycho-emotional interaction with educational process participants. According to the paper, longer years in profession inevitably lead to violation of professional norms and can be revealed in such professional deformation as aggressive behavior. The authors provide theoretical analysis of coping-strategies in psychological and pedagogical scientific literature. Results of an empirical research into strategies of overcoming stress in pedagogical profession are presented. The interrelation between coping-strategy and forms of aggressive behavior of teachers of technical college is revealed. It is proved that increase in aggression indicators means narrower repertoire of constructive strategies for stress overcoming behavior of teachers. The results and conclusions presented in the article can be used for development of programs of psychological and pedagogical maintenance at different stages of professionalizing as well as programs of additional professional education in pedagogical domain. The presented research materials make a contribution to development of theoretical grounds of acmeology and psychology of work and can be useful for practical psychologists, teachers of higher educational institutions, undergraduates, post-graduate students.

**МЕТОДОЛОГИЯ
И ТЕОРИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Арсалиев Ш.М.-Х.** Современные подходы к моделированию этнопедагогических систем
- **Петрова Н.П.** Цифровизация в образовании через всю жизнь – главный принцип общества знаний

УДК 37.01

Арсалиев Ш.М.-Х.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ

Ключевые слова: моделирование, этнопедагогика, методологический подход, синергетика.

Проблема моделирования этнопедагогического пространства приобретает актуальность в современных условиях по следующим причинам:

- успешное функционирование этнопедагогического пространства является фактором, от которого зависит формирование личности, способной осуществлять свою жизнедеятельность в условиях многонационального государства;
- моделирование этнопедагогического пространства позволяет прогнозировать его дальнейшее развитие, учитывать особенности функционирования и на этом основании обеспечивать эффективность его функционирования;
- моделирование этнопедагогического пространства позволяет использовать различные подходы, характерные для современной науки, что выводит этнопедагогический процесс на современный научный уровень.

Актуальность данной проблемы обусловлена также большим интересом к системам народного воспитания, характерным для различных этносов, со стороны теоретической педагогики. Опыт народного воспитания богат и многогранен, он имеет бесконечную глубину и давнюю историю, однако его теоретическая база, установки, фундаментальные основы и структура еще ждут своего исследования. Накоплена масса этнопедагогических фактов, которые необходимо систематизировать и обосновывать с точки зрения научных подходов. Один из путей такого фундаментального научного взгляда на этнопедагогику – моделирование этнопедагогических процессов и пространства, в котором живет и функционирует этнопедагогика.

Неоднозначность этнопедагогического моделирования вполне понятна – достаточно сложно моделировать нечеткие процессы и объекты, а этно-

педагогику и все, чем она занимается, можно отнести именно к нечетким явлениям. Понятие нечеткости взято нами из инженерно-технических наук, поскольку именно оно очень понятно передает особенности педагогических систем и процессов, и этнопедагогических в частности. Под нечеткостью мы понимаем отсутствие строгих границ при переходе от одного явления к другому, от одного процесса к другому. Достаточно сложно себе представить, что мы в данный конкретный момент воспитываем одно личностное качество, а, скажем, через пятнадцать минут резко прекращаем и начинаем воспитывать совсем другое. Мы бы сказали, что все социальные системы являются нечеткими в какой-то степени, этнопедагогические – тем более.

Сам процесс моделирования является универсальным инструментом добычи нового научного знания. Принципиальное отличие метода моделирования от других методов заключается в опосредованном изучении объекта, осуществляемом с помощью другого объекта. Сущность моделирования заключается в использовании модели объекта или процесса для получения знаний об оригинале, более глубокого изучения его сущности, установления взаимосвязей составляющих его элементов. Моделирование становится возможным благодаря свойству человеческой психики, позволяющему мыслить абстрактно и воспроизводить объекты окружающего мира, а также благодаря способности к проведению и установлению аналогий.

С философской точки зрения моделирование представляет собой процесс упрощения, формализации, схематизации. Различают структурное моделирование для исследования структуры объекта и функциональное моделирование для исследования

протекающих в нем процессов. Различают также предметное и знаковое моделирование. При предметном моделировании для исследования используется модель, воспроизводящая основные физические, динамические или функциональные характеристики изучаемого явления. При знаковом моделировании моделями могут служить схемы, чертежи, формулы.

Природа моделирования междисциплинарна. Моделирование существует во всех видах человеческой деятельности. Так, В.А. Ясвин, говоря о моделировании образовательной среды, подчеркивает, что моделью называют различные объекты в зависимости от среды, в которой их рассматривают: мера, образец, эталон, подобие; в среде художников моделью называют натурщика, математики называют моделью знаковую систему, описывающую определенный процесс, медики под моделью понимают картину человеческой болезни, изучаемую на экспериментальном животном (Ясвин, 2001).

Модель в литературе – это то видение мира, которое предлагает нам писатель в своем произведении, достигая определенных целей своим повествованием, обращая внимание читателя на те специфические черты мира и героев, которые служат реализации этих целей. Проиллюстрируем мысль о междисциплинарности моделирования примером из области искусства, в котором, создавая живописные полотна, скульптуру, объекты декора, художники создают модели мира. Например, известные шедевры Анри Матисса «Музыка» и «Танец» (рис. 1, 2). Обратите внимание, как четко автор полотна передает содержание понятия «Музыка», акцентируя внимание на самом важном: исполнитель, музыкальный инструмент, слушатель, – и мы уже абсолютно четко представляем себе ка-



Рис. 1. Матисс А. «Музыка»

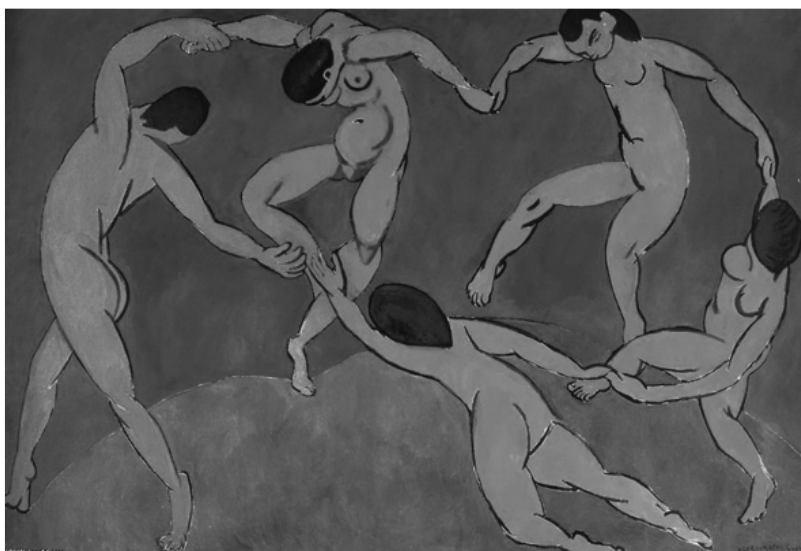


Рис. 2. Матисс А. «Танец»

кую-либо мелодию (причем каждый – свою), т.е. – музыку. Это – модель понятия «музыка», в которой совершенно не важны лица слушателей и музыкантов, ноты, детали музыкального инструмента, важны основные элементы, которые выводят нас на понятие «музыка». Вглядитесь, как ярко художник на картине «Танец» передал экспрессию танца, движения, музыки, – мы чувствуем ее энергию и темперамент танца. Танцующие полностью отдают себя танцу, при

этом художник совсем не озабочен изображением лиц танцующих, он их не одевает в одежды, это неважно, цель художника – показать сущность танца. Цель достигнута: мы видим перед собой специально синтезированный для удобства исследований объект, который обладает необходимой степенью подобия исходному, адекватной целям исследования, сформулированным субъектом или лицом, принявшим решение относительно исследования.

Результатом этого синтеза является работа мастера.

Еще более концептуальная модель танца в изобразительном искусстве представлена на картине «Танцор» Хоана Миро (рис. 3). Динамика движения танца здесь представлена закручивающейся спиралью, а квинтэссенцией танцора является пламенеющее в танце сердце.

Другая современная возможность представления концептуальной модели – мягкое математическое моделирование. Мягкие модели – модели, в которых обозначен основной закон развития динамики изучаемого объекта, но не обозначены жесткие границы и параметры этого закона. Потрясающий своей ясностью пример приводит профессор Е.А. Солодова в работе «Новые модели в системе образования» (Солодова, 2013), поясняя,

как В.И. Арнольд в книге «Жесткие и мягкие математические модели» приводит пример мягкой модели, представленной в пословице «Чем дальше в лес, тем больше дров». Действительно, известная пословица при прямом прочтении отражает на вербальном уровне определенный закон: чем дальше мы углубляемся в лес, тем больше дров можно нарубить. Или в переносном смысле: чем глубже мы погружаемся в тему, тем больше смыслов в ней можно обнаружить. Итак, есть вербальная модель исследуемого объекта, выраженная пословицей, попробуем смоделировать ее математически. Получится выражение вида

$$\frac{dV}{dS} > 0,$$

где V – объем дров, S – путь в глубь леса.



Рис. 3. Миро Х. «Танцор»

Модель получилась в виде неравенства: такова семантика пословицы. Неравенства являются наиболее частым выражением мягкой модели. Динамика (движение) в модели также отражена. Общая концепция добычи дров ясна – она связана с движением в глубь леса. При этом в мягкой модели не говорится, на сколько километров необходимо уйти в глубь леса, как долго идти, какое количество кубометров дров нас ждет там и т.д. Это – концептуальная модель, определяющая закон увеличения объема дров. Далее, переходя от мягких моделей к жестким, мы будем говорить об увеличении объема дров в зависимости от нахождения в лесу, определяя, сколько дров можно нарубить, углубившись на то или иное расстояние в лес. Данный пример служит демонстрацией этапов моделирования, а также иллюстрацией перехода от вербальной модели через мягкую математическую к жесткой математической модели.

Таким образом, мы видим, что моделирование представляет собой процесс изучения объекта, его особенностей, связей, внешних и внутренних, а также особенностей его существования в окружающей среде. Модель позволяет увидеть основное, отказавшись от второстепенных ненужных деталей.

Рассматривая новые модели в системе образования, профессор Е.А. Солодова делает основной упор на математические модели, полагая, что именно они лучше всего отображают все связи и весь компонентный состав исследуемого объекта, и предлагает классификацию моделей, представленную на рис. 4, на которую мы далее будем опираться.

В данной классификации, на наш взгляд, не только очень удачно показаны типы и виды моделей, но и прослеживается возможность перехода от одного вида моделей к другому.

Безусловно, использование моделирования в педагогике способствует развитию науки, ее переходу на качественно новый уровень. Увлечение моделями имеет и иную сторону. Попытки конструирования педагогических реалий с использованием междисциплинарных методов часто уводят нас от педагогической сущности явлений, концентрируя внимание на моделировании как методе. Мы забываем о том, что любое моделирование – это прежде всего прогнозирование каких-либо процессов, которое осуществляется с целью их изучения и дальнейшего воспроизведения. Поэтому мы обозначили бы эти два момента как ключевые цели моделирования в педагогике, понимаемые как необходимость изучения сущности рассматриваемых явлений, их связи с окружающим миром, а также прогнозирования их динамики.

При всей популярности педагогического моделирования возникают вопросы о содержании и структуре предлагаемых педагогических моделей. Претендуя на роль полноправной и сформировавшейся отрасли всеобщего научного знания, педагогика должна строго соблюдать некоторые научные каноны, существующие в отношении определенных общенаучных устоявшихся понятий, к которым относится понятие «модель».

В педагогике многие ученые используют моделирование для изучения и прогнозирования развития педагогических процессов. Например, для анализа образовательной среды В.А. Ясвин предложил векторную, т.е. логико-математическую модель и метод знакового функционального моделирования. Разработанная им методика векторного моделирования образовательной среды предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей:

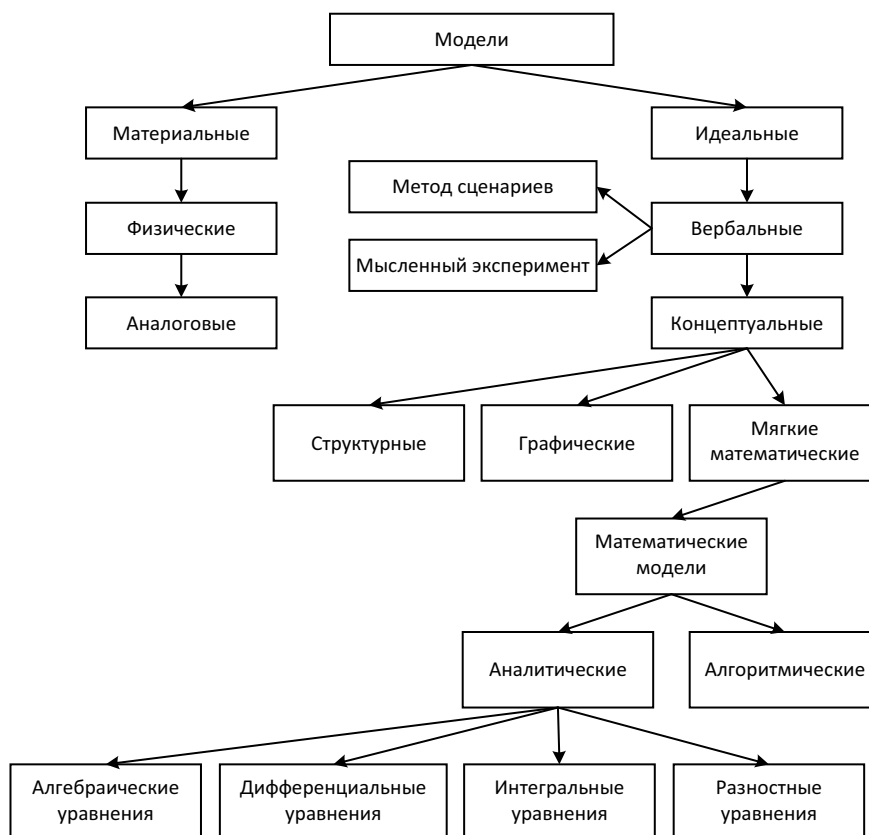


Рис. 4. Классификация моделей (по Е.А. Солодовой)

ось «свобода – зависимость» и ось «активность – пассивность» (Ясвин, 2001, с. 36). Для построения в этой системе координат вектора, соответствующего тому или иному типу образовательной среды, необходимо на основе психолого-педагогического анализа данной среды ответить на шесть диагностических вопросов: три вопроса – на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития ребенка, три вопроса – на определение наличия возможностей для развития его активности. По итогам всех ответов на диагностические вопросы в системе координат строится соответствующий вектор, позволяющий типологизировать и характеризовать данную образовательную среду. На наш взгляд, век-

торное моделирование, предлагаемое В.А. Ясвиным, позволяет прежде всего прогнозировать направленность моделируемой среды или системы (Yasvin, Rybinskaya, 2015; Yasvin et al., 2015).

Моделируя тот или иной процесс, мы всегда опираемся на какие-либо подходы, определяющие ракурс рассмотрения того или иного явления. В моделировании этнопедагогических технологий мы используем в первую очередь системный подход, означающий системное отношение к этнопедагогическому пространству и его компонентам. Также мы используем технологический подход, поскольку именно он обеспечивает воспроизводимость любых этнопедагогических действий, представленных в виде технологии.

Использование синергетического подхода в этнопедагогике имеет особое методологическое значение (Arsaliev, 2014, 2016). Мы уже говорили о том, что синергетика позволяет рассмотреть этнопедагогический процесс как систему действий, приводящих к качественным изменениям в личности, которые происходят благодаря накоплению этнопедагогических знаний, их осмыслению, взаимодействию с личностными смыслами. При воздействии этнопедагогических явлений и процессов на личность происходит накопление этнокультурных знаний, их систематизация, осознание, осмысление, сравнение с личностными смыслами. Все эти процессы в точке бифуркации завершаются тем, что личность, сталкиваясь с очередным этнокультурным фактом, оценивает его, находится под его влиянием и, как результат, принимает или не принимает его в качестве компонента собственной культуры (Arsaliev, 2017). Данный этнокультурный факт, представляющий собой объективную реальность, реалию культуры, может способствовать даже изменению траектории развития личности, т.е., в терминах синергетики, стать тем аттрактором, который повлияет на изменения в личностной сфере, в жизнедеятельности личности. Более того, этот этнокультурный факт может способствовать разрушению старых, существовавших в личностной сфере устоев, понятий, представлений и формированию новых.

Накопление этнокультурных фактов ведет к качественному изменению личности, к ее переходу на новый уровень развития и совершенствования (Arsaliev, 2014). Эти изменения осуществляются в точках бифуркации и завершаются появлением какого-либо нового качества личности. Причем все эти процессы синергетического характера, происходящие в личностной сфере, носят

нелинейный характер, иногда связаны со случайностью, поскольку предопределить воздействие этнокультурной среды на личность в четко ограниченных и заданных рамках невозможно. Например, обучающийся, представляющий собой личность с определенными этнокультурными устоями, понятиями, знаниями, идет по улице и видит красочный плакат, рекламирующий выставку изделий декоративного народного творчества данного региона (факт этнокультуры), вызывающий у него положительные эмоции и желание посетить выставку, увидеть уже знакомые и узнать совершенно новые этнокультурные факты, представляющие особенности культурного развития данного региона (Ahtarieva, <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/IFTE2017FA005F.pdf>). В ходе посещения выставки будут происходить те самые процессы, о которых мы говорили выше. В процессе знакомства с экспозицией, которая вызвала у него интерес (а могла и не вызвать – в этом и заключается нелинейность процесса и это зависит от рекламы, восприятия, настроения личности и т.д.), происходит накопление этнокультурных фактов, которые могут повлиять даже на выбор дальнейшего пути развития (например, появится желание дальше развиваться в плане освоения декоративно-прикладного искусства и пойти учиться, чтобы самостоятельно этим заниматься, работать в данной области, достичь в ней успехов, глубоко изучить ее и т.д.).

С фактом притяжения в условиях неравновесных систем, обосновываемым в синергетике, связывают факт «смыслового притяжения» в условиях смысловой неопределенности человека, смысловой «борьбы», в которой «побеждают» более значащие для него смыслы (Абакумова, 2008, с. 30), в нашем случае – этнокультурные смыслы.

Начало всему этому может положить случайность, спонтанность; с другой стороны, это может быть результатом самоорганизации личности. Самоорганизация осуществляется, если система (в нашем случае – личность) неравновесна, что возникает тогда, когда через систему «прокачивается» вещество, энергия или информация (этнокультурного характера в данном случае). В этнокультурном образовательном пространстве это – этнокультурная информация. В синергетике говорят о зонах притяжения, попав в которые фазовые траектории будут стремиться прийти к тому или иному аттрактору – области, которая как бы притягивает траекторию развития (Буданов, 2009). В этом проявляется синергетичность этнопедагогического процесса. Другой пример – спонтанно возникающие этнопедагогические ситуации, которые воздействуют (или не воздействуют) на личностную сферу. В таких ситуациях личность также сталкивается с этнокультурными фактами, на которые она реагирует или нет.

Любое развитие продолжается при условии возникновения нового неравновесного состояния системы. Развитие личности подчиняется тем же самым законам: неравновесное состояние личностной сферы наступает в результате ее взаимодействия с информационным полем, наполнения знаниями, фактами. Ранее мы уже сформулировали синергетические принципы этнопедагогики (Арсалиев, 2014), на которых мы продолжаем настаивать и развиваем далее: принцип субъектности этнопедагогического процесса (каждое этнокультурное явление выглядит по-разному для каждой личностной сферы); принцип дополнительности; принцип открытости этнокультурной информации; принцип нелинейности этнокультурного развития личности (примеры нелинейности в этнопедагогических явлениях приве-

дены выше); принцип «целое больше простой суммы частей» (совокупность отдельных этнокультурных фактов позволяет личности выйти на качественно новый этнокультурный уровень); принцип признания самооценности каждой личности; принцип признания личности как открытой возможности (в каждой личности есть потенциал, раскрытие которого будет способствовать как развитию самой личности, так и развитию окружающего мира средствами данной личности); принцип флуктуации (отклонения); принцип противоречивости процесса развития; принцип единого темпомира (темпа развития) – обучающий и обучающийся развиваются одновременно и одинаковыми темпами в условиях этнокультурного пространства. Указанные принципы, действующие в отношении этнокультурных явлений, связаны с синергетической теорией, которая на данном этапе развития научного знания становится универсальной теорией рассмотрения явлений и процессов действительности.

Использование указанных подходов позволяет нам осуществить моделирование этнопедагогического процесса, реализуемого в этнопедагогическом пространстве, интегральная модель которого представлена на рис. 5.

Модель этнокультурной личности, которую мы также ранее рассматривали в наших работах, представляет собой тот самый идеал, ту цель, на реализацию которой направлено вообще функционирование всего этнопедагогического пространства. Модель этнокультурной личности – это совокупность элементов личностной сферы, которые предстоит сформировать, с акцентом на элементах этнокультуры. Модели личности этнопедагога (рис. 6) и воспитанника идентичны, различаются только набором, направленностью и уровнем сформированности компетенций.

Модель этнокультуры представляет собой всю совокупность элементов культуры как этнического, так и мирового масштаба (рис. 7).

Наконец, модель этнопедагогического процесса представляет собой совокупность этнопедагогических действий (операций), приводящих к реализации этнопедагогической цели. В самом общем виде модель этнопедагогического процесса представлена на рис. 8. Любая деятельность предполагает прежде всего этап целеполагания, на котором осуществляется постановка

всей иерархии целей этнопедагогического процесса. Для этнопедагога важно осознать именно иерархию целей и посмотреть на этнопедагогический процесс глобально, только тогда он будет продуктивным и эффективным. Отбор методов, приемов и способов организации этнопедагогического процесса необходимо осуществлять уже в соответствии с обозначенными целями и с собственным видением педагогом того, как все должно быть организовано. Методам, приемам и способам организации должно соответствовать

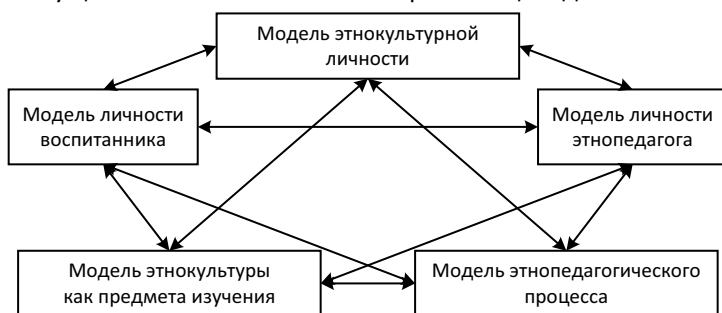


Рис. 5. Интегральная модель этнопедагогического пространства

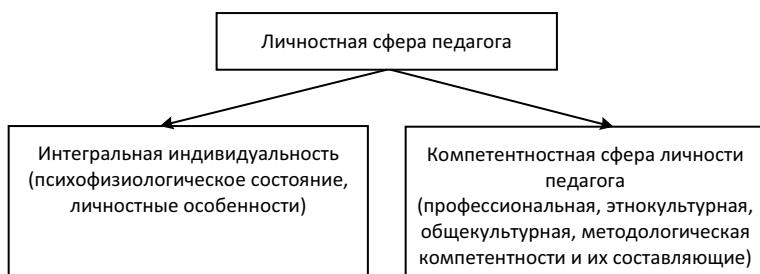


Рис. 6. Модель личностной сферы педагога

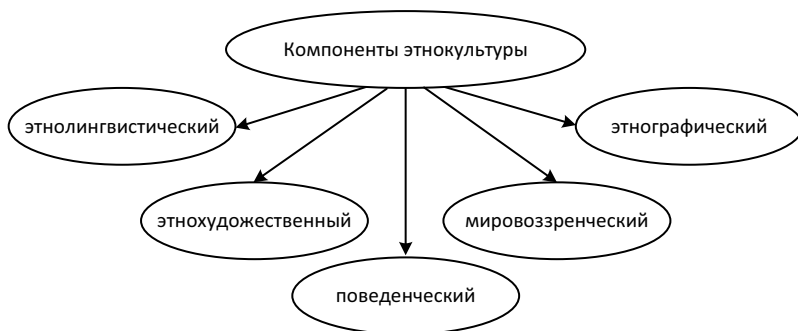


Рис. 7. Компоненты этнокультуры

отбираемое далее содержание обучения или воспитания, имеющее этнопедагогическое наполнение.

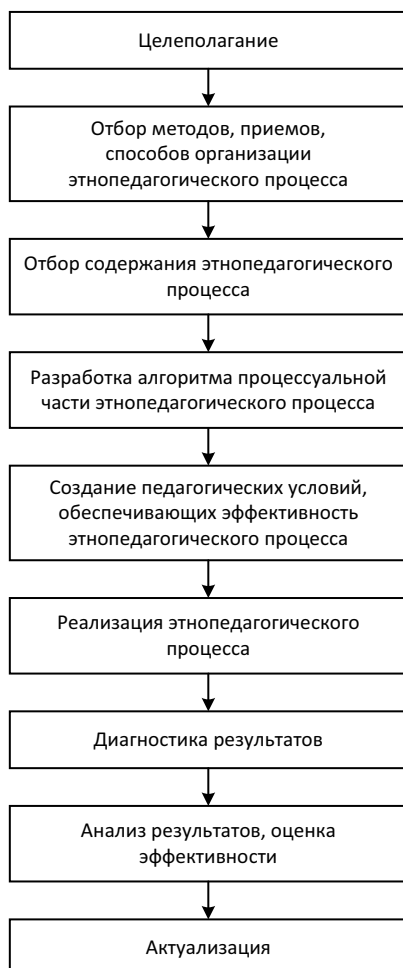


Рис. 8. Последовательность действий при реализации этнопедагогического процесса

Сформулированные цели, отобранное содержание и методы, приемы и способы позволяют разработать общий алгоритм процессуальной части этнопедагогического процесса, показывающий, в какой последовательности должен действовать этнопедагог. Когда последовательность действий становится очевидной, необходимо создать организационно-педагогические условия, для того чтобы этнопедагогический процесс был эффективным.

На наш взгляд, к таким организационно-педагогическим условиям относятся: учет возрастных особенностей и интересов воспитанников, национальных особенностей личности, характерных для представителей конкретного этноса; учет своеобразия стиля воспитания в моно- и разноэтнических семьях; учет специфики межнациональных отношений в полиэтническом коллективе воспитанников и конкретного социокультурного контекста, в котором они растут и развиваются; учет регионального своеобразия местности, среды, в которой находится образовательное учреждение; соблюдение принципа необходимости и достаточности в отборе содержания, методов, способов и приемов организации этнопедагогического процесса и использование новых информационных технологий.

Реализация этнопедагогического процесса завершается диагностикой, которая в результате анализа дает возможность выявить уровень сформированности этнокультурных компетенций, позволяющий судить об эффективности этнопедагогического процесса.

Этап актуализации результатов этнопедагогического процесса означает фактически три момента: 1) актуализацию этнокультурной компетентности, т.е. дальнейшее применение в жизнедеятельности всех знаний, умений и навыков, приобретенных в результате этнопедагогического процесса, их развитие и совершенствование; 2) актуализацию полученной этнокультурной информации, которая, став достоянием личности, пропустившей ее через свои личностные смыслы, меняет эту личность, отправляет ее к поиску новых смыслов; 3) актуализацию разработанной технологии реализации этнопедагогического процесса с целью возможности ее дальнейшего творческого воспроизведения другими

этнопедагогами и обогащения этнопедагогической науки.

Таким образом, рассмотрев общие основы моделирования и приведя примеры моделирования в искусстве, мы показали, что моделирование является междисциплинарным процессом, носящим глобальный характер. Приведенные модели этнопедагогического пространства и личности этнопедагога позволяют рассмотреть особенности этнопедагогического процесса. Используемые подходы обеспечивают методологический инструментарий изучения этнопедагогических явлений. Указанные модели этнопедагогического пространства, этнокультуры, личностной сферы и этнопедагогического процесса обеспечивают более глубокое рассмотрение этих феноменов в этнопедагогической науке.

Литература

1. *Абакумова И.В.* Смыслодидактика: учебник. Ростов н/Д: Кредо, 2008.
2. *Арсалиев Ш.М-Х.* Использование синергетических принципов в этнопедагогике // Вопросы педагогики и психологии: теория и практика: сб. материалов международной науч. конф. Киров: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2014. С. 8–16.
3. *Буданов В.Г.* Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. М.: ЛИБРОКОМ, 2009.
4. *Солодова Е.А.* Новые модели в системе образования: Синергетический подход: учеб. пособие. М.: ЛИБРОКОМ, 2013.
5. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001.
6. *Ahtarieva, R., 2017.* Interethnic Communication Culture Formation Among Future Teachers-Inophones In A Multi-Ethnic Educational Environment. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/IFTE2017FA005F.pdf>.
7. *Arsaliev, S., 2016.* Ethnopedagogical Technologies: Best Approaches and Practices. Recent Patents on Computer Science, 9 (2): 173–184.
8. *Arsaliev, S., 2017.* Modeling of Ethno Pedagogical Technologies. In: Proceedings of the IV International Research Conference "Information Technologies in Science, Management, Social Sphere and Medicine" (ITSMSSM 2017). URL: <https://www.atlantipress.com/proceedings/itsmssm-17/25887844>.
9. *Arsaliev, Sh.M-Kh., 2014.* The Synergetic Approach In Ethnopedagogics. In: Science, Technology and Higher Education: materials of the V International research and practice conference (pp. 182–186). Westwood: Office Accent Graphics Communications.
10. *Yasvin, V.A. and S.N. Rybinskaya, 2015.* Influence of Characteristics of the School Environment for the Academic Achievements of Students. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 15 (2): 68–72.
11. *Yasvin, V., M. Rusetskaya and M. Osadchiy, 2015.* Assessment of School and University Environments by High School and College Students. Biomedical and Pharmacology Journal, 8 (2): 761–772.

References

1. *Abakumova, I.V., 2008.* Didactics of senses: textbook. Rostov-on-Don: Credo. (rus)
2. *Arsaliyev, Sh.M-Kh., 2014.* The use of synergetic principles in ethnopedagogy. In: Questions of Pedagogics and Psychology: theory and practice: Proceedings of International Research Conference (pp. 8–16). Kirov: International Center of Research Projects. (rus)
3. *Budanov, V.G., 2009.* Synergetics methodology in post-nonclassical science and education. Moscow: LIBROKOM. (rus)
4. *Solodova, E.A., 2013.* New models in education system: Synergetic approach: teaching manual. Moscow: LIBROKOM. (rus)
5. *Yasvin, V.A., 2001.* Educational environment: from modeling to design. Moscow: Smysl. (rus)
6. *Ahtarieva, R., 2017.* Interethnic Communication Culture Formation Among Future Teachers-Inophones In A Multi-Ethnic Educational Environment. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/IFTE2017FA005F.pdf>.
7. *Arsaliev, S., 2016.* Ethnopedagogical Technologies: Best Approaches and Practices. Recent Patents on Computer Science, 9 (2): 173–184.
8. *Arsaliev, S., 2017.* Modeling of Ethno Pedagogical Technologies. In: Proceedings of the IV International Research Conference "Information Technologies in Science, Management, Social Sphere and Medicine" (ITSMSSM 2017). URL: <https://www.atlantipress.com/proceedings/itsmssm-17/25887844>.
9. *Arsaliev, Sh.M-Kh., 2014.* The Synergetic Approach in Ethnopedagogics. In: Science, Technology and Higher Education: materials of the V International research and practice conference (pp. 182–186). Westwood: Office Accent Graphics Communications.
10. *Yasvin, V.A. and S.N. Rybinskaya, 2015.* Influence of Characteristics of the School Environment for the Academic Achievements of Students. Philosophy. Psychology. Pedagogy, 15 (2): 68–72.
11. *Yasvin, V., M. Rusetskaya and M. Osadchiy, 2015.* Assessment of School and University Environments by High School and College Students. Biomedical and Pharmacology Journal, 8 (2): 761–772.

УДК 33:008+33:001+33:37

Петрова Н.П.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ – ГЛАВНЫЙ ПРИНЦИП ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ

Ключевые слова: цифровизация, образование «через всю жизнь», цифровая грамотность, цифровая среда, управление цифровизацией, цифровая экономика, общество знаний, человеческий капитал, индивидуализация обучения.

В конце XX в. произошла «синтетическая цивилизационная революция», которая охватила основные направления цивилизации: системную и человеческую революции; интеллектуальную, инновационную; качественную, рефлексивную, методологическую, определившую новые парадигмы в организации единого каркаса знаний; образовательную, фиксирующую движение от образовательной формации производства «образовательных услуг» и «частичного человека» к образовательной формации производства «целостного человека» (Марей, www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx).

Сменяя экономику индустриального общества, базирующуюся на использовании сырьевых ресурсов, когда прирост экономики связывался с материальными активами, пришла цифровая экономика, которая определяется через знания и существенным образом отличается от экономики эпохи промышленного развития.

Авторами и разработчиками цифровой экономики, основанной на знаниях, как курса считаются Ф. Махлуп, автор книги «Производство и распространение знаний в США», а также Й. Шумпетер и Ф. Хайек. Цифровая экономика, основанная на знаниях, понималась как вид экономики, а по мере увеличения роли науки этим понятием стали обозначать тип экономики, где знание играет важную роль, а его производство лежит в основе роста экономики.

В знаниевой экономике проявляется особое внимание к знаниям, которыми владеют отдельные индивидуумы. Повышенная эффективность использования этих знаний значительно увеличивает потребность в новых технологиях, особенно в информационно-коммуникационных. Инновационные

технологии помогают разрабатывать и реализовывать процедуры принятия решений по повышению эффективности управления и непрерывному образованию членов общества в течение всей жизни.

Особенностью цифровой экономики знаний является то, что места, где они производятся (расширение географии научных публикаций), научные и образовательные организации, генерирующие знания, приобретают все более дифференцированный характер, что не мешает им поддерживать и осуществлять коллаборацию с другими научными организациями. Коллаборация может быстро прекращаться по мере необходимости. Отмечено, что новые организации чаще строятся в соответствии с проблемами и фундаментальными разработками научных исследований, а не с отраслью знания.

Совершенствование и диффузия принципов цифровой экономики знаний предполагают создание новых институтов. В масштабе мирового образования это Глобальный совет по экономике знаний (GKEC – Global Knowledge Economic Council), который разрабатывает терминологию и стандарты непрерывного образования.

Многие исследователи отмечают на рубеже XX–XXI вв. переход к обществу знаний (постиндустриальному, высокотехнологичному, информационному, образовательному, или к постэкономической формации) (Введение..., 2017; Гапоненко, 2001; Гершунский, 1998; Гинкель, 2003; Гранин, 2004; Зорников, 2002) и развитие новой парадигмы общества знаний, с помощью которой будет развиваться цифровое общество (Никулина, Стариченко, 2018; Тоффлер, 1984; Drucker, 1969; Whinslow, Bramer, 1994).

В цифровой экономике требуется переход к новому виду образования,

адаптированному к XXI в.; настало время учиться у будущего, опережая его, – пишет заместитель Генерального секретаря ЮНЕСКО Р.Р. Сингх (Сингх, 1993).

Модель развития планетарного общества, по мнению ЮНЕСКО, должна являться ответом международного сообщества на те вызовы, которые поставлены перед человечеством информационной революцией и глобальной трансформацией. Эти основы соответствуют подходам Р. Хатчинса и Т. Хюсена, предложивших модель «обучающегося общества» (learning society), введя новое понятие непрерывного образования, включив в него все виды неформального, формального и информального образования.

П. Друкер и Комиссия ЮНЕСКО по образованию под названием «Учиться быть» установили появление «общества знания», в котором главным является «научиться учиться».

Доступное и качественное образование для каждого, информация для всех и уважение языкового и культурного различия, открытая для всех информационная среда, основанная на соблюдении международных прав человека, в частности свободы слова, – таковы основы, на которых должно строиться современное общество знания.

Обучающееся информационное общество должно характеризоваться следующими чертами: знание должно иметь статус человеческого капитала в развитии общества; эдукологизация и сайентизация экономики (рост образованности, интеллектуальности и наукоемкости); интеграция науки и образования; знания и информация – главные информационные и стратегические ресурсы общества.

Основой цифровой экономики знаний является наличие механизмов

воспроизводства, диффузии знания; новизна, быстротечность, ускорение – наиболее характерные черты информационного общества.

В ответ на глобальные изменения в мире была разработана концепция непрерывного образования, предполагающая, что обучение должно осуществляться на протяжении всей жизни для каждого человека, что закреплено крупными международными инициативами и программами в сфере образования.

Целью образования «через всю жизнь» является развитие и обогащение творческого потенциала человека в личном, профессиональном и социальном плане, что способствует эффективной адаптации к изменениям в профессиональной, личной и социальной сферах и должно содействовать в выполнении социальной роли в обществе знаний, поэтому обучение становится ключевой ценностью общества знания.

Термины «образование на протяжении всей жизни» и «обучение на протяжении всей жизни» выражают надежды, которые общество знаний возлагает на образование, а также возможности, которые предоставляются каждому человеку для развития его потенциала. «Образование длиною в жизнь» понимается как континуум образовательных возможностей, которые доступны человеку на протяжении всей жизни, тогда как образование шириною в жизнь – это весь спектр образовательных возможностей в формальном, неформальном и информальном образовании.

Проблема образования «через всю жизнь» особенно актуальна в свете активного перехода разных стран в стадию устойчивого развития. Высшим актом в связи с этим является цифровизация образования. Цифровизация

непосредственно связана с цифровыми технологиями, открывающими для университетов и школ новые возможности в образовании. Цифровизация образования – это матрица возможностей для всех обучающихся на протяжении всей жизни.

Учеными были обозначены четыре направления: выравнивание возможностей для детей, создание условий для непрерывного образования взрослых, равный доступ к качественному профессиональному образованию. Использование цифровых учебно-методических материалов, позволяющих сделать образовательный процесс индивидуальным для каждого обучающегося, – это необходимое условие продолжающейся модернизации российского образования. Цифровая среда в образовании уже сформирована, ее нужно использовать во благо обучающихся. Выбранные приоритеты также предполагают, что взрослым будет предоставлена возможность пройти повышение квалификации или переподготовку на базе научно-образовательных учреждений или передовых предприятий. Будет открыто 200 центров образования взрослых, которые оснащены технологически, а также 200 центров оценки компетенции квалификации.

Понятие «цифровизация» рассматривается как цифровой вид связи, записи, передачи информации с помощью цифровых устройств. По мнению А. Марей, цифровизация – это изменение парадигмы взаимодействия и общения друг с другом и социумом (Марей, <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx>). С.С. Смирнов, Е.Л. Вартанова, М.И. Максеенко, трактуют это понятие как комплексное решение управленческого, структурного, поведенческого и культурного характера, а также пере-

вод информации в «цифру». Отсюда логично сделать вывод, что базовыми технологиями цифровизации являются Интернет и мобильные коммуникации.

Цифровизация образования, таким образом, предполагает использование студентами мобильных и Интернет-технологий, которые расширяют познания, делая их безграничными (Никулина, Стариченко, 2018).

В настоящее время в ЮФУ активно создаются и реализуются открытые онлайн-ресурсы – от отдельных дисциплин и тестов до полномасштабных модулей по формированию необходимых компетенций. Онлайн-обучение обеспечивается доступностью онлайн-курсов. Следующее направление развития цифровизации в образовании – цифровые библиотеки и кампусы в университетах.

Наполнение онлайн-курсов осуществляется путем решения программных задач, которые позволяют выполнить сборку курсов и в специальных программных средах наполнить их авторскими разработками, а также заниматься автоматизированным проектированием.

Важной задачей образования является эффективное внедрение этих ресурсов в образовательный процесс. Смешанное обучение и практика онлайн-курсов создают безграничное информационное поле для обучения, что повышает качество образования студентов.

В. Астапкович предлагает разработать единые требования к уже существующим и проектирующимся платформам онлайн-курсов, которые должны быть объединены в единую систему. Студенты сами должны будут выбирать курсы по своим критериям: авторитета педагога, нужности, популярности. Автором определена основная задача – формирование

нормативной базы для размещения онлайн-курсов в программе вузов.

Цифровизация направлена на обеспечение непрерывности образования, т.е. *life-long learning* – обучения в течение всей жизни, а также его индивидуализации на основе *advanced-learning-technologies* – технологий продвинутого обучения, в которое включают использование большого количества информации по дисциплинам отдельным учащимся (что во многом способствует автоматической адаптации учебного процесса на их основе), использование облачных технологий, виртуализации, дополненной реальности и т.д. (там же).

В различных областях вводятся такие понятия, как «цифровое общество», «цифровая экосистема», «цифровая среда», «цифровая экономика», «цифровизация образования». Цифровизация образования ведет к изменению рынка труда, стандартов образования, к формированию новых компетенций обучающихся.

Информационная доступность к ресурсам требует постоянного поиска интересного и релевантного контента и высокой скорости его обработки. Следовательно, цифровизация образования ведет к качественной и коренной его перестройке. Цифровизация, с одной стороны, ведет к подрыву устоявшейся методической основы школы, с другой – дает возможность использовать информацию в различных ее формах, как текстовой, так и звуковой и визуальной.

Информация и знания – основа экономического прогресса. И как подчеркивает Л.В. Шмелькова, важнейшей чертой человека, адекватного цифровой экономике, является то, что эта личность владеет цифровыми технологиями и применяет их в своей профессиональной деятельности.

Обучающиеся различного возраста быстро адаптируются в цифровой среде вуза или школы и используют первоначальные знания и умения для последующего своего развития. Формирование же цифровых компетенций осуществляется в течение всей жизни. Н.Н. Битюцкая считает, что обучающийся должен уметь ориентироваться в больших потоках цифровой информации, работать с ней и встраивать в новую технологию цифровое представление информации, более точно представлять информацию, обеспечивая обработку, размещение и свободную циркуляцию в компьютерных сетях.

Важной задачей для вузов является повышение квалификации педагогов и их готовность не только разрабатывать курсы, но и применять цифровую среду в образовательном процессе (А. Соболев). Цифровая среда требует от педагогов других подходов, способов и форм работы со студентами, включая навыки компьютерного программирования.

Содержание цифровой грамотности дает понимание того, что если будет четко представлена структура и содержание цифровой реальности, тогда будет четкость в контроле и взаимодействии с цифровыми технологиями.

Управление в цифровизации будет возможно, когда будут сформированы единые базы данных критериев эффективности обучения, т.е. должен быть создан комплексный подход, который определял бы цели, задачи, структуру и содержание образовательного процесса.

Управление цифровизацией в образовательной среде осуществляется цифровым маркетингом, который направлен на организацию взаимодействия с научно-педагогическим персоналом, выпускниками, абитуриентами, где применяется весь спектр цифровых каналов коммуникации; на

мониторинг имиджа вуза, создание инноваций и цифровых сообществ; на разработку маркетинговых материалов для целевых аудиторий (Мильнер, <http://www.koism.rags.ru/publ/articles/26.php>).

Очевидно, что процесс цифровизации экономики, образования и других сфер жизни человека предполагает развитие культуры, позволяющей использовать матрицу возможностей в образовании «через всю жизнь».

Тенденции развития новых форм образования, которые были отмечены в докладе Римского клуба «Нет пределов обучению» (Дж. Боткин, М. Эльманджра, М. Малица), заключаются в том, что образование оказывает влияние на человека в течение всей жизни и перестает быть начальным этапом в трудовой деятельности, а также влияет на социум, становясь одним из ведущих факторов его воспроизводства и динамики.

Образование на протяжении всей жизни предполагает перестройку обучения от преподавания в виде готовой информации к проблемному обучению, в основу которого заложены различные подходы к переходу от аналитического мышления к синтетическому, а также выбору индивидуальной траектории обучения (А.В. Даринский, Р. Дейв, Ф. Джессап, В.А. Козырев, А. Корреа, В.Г. Осипов, Н.К. Сергеев, Х. Фрезе и др.).

Основу содержания обучения на протяжении всей жизни (life-long learning) определяют следующие положения:

- инновационные умения для всех;
- увеличение инвестиций в человеческие ресурсы;
- формирование человеческого капитала;
- инновации в преподавании и обучении;

- оценивание обучения и его результатов, особенно в неформальном и информальном образовании;
- переосмысление роли консультирования и профессиональной ориентации: доступ каждого человека к качественной информации, консультированию и учебным возможностям по всему миру и в течение всей жизни;
- обучение средствами информационно-коммуникационных технологий.

Изменения, происходящие в российском непрерывном образовании, связаны с новыми социально-экономическими условиями развития страны и глобализацией в мире.

Российская система непрерывного образования сориентирована на интеграцию в мировое образовательное пространство; различные модели высшего профессионального образования, новые формы и инновационные технологии получения непрерывного образования, а также мобильность, которая обеспечивает социальную интеграцию и гармонизацию общественных отношений, укрепляющих гражданское общество и государственность, сохраняя и приумножая национальную культуру, развивая социально ответственную личность и ее профессиональную мобильность.

Отличительной чертой российской системы непрерывного образования являются различные направления и средства обучения и социокультурного развития разных категорий обучающихся, в том числе и взрослых, различные формы дополнительного профессионального образования. Возможность выбора, развития творческих и интеллектуальных способностей через открытую информационно-образовательную среду, доступа ко всем образовательным программам для

субъектов обучения считается реально существующим явлением и ведущей теоретической идеей.

Литература

1. Введение в «Цифровую» экономику / под общ. ред. А.В. Кешелава. М.: ВНИИ геосистем, 2017.
2. Гапоненко А.Л. Управление знаниями. М.: ИПК госслужбы, 2001.
3. Гершунский В.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998.
4. Гинкель Х.В. Университет XXI века: от планов к реальности // Высшее образование сегодня. 2003. № 7. С. 42–43.
5. Гранин Ю.Д. Образование в контексте глобализации // Высшее образование в России. 2004. № 12. С. 112–116.
6. Зорников И.Н. Интернационализация высшего образования: роль международных организаций, фондов и программ // Международное сотрудничество в образовании: материалы III Международной конф. СПб., 2002. Ч. 1. С. 32–36.
7. Марей А. Цифровизация как изменение парадигмы. URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx>.
8. Мильнер Б.З. Управление знаниями: принципы, методы, эффективность. URL: <http://www.koism.rags.ru/publ/articles/26.php>.
9. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
10. Сингх Р.Р. Образование в условиях меняющегося мира // Перспективы: Вопросы образования. 1993. № 1. С. 7–12.
11. Тоффлер О. На пороге будущего // «Американская модель»: с будущим в конфликте. М.: Прогресс, 1984. С. 30–43.
12. Drucker, P., 1969. The Age of Discontinuity, Guidelines to of changing society. N.Y.: Harper & Row.
13. Whinslow, Ch.D. and W.L. Bramer, 1994. Future Work: Putting Knowledge to Work in the Knowledge Economy. N.Y.: Free Press.

References

1. Keshelava, A.V. (Ed.), 2017. Introduction to «Digital» economy. Moscow: All-Russian Research Institute of Geosystems. (rus)
2. Gaponenko, A.L., 2001. Management of knowledge. Moscow: Institute of Professional Development of Civil Service. (rus)
3. Gershunsky, V.S., 1998. Education philosophy for the 21st century (in search of practically focused educational concepts). Moscow: Sovershenstvo. (rus)

4. *Ginkel, Kh.V.*, 2003. University of the 21st century: from plans to reality. *Higher Education Today*, 7: 42–43. (rus)
5. *Granin, Yu.D.*, 2004. Education in the context of globalization. *Higher Education in Russia*, 12: 112–116. (rus)
6. *Zornikov, I.N.*, 2002. Internationalization of higher education: the role of international organizations, funds and programs. In: *International Cooperation in Education: Proceedings of III International Research Conference (Part 1, pp. 32–36)*. St. Petersburg. (rus)
7. *Marey, A.* Digitalization as change of a paradigm. URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx>. (rus)
8. *Milner, B.Z.* Management of knowledge: principles, methods, efficiency. URL: <http://www.koism.rags.ru/publ/articles/26.php>. (rus)
9. *Nikulina, T.V.* and *E.B. Starichenko*, 2018. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management. *Pedagogical education in Russia*, 8: 107–113. (rus)
10. *Singh, R.R.*, 1993. Education in the conditions of the changing world. *Prospects: Issues of Education*, 1: 7–12. (rus)
11. *Toffler, A.*, 1984. On threshold of the future. In: *"The American model": in conflict with the future (pp. 30–43)*. Moscow: Progress. (rus)
12. *Drucker, P.*, 1969. *The Age of Discontinuity, Guidelines to of changing society*. N.Y.: Harper & Row.
13. *Whinslow, Ch.D.* and *W.L. Bramer*, 1994. *Future Work: Putting Knowledge to Work in the Knowledge Economy*. N.Y.: Free Press.

**ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ
И ИЗУЧЕНИЯ ЛИЧНОСТИ**

- **Белоусова Т.Ф., Никульченко О.Ю.** Ролевая игра в лингводидактическом аспекте: диалогическая речь младших школьников

УДК 373.3

**Белоусова Т.Ф.,
Никульченко О.Ю.**

**РОЛЕВАЯ ИГРА
В ЛИНГВО-
ДИДАКТИЧЕСКОМ
АСПЕКТЕ:
ДИАЛОГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Ключевые слова: лингводидактика, ролевая игра, мотивация, диалогическая речь, коммуникативная компетенция.

В связи с высокими темпами развития общества и международных отношений не только взрослые, но и сами дети осознают необходимость владения иностранным языком. Поэтому вопрос обучения языкам не теряет своей актуальности, а преподаватели находятся в постоянном поиске новых способов наиболее быстрого и эффективного обучения.

В школах курс иностранного языка вводится во втором классе, и основной целью урока на этом этапе является развитие коммуникативной компетенции, которая согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования включает в себя языковую и социокультурную компетенции.

Соответственно, из цели урока вытекает одна из самых главных задач: научить учащихся эффективной коммуникации на изучаемых языках. Возникает необходимость создать для учащихся такие условия, при которых будет сформирован навык говорения на иностранном языке, а не стандартное запоминание грамматических правил и заполнение пропусков в традиционных упражнениях. Результатом обучения должно стать овладение учащимися навыками ведения беседы как формы коммуникации, предполагающей передачу той или иной информации, а также возможное изменение интенций говорящего/слушающего в рамках заданной ситуации общения, в том числе побуждение коммуникантов к каким-либо действиям. Таким образом, первостепенная задача педагога – обучить диалогической речи.

В.М. Филатов определяет диалогическую речь как процесс общения, «характеризующийся поочередно сменяющимися репликами двух и более лиц» (Филатов, 2004, с. 263).

Более подробно понятие диалогической речи рассматривает В.Л. Скалкин, характеризуя ее как сочетание устных высказываний, которые объединены ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами и порождаются двумя и более собеседниками в акте общения (Скалкин, 2009).

Однако, как показывает опыт современной школы, цель свободного межличностного общения на иностранном языке не всегда реализуется в полной мере, что обуславливает дальнейший поиск более рациональной методики обучения, при которой планируемые результаты достигались бы при минимальных затратах времени и усилий, а процесс обучения был бы интересным и посильным для младших школьников.

Одним из наиболее эффективных приемов, известных методике, является использование ролевых игр при обучении диалогическому общению на начальном этапе овладения иностранным языком.

Детская психология традиционно рассматривает игру как ведущую деятельность для младшего школьного возраста (Запорожец, 1986; Леонтьев, 2014; Эльконин, 1989). Отсюда следует, что использование учебных игр на уроке – очень эффективный метод обучения, который обеспечивает повышение мотивации, уменьшение утомляемости, способствует ускорению темпа работы учащихся на уроке.

С другой стороны, ролевые игры как обладающая значительным лингводидактическим потенциалом разновидность учебных игр имеют неисчерпаемые образовательные возможности: совершенствуют коммуникативную компетенцию, обеспечивая запоминание и практически автоматизированное использование языкового

материала, обусловленного ситуацией общения.

Новый словарь методических терминов и понятий предлагает рассматривать ролевую игру как особую форму «организации коллективной учебной деятельности на уроке», детерминирующую закономерное «формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» (Азимов, Щукин, 2009, с. 264). Как можно заметить, такая дефиниция отмечает важные характеристики ролевой игры, которые определяют ее лингводидактическую эффективность: исходную коллективность этого вида учебной деятельности, а также приближенность к реальной коммуникации. Последнее может, по нашему мнению, определяться и как имитация такого общения, и как собственно воспроизведение уже освоенных учащимися коммуникативных ситуаций. Таким образом, ролевая игра позволяет обеспечивать несколько важных для освоения иностранного языка лингводидактических параметров. Часть этих характеристик уже рассматривалась исследователями.

Так, М.Ф. Стронин в своих статьях определяет игру как «ситуативно-вариативное упражнение, предоставляющее возможность для многократного повторения речевого образца в условиях, максимально приближенных к реальным ситуациям общения, с присущими им признаками спонтанности, эмоциональности и целенаправленности речевого высказывания» (Стронин, 1984, с. 63). По нашему мнению, это определение содержит указание на признаки одновременно ситуативности (а значит, в определенной степени ситуативной закрепленности) и вариативности ролевой игры. В сочетании с присущими коммуникации призна-

ками спонтанности и целенаправленности высказывания это также дает возможность предполагать высокую степень эффективности ролевой игры в процессе обучения.

В лингводидактическом аспекте ролевая игра, как отмечают исследователи, «создает психологическую готовность детей к речевому общению и обеспечивает естественную необходимость многократного повторения ими языкового материала» (Palmer, 1968, p. 15).

Ролевая игра облегчает обучающимся выбор из существующих в системе изучаемого языка, в том числе иностранного, адекватного коммуникативной ситуации варианта общения и его запоминание, что детерминирует подготовку к освоению спонтанной речи.

Ролевые игры как особый вид игры могут использоваться в различных формах обучения: урочных и внеурочных, а также совмещающих признаки таких форм. Так, например, школьные театрализованные представления могут использоваться именно как форма внеклассной деятельности, но элементы театрализации можно использовать и непосредственно в ходе урока, совмещая собственно лингводидактический и лингвострановедческий аспекты. Проигрывание диалогов-образцов, составление диалога по предлагаемому тексту обычно предполагают актуализацию именно лингводидактического аспекта. Выстраивание диалогической коммуникации в типизированной ситуации можно рассматривать как синкретичную форму обучения, поскольку такая коммуникация сохраняет функции обучения, но требует от школьника, в первую очередь младшего, обращения к образному мышлению (ребенку необходимо вообразить себя в таком

статусе, который может быть им лично еще не освоен, а лишь гипотетически знаком ему в определенной степени, что зависит от степени социализации индивида).

М.А. Ариян отмечает, что работа по методу ситуативных ролей подразумевает речевую деятельность, в рамках которой учащиеся реагируют на ситуацию исходя из ранее принятой на себя роли-маски. Роли могут быть самыми разными: от социально-бытовых, например турист, кассир, до реальных личностей и литературных героев – Юрий Гагарин, Золушка, Робин Гуд (Ариян и др., 2004).

Учащиеся воспринимают ролевую игру как развлечение, которое дает возможность в какой-то мере реализовать творческие способности, а также, как им кажется, отдохнуть от урока. Учитель же закономерно рассматривает ее как особую форму обучения, лингводидактический потенциал которой позволяет реализовывать разнообразные по сложности цели и задачи, в том числе и задачу формирования одного из базовых коммуникативных навыков – свободного владения диалогической речью. В младших классах школы осуществляется обучение преимущественно устной диалогической речи на изучаемом языке.

Со стороны учителя ролевая игра управляема, носит учебный характер и обладает большими обучающими возможностями:

1. Ролевая игра способствует расширению сферы общения. Основу ролевой игры составляет решение той или иной проблемы, что активизирует речемыслительную деятельность обучающихся. Процесс разрешения проблемной ситуации способствует естественности коммуникативного поведения: ученик задает вопросы, рассуждает, чтобы получить ответ на

волнующий его вопрос или прийти к какому-либо умозаключению.

2. Использование ролевой игры позволяет успешно решить задачи освоения и закрепления учебных материалов, распознавания, формирования и активизации у детей способностей к творчеству. Являясь особой формой обучения устной речи, ролевые игры отлично вписываются в урок и могут быть использованы на любом этапе изучения материала.

3. Мотивационно-побудительный компонент ролевой игры актуализирует личностную сопричастность учащихся к самому процессу обучения, а опосредованно – и к изображаемой, воспроизводимой ситуации. Это обеспечивает возможность в дальнейшем выстраивать коммуникацию в реальных ситуациях в соответствии с уже освоенным материалом, по мнению психологов и лингводидактов, по принципу аналогии.

4. Построение учебной ситуации на основе ролевой игры по законам и принципам драматического произведения детерминирует расширение базы закрепленных и прогнозируемых ассоциаций в процессе освоения лингвистического материала, поскольку в соответствии с требованиями к жанру предполагает не только краткое воспроизведение места действия, участников коммуникации, но и обязательную диалогизацию.

Ролевые игры отличаются от других разновидностей игр набором признаков: обязательность роли ведущего, который организует деятельность команд и/или игроков, несет ответственность за направление развития самой ситуации игры, контролирует соблюдение правил; вариативность действий персонажа в рамках заданного игрового пространства, высокая степень творческой свободы; взаимо-

обусловленность действий персонажей, создаваемых игроками; вариативность деталей ролевых игр, что обеспечивает возможность многократного использования той или иной ролевой игры в процессе обучения, в том числе и диалоговой коммуникации. Однако наиболее важной отличительной чертой учебных ролевых игр, по мнению профессора Г.К. Селевко, может быть признана «четко поставленная обучающая цель и соответствующие ей педагогические результаты, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью» (Селевко, 2005, с. 128).

По мнению исследователей, «именно ролевые игры выделяются из всей гаммы коммуникативных техник своей способностью развивать беглость языка, способствовать взаимодействию учащихся в классе и повышать мотивацию» (Ladousse, Maley, 1989, p. 7).

При подготовке урока, содержащего ролевые игры, учителю следует грамотно продумать правила игры, роли и примерный ход игры для того, чтобы сделать игру контролируемой. Следует учитывать возрастные и психологические особенности детей младшего школьного возраста, что подразумевает выбор соответствующих тем и лексики, которая будет отвечать интересам детей. Отрабатываемые грамматические конструкции необходимо обозначить перед началом игры, чтобы повысить образовательный эффект. Материал должен быть сильным, сама игра должна проходить в динамичной форме, не перегружать и не утомлять детей.

В качестве примера можно привести следующие ролевые игры, разработанные нами для учащихся второго класса общеобразовательной школы:

1. Игра «Family portrait».

Сюжет: Катя приехала в Англию к своим друзьям и показывает им семейные фотографии. Друзья стараются догадаться, кто изображен на фото.

Роли: Kate, Jessica, Mike.

Лексический материал: picture, family, mother, aunt, sister, twins, long dark hair, green, glasses, hat.

Грамматические конструкции: «Has... got...?», «What about...?».

Пример диалога:

J: Are these pictures of your family?

K: Yes, they are.

M: Wow, it's a big family here! Which one is your mother?

K: Guess! She is not wearing glasses.

J: Has she got long dark hair?

K: No, she hasn't. My aunt has. My mother has got glasses.

M: Oh! I see her! This is your mother!

J: Who is a girl in a green hat? Is that you?

K: No, it isn't. It is my sister. We are twins.

J: She looks like you.

K: Yes, but we have different colour of eyes.

M: What about this baby? Is that your little sister?

K: No. He is my younger brother.

J: He looks very cute.

K: Thank you!

2. Игра «В магазине».

Для игры нужно заранее подготовить или попросить детей принести из дома «товар для продажи». Например, для магазина одежды можно распечатать иллюстрации с изображением разных видов одежды.

Роли: a seller, a customer.

Лексический материал: white, yellow, brown, dress, shorts.

Грамматические конструкции: How can I help you?, Have you got...?, How much is it?, So cheap!, Anything else?, Here it is.

Пример диалога:

C: Good morning!

S: Good morning! How can I help you?

C: Have you got a yellow dress?

S: Yes, we have. Here it is.

C: Thank you very much. How much is it?

S: 5 pounds.

C: So cheap! Have you got white shorts?

S: No, we haven't. We have got brown shorts. Do you like them?

C: No, I don't. Thank you. I'll take only this dress.

S: Ok. Good bye.

C: Good bye.

3. Игра «В кафе».

При подготовке к игре учитель может составить меню, содержащее ранее изученную лексику по теме «Еда». Главная роль в игре отводится официанту, который встречает посетителей, предлагает им меню и спрашивает о предпочтениях. В ответ на предложение гости могут согласиться или отказать.

Роли: the waiter, the customer.

Лексический материал: cup of tea, piece of cake, sandwich, bill.

Грамматические конструкции: «Give me a menu, please», «Here you are», «Are you ready to...?», «I'd like...», «Good appetite!», «Anything else?», «May I have?».

Пример диалога:

W: Good afternoon!

C: Good afternoon! Give me a menu, please.

W: Here it is!

C: Thank you!

W: Are you ready to order?

C: Yes. I'd like a cup of tea and a piece of cake.

W: Here you are. Good appetite! Anything else?

C: Yes. May I have a sandwich, please, and a bill?

W: Sure. Here you are.
C: Thank you. Goodbye.
W: Goodbye.

4. Игра «Celebration».

Сюжет: один из русскоговорящих ребят приглашает друзей из Англии к себе отмечать Новый год и рассказывает о том, что в этот день все люди дарят друг другу подарки. Ребята из Англии интересуются, что обычно дарят в России на Новый год, а затем отвечают на вопрос о своей стране.

Роли: Igor, Olivia, Charlie.

Лексический материал: present, toy, souvenir, sweets, teddy bear, toy car, brown, green, yellow.

Грамматические конструкции: «We like to...», «What do you want to get for...?», «Good choice!».

Пример диалога:

O: What presents do you usually give for the New Year?

I: We usually give toys, souvenirs and sweets.

C: We like to give souvenirs too.

Дети также могут спрашивать друг друга о подарках, которые каждый хотел бы получить, например:

I: What do you want to get for the New Year?

O: I want to get a teddy bear.

I: Good choice. Do you want to get a brown teddy bear?

O: No, I don't. I want to get a green teddy bear. And do you want to get a toy car?

I: Yes, I do. I want a yellow car!

5. Игра «What is your favourite subject?».

Сюжет: Перемена. Tommy и Jack обсуждают свои любимые занятия и оказалось, что они оба любят баскетбол и собираются поиграть в него.

Роли: Tommy, Jack.

Лексический материал: math class, favourite subject, class.

Грамматические конструкции: «What class is next?», «What's your favorite subject?», «My favourite subject is...», «That's a good idea».

Пример диалога:

T: What class is next?

J: Math. I like Math classes.

T: And I don't like Math.

J: What's your favourite subject?

T: My favourite subject is P.E. I like playing sports. I like basketball.

J: I play basketball every day.

T: I like basketball too, but I can't play very well.

J: Don't worry. I can help you.

T: Really?

J: How about playing basketball after school?

T: That's a good idea.

Использование предложенных игр на уроках английского языка в начальной школе позволит учащимся в легкой и интересной форме овладеть умениями диалогической речи. Они научатся говорить о своей семье, интересах, любимых праздниках, вести диалог в магазине и кафе. Такие темы и ситуации являются актуальными для детей младшего школьного возраста, так как они только начинают понимать систему социальных ролей в обществе и осознавать свою роль в нем. Таким образом, использование игр может выполнять комплексно две функции:

- обучение иностранному языку;
- социализация школьников.

Итак, ролевая игра закономерно относится к активным методам обучения иностранному языку. Правильное использование ролевых игр на уроках английского языка, с учетом всех требований к их использованию, ведет к развитию у учащихся навыков диалогической речи, активного самостоятельного мышления, предприимчивости, активности, коммуникативных способностей личности, а также к

созданию необходимых условий для активизации творческого потенциала учащихся. В результате эффективного использования ролевой игры в процессе обучения повышается заинтересованность школьников в изучении иностранных языков на различных этапах этого длительного процесса. В лингводидактическом аспекте значимым следствием выбора ролевой игры как формы обучения следует признать закономерное совершенствование коммуникативной компетенции учащихся и ее реализации в общении как на иностранном, так и на родном языке.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Ариян М.А., Оберемко О.Г., Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: URSS, 2014.
5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: Народное образование, 2005. Т. 1.
6. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи на материале английского языка. М.: Инфра, 2009.
7. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка: (Из опыта работы): пособие для учителя. М.: Просвещение, 1984.
8. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов н/Д: Феникс, 2004.
9. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
10. Ladousse, G.P. and A. Maley (Ed.), 1989. Role Play. Oxford: Oxford University Press.
11. Palmer, H.E., 1968. The Scientific Study and Teaching of Languages. London: Oxford University Press.

References

1. Azimov, E.G. and A.N. Schukin, 2009. New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of teaching languages). Moscow: IKAR. (rus)
2. Ariyan, M.A., O.G. Oberemko and A.N. Shamov, 2004. Methods of teaching foreign languages: general course. Nizhny Novgorod: Linguistics University of Nizhny Novgorod. (rus)
3. Zaporozhets, A.V., 1986. Chosen psychological works: in 2 vols. Moscow: Pedagogika. (rus)
4. Leontiev, A.A., 2014. Language, speech, speech activity. Moscow: URSS. (rus)
5. Selevko, G.K., 2005. Encyclopedia of educational technologies: in 2 vols. (Vol. 1). Moscow: Narodnoye Obrazovaniye. (rus)
6. Skalkin, V.L., 2009. Teaching dialogical speech while teaching English. Moscow: Infra. (rus)
7. Stronin, M.F., 1984. Games at an English lesson: (practical experience): teaching manual. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
8. Filatov, V.M., 2004. Methods of teaching foreign languages at primary and secondary comprehensive school. Rostov-on-Don: Phoenix. (rus)
9. Elkonin, D. B., 1989. Chosen psychological works. Moscow: Pedagogika. (rus)
10. Ladousse, G.P. and A. Maley (Ed.), 1989. Role Play. Oxford: Oxford University Press.
11. Palmer, H.E., 1968. The Scientific Study and Teaching of Languages. London: Oxford University Press.

**ИНФОРМАЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ
В ОБРАЗОВАНИИ**

- **Шаповалова Л.И., Хоруженко Н.А.** E-mail-проект как важная составляющая урока иностранного языка

УДК 372.881.1

**Шаповалова Л.И.,
Хоруженко Н.А.**

Е-MAIL-ПРОЕКТ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: E-mail-проект, временные рамки проектов, междисциплинарный проект, предварительная структуризация содержания проекта.

Проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата (Борисова, 1998, с. 27). Проектный метод получил в настоящее время очень широкое распространение в процессе обучения иностранным языкам.

Временные рамки проекта с использованием электронной почты могут теоретически варьироваться от короткого, но интенсивного обмена в течение нескольких дней до долгосрочного проекта, продолжающегося весь семестр, четверть или учебный год. Однако обычно проект с использованием электронной почты все же продолжается от нескольких недель до нескольких месяцев и связан напрямую с учебными темами, над которыми работают обучающиеся в этот период.

Краткосрочным проект может быть на начальном этапе, перед началом работы с электронной почтой, или как особый кульминационный момент на уроке.

Долгосрочный проект может, напротив, проходить в большом отрыве от занятий и просто давать учащимся возможность постоянного практического применения иностранного языка. Примером англоязычного проекта может быть сотрудничество между университетами Мюнстера и Сидзуока, которое было ориентировано на организацию дискуссий обучающихся с использованием обучающих возможностей электронной почты (Vilmi, <http://tkk.fi/Units/LangSpeech/Ruth/Publication/global.html>). С другой стороны, два различных класса, изучающих немецкий как иностранный, могли бы объединиться в долгосрочный проект, если их учебные программы будут согласованы друг с другом и они имеют возможность использовать электронную почту как средство повы-

шения актуальности и привлекательности уроков немецкого языка для обучающихся (Deppermann, Hartmann, 1993).

Первая мысль, когда речь заходит о проектах с использованием электронной почты, – это аутентичное общение с носителями языка и обмен информацией на страноведческие и культурные темы страны изучаемого языка, в данном случае немецкоговорящих стран. Однако что это не всегда так, показывает пример проекта «Образ другого» (Das Bild der Anderen, <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/bld/inf.html>).

Если общаются представители разных языков на немецком (иностранном для них), то аутентичный родной язык в общении не проявляется, поэтому как раз на первых занятиях так важно, чтобы полученные письма по электронной почте действительно были поняты. Когда пишут носители языка на своем родном языке, нет никакой гарантии, что изучающие немецкий язык могут понять их немецкий. Поэтому при обмене между учащимися, изучающими немецкий как иностранный, следует обратить внимание на сопоставимый языковой уровень партнеров и таким образом избежать завышенных требований и демотивации. Это положение было очень важным для нас в процессе подготовки и реализации проекта «Российско-германский виртуальный школьный форум» (Шаповалова, 2017, с. 95), который осуществляется на кафедре немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета совместно с учителями и учащимися: МБОУ СОШ № 60 г. Ростова-на-Дону (учитель – Е.Ф. Путилова) и Anne-Frank Oberschule Strasburg, Германия (учитель – Г. Сахановская).

Кроме того, не всегда легко найти немецких партнеров для организации проекта с использованием электронной почты. Немецкие школьники часто предпочитают проверять свои знания иностранного языка и, следовательно, хотят общаться на английском или французском языках. Конечно, можно было бы также организовать проекты, в которых оба партнера пишут на иностранном языке, который был бы родным языком другого, или где язык корреспонденции менялся бы, например, еженедельно.

Проекты с использованием электронной почты могут быть как двусторонними, т.е. между двумя группами, так и многосторонними, с несколькими зарубежными партнерами. При этом двусторонний проект, безусловно, позволяет более точно согласовать действия партнеров между собой и более эффективно реагировать на конкретные пожелания участников. Таким образом, сотрудничество может быть более тесным, и это можно сделать в рамках двустороннего проекта, особенно на занятиях для начинающих, где желательно как можно точнее ориентироваться на конкретные навыки учащихся. Подготовка к личной встрече или интенсивное сотрудничество по конкретной теме возможны в рамках междисциплинарного проекта.

В то же время преимущества многосторонних проектов заключаются в более разностороннем опыте, в расширении познавательных горизонтов благодаря различным участникам: тема освещается с разных точек зрения и перспектив, и не так чревато последствиями, если одна из сторон по каким-либо причинам, будь то каникулы в данном учреждении или нехватка времени на уроках, выбывает из проекта. Остальные партнеры все равно смогут продолжить проект. Тем не

менее на этапе подготовки, безусловно, требуется большей координации усилий, чтобы объединить нескольких партнеров.

Основной вопрос, касающийся использования электронной почты на уроках, заключается в том, должен ли каждый учащийся общаться с одним партнером или же более целесообразно работать в небольших группах. Последний подход предлагается в большинстве из проанализированных проектов. Он может иметь разные и не обязательно только дидактические причины. Так, Телла принял решение о групповой коммуникации, потому что в школе, в которой был организован проект, не было для каждого ученика доступного отдельного компьютера (Tella, 1991, p. 111). Групповая работа во многих случаях, безусловно, способствует успеху в общении; она может помочь отдельным обучающимся преодолеть их личную языковую неуверенность, и, как показывает практика, если группы в рамках обучения языку продуктивно работают вместе, то можно говорить и о более высокой производительности и, следовательно, более высоком качестве и количестве результатов.

Конечно, есть проекты, в которых отдельные партнеры общаются друг с другом, как описано, например, в «Образе другого» (Das Bild der Anderen, <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/bld/inf.html>). Там абсолютно уместен данный выбор, так как каждый общается с тем, кто будет в последующей за общением личной встрече его гостем или принимающей стороной. Кроме того, индивидуальная работа предусматривает действительно активное участие каждого, когда никто не может спрятаться за группу. Тем не менее те, кто испытывает большие трудности, не могут положиться на помощь других членов группы, полно-

стью они могут рассчитывать только на самого себя. В этом случае чаще может потребоваться помощь преподавателя.

Проект с использованием электронной почты посвящен определенной теме, ориентирован на решение определенной коммуникативной задачи. Как отмечает Л. Кэмерон, тематически можно ориентироваться либо на контекст учебной программы, либо на интересы или текущую деятельность учащихся (Cameron, 2001). В определенных рамках содержания учащиеся должны самостоятельно общаться с партнерами. Последний вариант дает учащимся больше возможностей для реализации своих личных интересов, что может привести к более тесной идентификации учащихся с проектом и более высокой мотивации.

С другой стороны, новички, чьи коммуникативные навыки в иностранном языке все еще очень ограничены, уже могут быть перегружены таким переговорным процессом. Четкие рекомендации со стороны учителей, безусловно, облегчат их вход в проект. В целом хорошо продуманная предварительная структуризация содержания проекта преподавателями могла бы способствовать более плавному достижению желаемых результатов.

Кроме того, многие проекты, конечно, уже с концептуальной точки зрения не допускают мобильности, если они связаны, например, с определенным страноведческим блоком урока или проводятся междисциплинарно вместе с другим предметом. Однако это не означает, что учащиеся в рамках тематического содержания не смогут проявить свою индивидуальность.

Проект с использованием электронной почты не обязательно должен ограничиваться только обучением иностранному языку. Наоборот, он также может проводиться в междисципли-

нарной связи с другими предметами (например, обществознание (социология), история, география, экономика). Это позволяет избежать ощущения, что проект проводится исключительно для того, чтобы предложить учащимся применять знания изучаемого иностранного языка. Наоборот, язык в этом случае используется как инструмент, который служит пониманию фактического содержания, так же как это часто бывает в повседневном, выходящем за рамки уроков общении.

Однако такой междисциплинарный проект, как правило, предполагает высокий уровень владением языком участников, чтобы общение на профессиональные темы проходило продуктивно, кроме того, перед началом проекта, возможно, потребуются ввести на уроках иностранного языка терминологию соответствующей дисциплины. Конечно, координация между разными предметами, в свою очередь, требует более четкой организации, чем чисто языковой учебный проект.

Важным вопросом при проведении E-mail-проекта является то, в какой степени производимые учащимися тексты должны контролироваться и исправляться преподавателем, прежде чем они будут отосланы.

Если такого контроля не будет, то учащиеся могут писать более раскованно и откровенно, в то время как контроль их, скорее всего, затормозит, сдержит их движения. С другой стороны, именно в проекте с «носителями языка» желательно, чтобы адресаты получали безупречные в плане языка тексты. Кроме того, многие учащиеся будут меньше бояться отсылать свои тексты, если не будут бояться, что их электронные письма содержат ошибки.

Кроме того, возможно, что знание учащихся о контроле со стороны учителя

будет побуждать их уделять больше внимания лингвистическому качеству своих текстов на языке. Но так может быть и в том случае, если учащиеся осознают, что больше нет никого, кто бы откорректировал их тексты, поэтому они сами должны нести ответственность за все свои ошибки.

Неоднократно отмечается, что есть преподаватели, не одобряющие текстов, составленных в слишком разговорной форме или в которых чрезмерно выражено личное мнение. Является ли контроль адекватным средством, чтобы помочь, об этом следует поговорить с участниками проекта заранее, в фазе его подготовки (Eck u.a., 1995, S. 141).

Никто не утверждает, что в процессе реализации E-mail-проекта может применяться только электронная почта. Если участники преодолевают связанные с этим расходы, конечно же, они могут также использовать и другие средства связи. В частности, можно обмениваться фотографиями или другими графическими изображениями (например, картами и планами), звуковыми и видеосъемками. Они могут быть доставлены по почте или, при наличии технических возможностей и в зависимости от объема, также электронными средствами связи. Затем по электронной почте снова может состояться обмен информацией на основе полученных материалов.

Все это влечет, конечно, дополнительные затраты и усилия, но, безусловно, может сделать проект еще более интересным и реалистичным, особенно когда речь заходит о том, чтобы познакомиться с партнерами по переписке в их реальном мире.

Для тех, кто разделяет убеждение, что электронные проекты, тщательно спланированные и выполняемые должным образом, могут обогатить

уроки немецкого (как иностранного) языка и сделать их более интересными для учащихся, было бы на самом деле очевидным включить в свою рабочую программу использование электронной почты с самого начала, а не отдельными моментами на уроках. Так, Феликс Бубенхаймер считает, что электронная почта предлагает много разнообразных возможностей для различных проектов, что для каждого уровня обучения можно с уверенностью найти что-то подходящее (Bubenheim, <http://www.deutschservice.de/felix/daf/emdafkom.html>).

Для учителей такая постоянная реализация проектов с использованием электронной почты также будет иметь особое преимущество в том, что наряду с приобретением ценного опыта они лучше познакомятся со своими партнерами за рубежом и в идеале станут хорошей командой. Таким образом, можно снова и снова обращаться к существующим контактам, а организаторские усилия при подготовке следующего проекта с каждым разом сокращаются.

Использование электронной почты в процессе обучения иностранному языку может принести довольно ощутимые результаты. С другой стороны, электронная почта является лишь одним из многих средств связи, среди которых каждый учитель должен выбирать. Так же как электронная почта может служить определенным образовательным целям, так же она не может быть универсально использована для всех задач обучения иностранному языку.

Это сопоставление еще раз отчетливо показывает, что проекты электронной почты при всей аутентичности общения охватывают лишь ограниченную часть коммуникативной компетенции: поскольку коммуникация осущест-

вляется исключительно в письменной форме, развитие устных, а также невербальных навыков общения (за исключением так называемых смайликов, типографских символов наподобие знаменитого :-), которые служат для выражения эмоций в текстах электронной почты) остается по-прежнему за традиционным обучением.

Таким образом, в сфере страноведения проект с использованием электронной почты гарантирует при надлежащих подготовке и проведении, безусловно, более точные и глубокие знания. В целом, как отмечает Е.В. Чернобай, применение ИКТ в процессе обучения, и реализация E-mail-проектов в частности, приводит к появлению у школьников устойчивого интереса к учебе и познавательных мотивов. У них формируются потребности в самообучении и саморазвитии, умение самоопределяться в учебной деятельности с осознанием личной ответственности в ней, потребности в коллективной работе, нацеленной на получение единого результата (Чернобай, 2013, с. 12).

Что касается мотивации, то электронная почта на самом деле способна повысить у многих учащихся мотивацию к изучению иностранного языка. Может быть, тот или иной учащийся, общаясь с интересными партнерами по электронной почте, действительно получит решающий стимул, который ему нужен, чтобы не потерять интерес к обучению.

Литература

1. *Борисова Е.М.* Проект на уроках немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1998. № 2. С. 27–31.
2. *Чернобай Е.В.* Технология подготовки урока в современной информационной образовательной среде: пособие для учителей. М.: Просвещение, 2013.
3. *Шаповалова Л.И.* Интерактивные технологии в преподавании иностранных языков // Известия

- Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 12. С. 91–96.
4. *Bubenheimer, F.* E-Mail-Projekte im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. URL: <http://www.deutschservice.de/felix/daf/emdafkom.html>.
 5. *Cameron, L.*, 2001. Teaching Language to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.
 6. Das Bild der Anderen. <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/bld/inf.html>.
 7. *Deppermann, B.* und *K. Hartmann*, 1993. Die Integration in das Curriculum. In: Rautenhaus, H. u.a. (Hrsg.), 1993: Telekommunikation im Englischunterricht. Bericht aus einem Seminar der anglistischen Fachdidaktik (S. 93–100). Oldenburg: Carl von Ossietzky-Universität – Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
 8. *Eck, A., L. Legenhausen* und *D. Wolff*, 1995. Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse. Bochum: AKS-Verlag.
 9. *Tella, S.*, 1991. Introducing International Communications Networks and Electronic Mail into Foreign Language Classrooms: A Case Study in Finnish Senior Secondary Schools. Helsinki: Yliopistopaino.
 10. *Vilmi, R.* Global Communication Through Email: An Ongoing Experiment at Helsinki University of Technology. URL: <http://tkk.fi/Units/LangSpeech/Ruth/Publication/global.html>.
- References**
1. *Borisova, E.M.*, 1998. Project in the lessons of the German language // Foreign Languages at School, 2: 27–31. (rus)
 2. *Chernobay, E.V.*, 2013. Technology of the lesson preparation in the modern information educational environment: a manual for teachers. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
 3. *Shapovalova, L.I.*, 2017. Interactive technologies in teaching foreign languages. News-bulletin of Southern Federal University. Pedagogical sciences, 12: 91–96. (rus)
 4. *Bubenheimer, F.* E-mail projects in German as a foreign language lesson. URL: <http://www.deutschservice.de/felix/daf/emdafkom.html>. (germ)
 5. *Cameron, L.*, 2001. Teaching Language to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.
 6. The image of the others. <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/bld/inf.html>. (germ)
 7. *Deppermann, B.* and *K. Hartmann*, 1993. The Integration into the curriculum. In: Rautenhaus, H. et al. (Eds.), 1993. Telecommunications in English lessons. Report from a seminar of English didactics (pp. 93–100). Oldenburg: Carl von Ossietzky University – Center for Educational Practice. (germ)
 8. *Eck, A., L. Legenhausen* and *D. Wolff*, 1995. Telecommunications and Foreign Language Teaching: Information, Projects, Results. Bochum: AKS-Verlag. (germ)
 9. *Tella, S.*, 1991. Introducing International Communications Networks and Electronic Mail into Foreign Language Classrooms: A Case Study in Finnish Senior Secondary Schools. Helsinki: Yliopistopaino.
 10. *Vilmi, R.* Global Communication Through Email: An Ongoing Experiment at Helsinki University of Technology. URL: <http://tkk.fi/Units/LangSpeech/Ruth/Publication/global.html>.

**ПРАКТИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ
В ОБРАЗОВАНИИ**

- **Ткаченко И.В., Синявин Д.С.** Специфика использования личностно-развивающих ресурсов в кризисном состоянии
- **Желдоченко Л.Д., Дьяконов Ю.А.** Взаимосвязь копинг-стратегий и форм агрессивности у педагогов
- **Берсирова А.К.** Гендерные особенности представлений студентов о психологических составляющих успешной семьи

УДК 159.9+159.923

**Ткаченко И.В.,
Синявин Д.С.**

СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО- РАЗВИВАЮЩИХ РЕСУРСОВ В КРИЗИСНОМ СОСТОЯНИИ

Ключевые слова: психологический кризис, кризис среднего возраста, личностно-развивающие ресурсы, преодоление психологического кризиса, программы психологической поддержки.

Научное исследование личностных кризисов в современном обществе приобретает все большую актуальность. Часто можно встретить ситуацию, когда кризисное состояние, постепенно нарастая, превращается в комплексную проблему, приводящую к тяжелым последствиям. Именно поиск ресурсов для преодоления кризисов представляет наибольшую трудность для психологов, психотерапевтов и других специалистов, занимающихся предотвращением кризисных психологических ситуаций (James, Gilliland, 2001; Jin, Soo Yeon, 2010). В первую очередь это связано с тем, что личностно-развивающие ресурсы человека, находящегося в кризисе, не всегда бывают задействованы, а часто и вовсе не востребованы. Почему складывается такая парадоксальная ситуация? С одной стороны, при наличии кризисной психологической ситуации, проявление которой всегда есть некий дисбаланс, требуется ресурс, способный ее компенсировать. С другой стороны, можно отметить, что психологические защиты на когнитивной, эмоциональной или поведенческой основе выстраивают «заслон» расходованию психических ресурсов личности. Однако при этом происходит не разрешение, а уход от исходной проблемы. Личность при этом в значительной мере останавливается в своем развитии (Ткаченко, 2009).

К причинам неэффективного использования личностных адаптационных ресурсов можно отнести такой фактор, как исчерпываемость этого вида ресурсов. В кризисном состоянии человек не всегда способен адекватно оценить сложившуюся ситуацию. Часто используется более легкий путь деструктивных заменителей личностно-развивающих ресурсов, которые создают иллюзию восстановления

внутреннего баланса, при этом уводя человека от реального выхода из кризисной ситуации, создавая множество новых проблем. К ним относятся переизбыток, большое потребление сладкого, праздность, употребление алкоголя, табака и других наркотиков.

Как правило, через непродолжительное время человек, страдающий от внутреннего психологического кризиса, понимает, что проблема остается нерешенной, и еще дополнительно следует решать проблемы со здоровьем. Длительное использование внешних деструктивных заменителей может привести к возникновению зависимости, что порождает еще больше проблем. Выход из сложившегося замкнутого круга заключается в том, что источником энергии, необходимой для преодоления кризисного состояния, является комплекс внутренних личностно-развивающих ресурсов. Лама Миларепа утверждал: «Если не разовьете удовлетворенность, лишитесь всего накопленного. Если не создадите внутренних источников счастья, внешние станут причиной страданий» (Здоровый образ жизни, <https://www.oum.ru/quotes/author/milarepa>). Внутренняя неудовлетворенность возникает по причине чрезмерных желаний, амбиций и ложных целей, не соответствующих реальным возможностям. Разница потенциалов между тем, чего хочется, и тем, что мы можем сделать, создает внутреннее напряжение. Рекламная индустрия способствует возникновению процесса внутренней неудовлетворенности, переходящей в психическое напряжение, а затем – в кризис.

Внутренние источники счастья – это не что иное, как внутренние личностно-развивающие ресурсы, без использования которых крайне трудно восстановить психический баланс. Для их корректного использования требу-

ется понимание их роли и умение ими управлять. В частности, необходимо понимать, какие ресурсы являются значимыми и емкими для преодоления кризисных состояний (Lillibridge, Klukken, 1978; Park, 2017). Проблема использования личностно-развивающих ресурсов заключается еще и в том, что не всегда человек ясно представляет эти ресурсы. Как правило, получение ожидаемых приятных впечатлений, эмоциональных стимулов и материальных благ приводит человека в ресурсное состояние. Необходимо отметить, что в данном случае многие претендуют на получение их себе, что часто порождает конкуренцию, борьбу, напряжение, снова уводящее в кризис.

Существует и другой путь – использование внутренних личностно-развивающих ресурсов, ориентированных не на прямое получение чего-то себе, но на отдачу. В этом случае нет борьбы, конкуренции и напряжения, но только лишь творческий процесс, являющийся сам по себе мощным внутренним ресурсом, дающим вдохновение и мотивацию для позитивных свершений. К таким внутренним личностно-развивающим ресурсам, ориентированным на получение энергии от отдачи, можно отнести девять основных источников: творчество, созерцание красоты и гармонии, служение и помощь, забота, вера, юмор, спорт и мышечная радость. При использовании данных ресурсов происходит парадоксальная реакция: активизируется внутренний неограниченный, самовосполняющийся источник психологической и физической энергии.

При этом можно констатировать, что человек будет отдавать (альтруистическое начало), а не брать себе (эгоистическое начало), что исключает конкуренцию и напряжение. Кроме

того, человек при правильном настрое будет получать ощущение радости и счастья от самого процесса (а значит, гарантированно), а не от положительного результата, который зависит от многих переменных, а значит, нестабилен, что опять может породить разочарование и кризис.

По причине своей универсальности данный принцип может применяться в любой сфере. Для ориентации на него была разработана методика активизации внутренних личностно-развивающих ресурсов (Ткаченко, 2009, 2010). Она заключается в переориентации человека, находящегося в кризисном психологическом состоянии, на внутренние источники преодоления кризиса путем использования методов психологической беседы и других дополнительных методов (аутогенной тренировки и др.).

На начальном этапе было проведено исследование, ориентированное на определение наличия и глубины кризиса личности у лиц среднего возраста (Carr, Pudrovskaja, 2007). Для этого был разработан тест-опросник, затрагивающий глубинные мировоззренческие аспекты личности, и проведено тестирование 285 респондентов с использованием дистанционных технологий (Научное исследование, http://www.snova-zdorov.ru/index/nauchnoe_issledovanie/0-51). Эмпирически было

выявлено соответствие количества баллов определенной глубине кризисного состояния личности. Результаты тестирования отражены в таблице.

Как видно из представленных данных, абсолютное большинство респондентов имеет начальную (118 из 285) и острую (109) стадии кризисного состояния. Число респондентов, не имеющих кризисного состояния, составило всего 23 человека. Количество респондентов, находящихся в хронической и глубокой стадии кризиса, составило 31 и 4 человека соответственно. Из 285 респондентов женщины составили 216 человек, а мужчины – 69 человек. Большинство мужчин находится в стадии острого кризиса, а большинство женщин – в начальной стадии кризиса. Возможно, это связано с тем, что переживание кризисных состояний у мужчин и женщин различно. Для женщин характерно более частое, но менее глубокое переживание, тогда как у мужчин наблюдаются более редкие, но при этом более глубокие переживания психологического кризиса.

Участие в опросе-тестировании большего количества женщин свидетельствует только о специфике женской психоэмоциональной сферы. Женщины более любознательны в процессе самопознания, чем мужчины, более открыты и готовы к прохождению тестирования.

Результаты тестирования на наличие и глубину кризисного состояния личности в среднем возрасте

Количество баллов	Общее количество респондентов	Мужчины	Женщины
0–9 (отсутствие кризиса)	23	5	18
10–19 (начальная стадия кризиса)	118	28	90
20–29 (острая стадия кризиса)	109	31	78
30–39 (хроническая стадия кризиса)	31	5	26
40–60 (глубокий кризис)	4	0	4

Полученные данные свидетельствуют о том, что кризисное состояние психики – реально существующая проблема в обществе. Для ее решения необходима разработка коррекционных программ, позволяющих любому человеку восстановить внутренний психологический баланс. Эти программы должны быть построены согласно универсальному принципу активизации внутренних личностно-развивающих ресурсов (Ткаченко, 2008, 2009, 2010). Целесообразно создание двух этапов: выход из кризиса; активизация внутренних личностно-развивающих ресурсов. На первом этапе необходимо остановить развитие кризисной ситуации. Существует старинное проверенное временем выражение: «Если не можешь изменить обстоятельства, поменяй к ним свое отношение». И действительно, люди воспринимают то или иное событие в своей жизни, те или иные обстоятельства через призму своей интерпретации этого события или обстоятельств. Именно интерпретации делают событие «плохим» или «хорошим», «ужасным» или «счастливым». Одни и те же события у разных людей создают различные впечатления. Это своеобразные «светофильтры» сознания, через которые люди пропускают полученную информацию. Таким образом, получается, что, меняя или корректируя эти «фильтры», можно на выходе получать ту или иную интерпретированную информацию, как со знаком плюс, так и со знаком минус. Отношение и убеждения человека формируют данные «фильтры».

Стоит отметить, что изменить убеждения взрослого человека с уже сформированными в течение многих лет стереотипами мышления не так уж просто. Однако это возможно, если применять наглядные живые примеры, фактологические доводы, логиче-

ски обоснованные доказательства, которые при прохождении через призму разума и жизненного опыта человека создают позитивные шаблоны и новые убеждения (рис. 1).



Рис. 1. Процесс выхода из кризисного состояния путем изменения убеждений

На втором этапе необходимо активировать внутренние личностно-развивающие ресурсы, которые в дальнейшем будут играть роль «автономного самовосполняющегося источника энергии» для положительной мотивации, получения удовольствия, радости и ощущения счастья от самого процесса деятельности. Например, при творческом процессе человек часто не замечает даже голода, он имеет мощную мотивацию, радость от самого процесса и способен зажечь подобное состояние и у окружающих людей, с которыми он общается. Второй этап выхода из кризисного состояния отражен на рис. 2.



Рис. 2. Процесс трансформации внутренних личностно-развивающих ресурсов

Данная схема наглядно показывает, что человек, активизирующий внутренние личностно-развивающие ресурсы, способен не только выйти из кризиса личности и полностью поддержать себя в течение длительного времени, но и может воздействовать на окружающих его людей, активируя, в свою оче-

редь, уже их внутренние ресурсы. Например, один из девяти приведенных выше внутренних личностно-развивающих ресурсов, такой как вера, не раз в истории человечества демонстрировал настоящие чудеса. Жанна Д'Арк смогла выйти из глубокой депрессии и спасти Францию благодаря вере в победу. Фидель Кастро смог благодаря силе веры в победу и справедливость не только преодолеть собственные беды, но и поднять на борьбу целую нацию. Подобных примеров можно привести множество.

Для того чтобы реализация данного принципа стала реальностью, необходимо, чтобы были соблюдены определенные условия. К ним можно отнести: понимание как человеком, находящимся в кризисном состоянии, так и психологом принципов внутренней активизации личностно-развивающих ресурсов; управление процессом активизации, базирующееся на составлении доказательного, аргументированного фактами материала для проведения психологической беседы; поддержание нового умонастроения и состояния убежденности до стадии новых мысленных стереотипов путем напоминания и более глубокого исследования данного вопроса самим человеком, как с помощью психолога, так и самостоятельно.

Исходя из анализа вышеприведенной информации, можно сделать вывод о том, что при кризисных психологических состояниях у лиц среднего возраста целесообразно применять принцип активизации внутренних личностно-развивающих ресурсов путем проведения психологической беседы с подключением дополнительных методов (аутотренинг и т.д.). Благодаря этому принципу возможно повышение внутреннего ресурсного потенциала до уровня, достаточного не только для

выхода из собственного кризисного состояния и длительного сохранения внутреннего психологического баланса, но и для активизации подобных внутренних ресурсов у других людей, с которыми происходит общение.

Преимущество использования данных личностно-развивающих ресурсов состоит в том, что человек получает необходимую мотивацию и энергию уже от процесса деятельности, а не от результата, что практически гарантирует положительный результат. Также отсутствие конкурентной борьбы, как в случае, если ресурсы находятся во внешней среде и многие люди желают получить их себе, в данном случае не вызывает психологического напряжения и не может привести к повышению внутреннего напряжения и снова к кризису.

Литература

1. Здоровый образ жизни. URL: <https://www.oum.ru/quotes/author/milarepa>.
2. Научное исследование. URL: http://www.snovazdorov.ru/index/nauchnoe_issledovanie/0-51.
3. *Ткаченко И.В.* Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология: дис. ... д-ра психол. наук. Сочи, 2009.
4. *Ткаченко И.В.* Ресурсный подход как инновационная позиция развития личности в семейном пространстве // Педагогическое образование и наука. 2010. № 10. С. 92–93.
5. *Ткаченко И.В.* Условия и средства гармонизации личностно-развивающих ресурсов семьи // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2008. № 4. С. 336–340.
6. *Carr, D. and T. Pudrovska*, 2007. Mid-Life and Later-Life Crises. In: Encyclopedia of Gerontology (pp. 175–185). N.Y.: Academic Press.
7. *James, K.J. and B.E. Gilliland*, 2001. Crisis Intervention Strategies. Pacific Grove, PA: Brook/Cole.
8. *Jin, Y. and H. Soo Yeon*, 2010. Explicating crisis coping in crisis communication. Public Relations Review, 36 (4): 352–360.
9. *Lillibridge, E.M. and P.G. Klukken*, 1978. Crisis Intervention Training. Tulsa, OK: Affective House.
10. *Park, H.*, 2017. Exploring effective crisis response strategies. Public Relations Review, 43 (1): 190–192.

References

1. Healthy lifestyle. URL: <https://www.oum.ru/quotes/author/milarepa>. (rus)

2. Scientific research. URL: http://www.snova-zdorov.ru/index/nauchnoe_issledovanie/0-51. (rus)
3. *Tkachenko, I.V.*, 2009. Personality developing family resource: ontology and phenomenology: Doctoral Thesis in Psychology. Sochi. (rus)
4. *Tkachenko, I.V.*, 2010. Resource approach as an innovative position of personal development in family space. *Pedagogical Education and Science*, 10: 92–93. (rus)
5. *Tkachenko, I.V.*, 2008. Conditions and means of harmonization of personality developing family resources. *Bulletin of Pyatigorsk State Linguistic University*, 4: 336–340. (rus)
6. *Carr, D. and T. Pudrovska*, 2007. Mid-Life and Later-Life Crises. In: *Encyclopedia of Gerontology* (pp. 175–185). N.Y.: Academic Press.
7. *James, K.J. and B.E. Gilliland*, 2001. *Crisis Intervention Strategies*. Pacific Grove, PA: Brook/Cole.
8. *Jin, Y. and H. Soo Yeon*, 2010. Explicating crisis coping in crisis communication. *Public Relations Review*, 36 (4): 352–360.
9. *Lillibridge, E.M. and P.G. Klukken*, 1978. *Crisis Intervention Training*. Tulsa, OK: Affective House.
10. *Park, H.*, 2017. Exploring effective crisis response strategies. *Public Relations Review*, 43 (1): 190–192.

УДК 159.9

**Желдоченко Л.Д.,
Дьяконов Ю.А.**

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ФОРМ АГРЕССИВНОСТИ У ПЕДАГОГОВ

Ключевые слова: стрессогенность профессиональной деятельности, процесс профессионализации, профессиональная деформация, копинг-стратегии, агрессивное поведение, формы агрессии.

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, высокой общественной значимостью педагогической профессии, с другой – чрезмерной стрессогенностью педагогического труда. Сегодня особую значимость приобретает изучение психологических способов совладания со стрессом у представителей педагогической профессии как фактора успешной адаптации педагога в профессиональной деятельности. Важно учитывать тот факт, что продуктивность копинг-стратегий оказывает мощное влияние на психологическое благополучие и эффективность профессиональной деятельности субъекта труда (Исаева, 2009; Крюкова, 2010; Минияров, Василевская, 2015).

Проблему копинг-стратегий исследовали как зарубежные (Р. Лазарус, Р. Плутчик, Дж. Роттер, Г. Селье, С. Фолкман и др.), так и отечественные ученые (Р.М. Грановская, Н.М. Никольская, Н.А. Сирота и др.). Анализ научной литературы по проблеме исследования показал, что существуют различные подходы к изучению преодолевающего поведения (Folkman et al., 1979; Lazarus, 2006). Ученые отмечают, что для преодоления стрессовой ситуации каждый человек использует свои копинг-стратегии, в основе которых лежат их копинг-ресурсы, включающие адаптационный потенциал и личный жизненный опыт (Иванова, 2013). Результат, полученный при взаимодействии копинг-ресурсов и копинг-стратегии, исследователи определяют как стресс-преодолевающее поведение (Минияров, Василевская, 2015). По мнению исследователей, среди копинг-стратегий можно выделить активные адаптивные, способствующие разрешению проблем и сохранению психологического здоровья, и пассивные дезадаптивные, проявляющиеся в нежелании управлять возникшими

стресс-факторами, в избегании, психоэмоциональном напряжении (Исаева, 2009; Крюкова, 2010; Cohen, 1991).

Профессиональная деятельность педагога относится к социальным профессиям типа «человек – человек». Активное психоэмоциональное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса создает чрезмерную эмоциональную нагрузку, снижает адаптивные механизмы и копинг-компетентность педагогов (Желдоченко, 2015). Хронический профессиональный стресс с увеличением стажа работы неизбежно приводит к эмоциональному выгоранию и профессиональной деформации. Агрессивное и враждебное поведение педагогов исследователи относят к нарушению профессионализации (Барцевич, 2012; Дикова, 2005). Важно понимать, что агрессивные формы поведения педагога оказывают негативное влияние на психоэмоциональное состояние обучающихся и их психосоматическое здоровье, на эффективность взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, а также нарушают психологическое благополучие самих педагогов.

В связи с этим особую важность приобретают вопросы, связанные с эмоциональной саморегуляцией, повышением стрессоустойчивости педагогов, расширением репертуара конструктивных стратегий преодоления стрессовых ситуаций в педагогической деятельности, повышением копинг-компетентности педагогов.

В проведенном нами исследовании приняли участие 69 педагогов техникумов Ростовской области, из них – 42 представителя женского пола и 27 представителей мужского пола, 60% из них имеют высшее образование и 40% – среднее профессиональное образование. Стаж работы варьируется

от 1 года до 45 лет. Возрастные границы – от 23 до 67 лет.

Для подтверждения гипотезы о том, что может существовать взаимосвязь копинг-стратегий и форм агрессивности у педагогов, был использован комплекс методов, среди которых: опросник SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл), тест Басса–Дарки на определение уровня агрессивности, методы математической и статистической обработки, представление полученных данных – описательная статистика, определение достоверности различий – критерий Краскала–Уоллеса, корреляционный анализ Спирмена.

На первом этапе исследования было проведено исследование агрессивности педагогов техникума с использованием методики Басса–Дарки. По результатам диагностики низкие показатели агрессивности и враждебности (в пределах нормы) выявлены у 20% педагогов; средние показатели (между нормой и превышающими норму) – у 45% педагогов; высокие показатели (превышающие нормативные) – у 35% педагогов. Результаты представлены в таблице.

Процентное соотношение педагогов с разными показателями агрессивности и враждебности

Показатели агрессивности и враждебности	Количество педагогов (%)
Нормативные показатели агрессивности и враждебности	20
Средние показатели агрессивности и враждебности	45
Высокие показатели агрессивности и враждебности	35

Таким образом, можно заключить, что больше трети педагогов могут проявлять различные формы агрессивного и враждебного поведения при взаимодействии с субъектами образовательного процесса, около половины пе-

дагогов не всегда контролируют свои эмоции и могут проявлять агрессивные реакции, и только пятая часть педагогов адекватно выстраивает общение и взаимодействие в процессе профессиональной деятельности.

Далее были посчитаны среднегрупповые показатели по всем шкалам агрессивности и враждебности. Результаты представлены на рис. 1.

Как показано на рис. 1, наибольшую степень выраженности в группе педагогов имеет негативизм (71,6%). Затем в порядке убывания следуют косвенная агрессия (60%), раздражительность (56,6%) и чувство вины (55,9%), обида (49,1%) и вербальная агрессия (48,1%). Следовательно, можно предположить, что педагогам техникума свойственна оппозиционная манера в поведении, они склонны отказать или сделать наоборот, наперекор просьбам и требованиям, готовы к проявлению негативных чувств, грубости и вспыльчивости. Вместе с тем педагоги техникума испытывают чувство вины, которое проявляется через ощущаемые ими угрызания совести, также они испытывают чувство обиды, проявляющееся через зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия. Наряду с этим подозрительность (44,3%) и проявление физиче-

ской агрессии (38,8) слабо выражены, что говорит о том, что для педагогов техникума нехарактерно проявление недоверия и осторожности по отношению к окружающим, а также им несвойственно применение физической силы против других лиц.

Далее согласно задачам исследования было проведено изучение копинг-стратегий педагогов техникума с использованием опросника SACS – «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолла. Анализ результатов позволил выявить наиболее выраженные копинг-стратегии педагогов техникума. Результаты представлены на рис. 2.

Как показано на рис. 2, у педагогов техникума преобладают стратегии поведения, относящиеся к просоциальным моделям. Так, наибольшую степень выраженности имеет поиск социальной поддержки – 21,3 балла (при $m = 0,35$, $\sigma = 4,39$). Менее выражена стратегия вступления в социальные контакты – 20 баллов (при $m = 0,41$, $\sigma = 4,43$).

Анализируя полученные результаты, можно заключить, что для педагогов техникума характерно преобладание просоциальных моделей поведения. Выбор стратегий социальной поддержки и вступления в социальные контакты говорит о значимости для педагогов техникума социального окружения в прео-

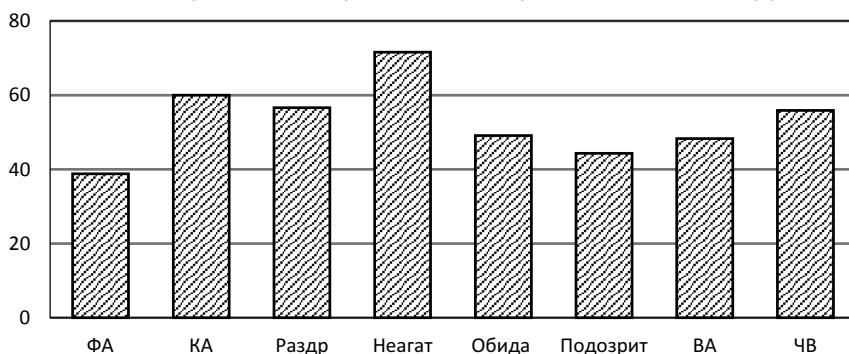


Рис. 1. Степень выраженности реакций агрессивности и враждебности педагогов (%):

ФА – физическая агрессия; КА – косвенная агрессия; Раздр – раздражительность; Негаг – негативизм; Подозрит – подозрительность; ВА – вербальная агрессия; ЧВ – чувство вины

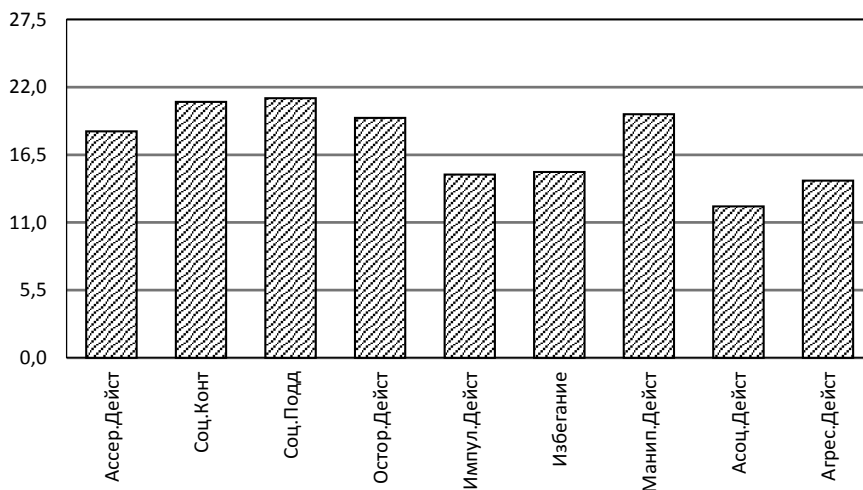


Рис. 2. Степень выраженности стратегий преодоления стрессовых ситуаций (в баллах): Ассер.Дейст – ассертивные действия; Соц.Конт. – вступление в социальные контакты; Соц.Подд. – поиск социальной поддержки; Остор.Дейст. – осторожные действия; Импул.Дейст. – импульсивные действия; Манип.Дейст. – манипулятивные действия; Асоц.Дейст. – асоциальные действия; Агрес.Дейст. – агрессивные действия

долении стрессовых ситуаций. На следующей позиции располагается стратегия «осторожные действия» ($x = 16,3$ при $t = 0,67$, $\sigma = 5,39$), за ней – «манипулятивные действия» ($x = 16,2$ при $t = 0,68$, $\sigma = 5,47$). Далее располагаются позиции «импульсивные действия» ($x = 14,6$ при $t = 0,45$, $\sigma = 5,81$), «асоциальные действия» ($x = 12,8$ при $t = 0,75$, $\sigma = 5,47$) и «агрессивные действия» ($x = 11,3$ при $t = 0,78$, $\sigma = 5,84$).

Можно сделать вывод о том, что для педагогов техникума характерна низкая степень выраженности неконструктивных стратегий преодоления стрессовых ситуаций, таких как агрессивные и асоциальные действия.

Далее для подтверждения предположения о том, что существуют значимые взаимосвязи между формами агрессивного поведения и стратегиями преодоления стрессовых ситуаций, нами был проведен корреляционный анализ Спирмена. Достоверно точно установлено, что такие формы агрессивного поведения, как физическая, вербальная, косвенная агрессия и раз-

дражительность, значимо коррелируют со всеми стратегиями преодоления стрессовых ситуаций. Важно отметить, что с увеличением показателей физической, вербальной, косвенной агрессии и раздражительности снижаются показатели активной и просоциальной стратегии, но вместе с тем увеличиваются показатели не прямой, прямой, пассивной и асоциальной стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

Следовательно, чем выше показатели физической, вербальной, косвенной агрессии и раздражительности, тем чаще педагоги прибегают к осторожным действиям, стремятся избегать разрешения конфликтной ситуации, они чаще проявляют жестокость, циничность по отношению к окружающим, стремятся манипулировать, оказывать давление, отказываются от поиска альтернативных, конструктивных действий. В результате у педагогов сужается диапазон конструктивных, «здоровых» моделей преодолевающего поведения в стрессовой ситуации, что препятствует ее преодолению.

Также достоверно точно установлено, что такие формы враждебного поведения, как подозрительность и обида, значимо коррелируют со всеми стратегиями преодоления стрессовых ситуаций.

С помощью корреляционного анализа Спирмена достоверно точно установлено, что в целом показатели индекса враждебности, включающего подозрительность и обиду, и индекса агрессивности, включающего физическую, вербальную, косвенную агрессию и раздражительность, значимо коррелируют с показателями индекса конструктивности преодолевающего поведения. Чем выше показатели агрессивности и враждебности, тем ниже показатели индекса конструктивности преодолевающего поведения. Таким образом, с увеличением показателей индекса агрессивности и враждебности у педагогов сужается диапазон конструктивных, «здоровых» моделей преодолевающего поведения в стрессовой ситуации, что препятствует ее преодолению.

Литература

1. Барцевич В.Н. Влияние личностных характеристик учителя на психологическую безопасность учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
2. Дикова В.В. Агрессия как профессионально обусловленная деформация учителя: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2005.
3. Желдоченко Л.Д. Психологические особенности профессиональной деформации педагогов социального приюта: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015.
4. Иванова Т.Ю. Теория сохранения ресурсов как объяснительная модель возникновения стресса // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 3. С. 119–135.
5. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: Изд-во СПбГМУ, 2009.
6. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Авантитул, 2010.
7. Минияров В.М., Васильевская Е.А. Формирование копинг-стратегий педагогов в состоянии эмоционального выгорания // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17, № 1. С. 388–393.
8. Cohen, F., 1991. Measurement of coping. In: Monat, A. and R.S. Lazarus (Eds.). *Stress and Coping* (pp. 228–244). N.Y.: Columbia University Press.
9. Folkman, S., C. Schaefer and R. Lazarus, 1979. Cognitive Processes as Mediators of Stress and Coping. In: Hamilton, V. and D.M. Warburton (Eds.). *Human stress and cognition: An information processing approach* (pp. 265–298). New York: Wiley.
10. Lasarus, R., 2006. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74 (1): 9–43.

References

1. Bartsevich, V.N., 2012. Influence of personal characteristics of a teacher on psychological safety of pupils: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
2. Dikova, V.V., 2005. Aggression as professionally caused deformation of a teacher: Candidate's Thesis in Psychology. Yekaterinburg, (rus)
3. Zheldochenko, L.D., 2015. Psychological features of professional deformation of teachers of a social shelter: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
4. Ivanova, T.Yu., 2013. Theory of preservation of resources as explanatory model of developing of a stress. *Psychology. Magazine of Higher School of Economics*, 10 (3): 119–135. (rus)
5. Isaeva, E.R., 2009. Koping behavior and psychological protection of the personality in the conditions of health and a disease. St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg State Medical University. (rus)
6. Kryukova, T.L., 2010. Methods of studying of koping behavior: three koping-scales. Kostroma: Avantitul, 2010. (rus)
7. Miniyarov, V.M. and E.A. Vasilyevskaya, 2015. Formation of koping-strategy of teachers in a condition of emotional burning out. *News of Samara scientific center of Russian Academy of Sciences*, 17 (1): 388–393. (rus)
8. Cohen, F., 1991. Measurement of coping. In: Monat, A. and R.S. Lazarus (Eds.). *Stress and Coping* (pp. 228–244). N.Y.: Columbia University Press.
9. Folkman, S., C. Schaefer and R. Lazarus, 1979. Cognitive Processes as Mediators of Stress and Coping. In: Hamilton, V. and D.M. Warburton (Eds.). *Human stress and cognition: An information processing approach* (pp. 265–298). New York: Wiley.
10. Lasarus, R., 2006. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74 (1): 9–43.

УДК 316.34+159.9

Берсирова А.К.

**ГЕНДЕРНЫЕ
ОСОБЕННОСТИ
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
СТУДЕНТОВ
О ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
СОСТАВЛЯЮЩИХ
УСПЕШНОЙ СЕМЬИ**

Ключевые слова: представления, функции представлений, студенческий возраст, детерминанты успеха, семейные отношения, образ будущей семьи, гендерные различия, матримониальное поведение, ролевые ожидания, рефлексия.

В современном социуме, характеризующемся наличием разноформатных ресурсов и рисков, актуализируется проблема исследования психологических детерминант построения успешной семьи, факторов их осознания в студенческом возрасте. Следует отметить, что изучение факторов успешности функционирования семьи как системы представлено в работах отечественных и зарубежных психологов, выполненных в различных школах и в различные периоды развития научного психологического знания. Вместе с тем существует потребность в исследовании данного вопроса в современных условиях с учетом происходящих трансформаций на макросоциальном, микросоциальном и субъективном уровнях.

Жизнь в семье имеет большое личностно-смысловое значение в жизненном пространстве субъекта, поэтому понимание факторов и условий, способствующих ее успешности, приобретает особый статус. В родительской семье развивающаяся личность ассимилирует различные модели взаимодействия с миром, формирует паттерны матримониального поведения, индивидуальную базу психологических основ построения своей будущей семьи. Опыт, полученный в родительской семье, лежит в основе формирования субъективных представлений относительно возможных моделей и социально-психологических алгоритмов обеспечения успеха матримониального поведения.

В современной социореальности расширяется поле поиска партнера для будущих семейных отношений. Сегодня существуют вариативные модели функционирования семьи как системы, вместе с тем трансформации и высокая динамика социальной ситуации развития современного студента порождают

и ряд рисков ценностно-смыслового, мотивационного, эмоционального, личностного и социально-психологического плана.

Проблема укрепления семейных ценностей, стремления юношей и девушек к созданию успешной семьи приобретает особую значимость в современном мире, ее решение является залогом безопасности и благополучия не только индивидуального, но и общественного бытия. В контексте исследований психологии семьи показано, что в системе детерминант успеха функционирования семейной системы большое значение имеет образ родительской семьи, усвоенные модели взаимоотношений и представления субъекта о семейной жизни, возникающие в результате опыта, полученного в семье родителей (Ткаченко, 2009). Интериоризация нового опыта обогащает представления, которые, в свою очередь, задают формат взаимодействия с миром, другими и самим собой, способствуют построению индивидуального образа мира.

В психологии выделяют ряд функций социальных представлений: инструмент осознания и интерпретации мира, категоризации, классификации явлений; способ опосредования и регуляции активности субъекта, сигнификации ценностей, эталонов, ориентиров. Интериоризированная система представлений задает вектор матримонимальной активности субъекта. В психосемантике показаны особенности перехода от уровня социальных представлений к субъектным (Петренко, 2005).

В современной психологии подчеркивается роль смысловых структур личности, которые вместе с нравственными представлениями задают векторное поле активности субъекта в ситуациях выбора (Абакумова, 2008;

Асмолов, 2007; Василюк, 2014; Зинченко, 2010).

В период студенчества актуализируется потребность в определении личностных смысловых векторов и ценностных ориентаций, приоритетов самоопределения в сфере матримонимальной активности.

Интерес представляют ожидания относительно имиджа потенциального партнера у современных юношей и девушек. В ходе активности, направленной на поиск партнера, для студента важно знание своих ресурсов и рисков, наличие адекватных ожиданий относительно межполового взаимодействия и реалистичность оценки собственного персонального имиджа.

В ситуации значимых расхождений между мерой предпринимаемых в этом направлении усилий и полученным результатом возникает фрустрация, неудовлетворенность, снижается мотивация достижений и возрастает мотивация избегания неудач, возникает экзистенциальный конфликт между желаемым и оценкой самоэффективности (Щербакова и др., 2015).

В студенческом возрасте оценка самоэффективности связана с наличием успешных интимно-личностных контактов как пространства самопрезентации и персонализации (Myers, 1993).

В юности происходит рефлексивная оценка наличия атрибутов успешного развития как субъекта социального взаимодействия, решение задачи на смысл, поиск личностного смысла в ситуациях выбора и принятия решения (Абакумова, 2008; Леонтьев, 2003).

В работах А.Г. Асмолова показано, что личность как субъект выбора демонстрирует способ, которым она трансформирует и моделирует социальную действительность, систему взаимоотношений с другими. Здесь задействовано творческое, рефлексив-

ное отношение к индивидуальному опыту, система субъектных представлений, позволяющих принимать то или иное решение (Асмолов, 2007).

В студенческом возрасте выстраивается определенная концепция личной жизни, матримониальная стратегия, конструируется модель, опирающаяся на рефлексию и соотнесение своих индивидуальных ресурсов, эксклюзивных психологических особенностей и притязаний с требованиями определенного социального контекста, на рефлексивную оценку опыта взаимоотношений в родительской семье.

В детерминации успешности матримониальных выборов в период юности и дальнейшего построения личной жизни большую роль играет способность к преобразующему поведению, которая может быть представлена в различных плоскостях: «Я – социум»; «Я – Я изменяющийся», «Я – партнер противоположного пола». Как показало теоретическое исследование, в совокупности детерминант формирования содержания представлений о психологических факторах успешной семьи можно выделить макро-, микро- и субъективный уровни.

С точки зрения современной психологии в системе детерминант успеха функционирования семьи наряду с факторами, относящимися к ряду чувственно-эмоциональных конструктов, большое значение имеет образ родительской семьи, установки, модели взаимоотношений, представления о различных сторонах семейной жизни, рефлексия прошлого опыта жизни в семье, образ успешности семейной жизни родителей, оценка семейных образцов-эталонов (Brannen, 2006).

В качестве основных содержательных векторов субъективной рефлексии особенностей функционирования родительской семьи можно обозначить

следующее: ролевые ожидания, семейные ценности, структура власти, тип коммуникации, удовлетворенность супружеством, психологическая близость, характер детско-родительских отношений (Sharigo, 2004).

В процессе трансляции и ассимиляции в родительской семье определенных ценностей, смыслов, моделей поведения формируется избирательность матримониальной активности личности в студенческом возрасте.

В настоящее время значительно расширены представления в русле рассмотрения психологических проблем взаимодействия мужчины и женщины, понимания параметров их удовлетворенности поведением друг друга в пространстве семьи.

Неблагополучный опыт жизни в родительской семье может способствовать формированию неадекватного образа семьи, наивных представлений о семейных ролях, неконструктивных стереотипов межличностного взаимодействия супругов, неадекватных моделей детско-родительских взаимоотношений. Несмотря на интенсивность исследований в сфере проблематики психологии семьи, вопросы содержания и механизмов формирования адекватных представлений о факторах, детерминирующих построение успешной семьи, в студенческом возрасте изучены фрагментарно, что актуализирует дальнейшее углубленное исследование в данном проблемном поле.

Целью данного исследования являлось изучение особенностей представлений студентов о детерминантах построения успешной семьи в условиях рисков современного социума.

В исследовании применялся комплект методов (теоретического анализа, обобщения и систематизации теоретических и эмпирических данных), а также ряд диагностических методик:

опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н. Волкова; «Методика на определение особенностей распределения ролей в семье» (Ю.Е. Алешина, Л.Я. Гозман, Е.М. Дубовская); методика PARI (parental attitude research instrument – методика изучения родительских установок) Е.С. Шефера и Р.К. Белла в адаптации Т.В. Неццет; «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (Д.Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави, адаптирована М. Перре); «Тест ценностных ориентаций» Рокича; анкетирование, мини-сочинение «Моя будущая семья»; качественные и количественные методы обработки данных, статистический анализ (математическая статистика, t-критерий Стьюдента, критерий χ^2 , методы факторного и кластерного анализа). Выбор методов и методик исследования определялся его концептуальным замыслом.

В качестве эмпирического объекта исследования выступили студенты факультетов математики и компьютерных наук, инженерно-технического, педагогики и психологии Адыгейского государственного педагогического университета. В результате исследования показано содержательное своеобразие субъективных представлений юношей и девушек о факторах успешной семьи, включающее отношение к распределению семейных ролей, характер притязаний в браке, ролевые ожидания, понимание адаптации и сплоченности в семье.

Выявлено влияние родительских установок и ценностных ориентаций на формирование представлений о детерминантах успешных семейных отношений.

Выдвинутые теоретические позиции, результаты анализа, обобщения и интерпретация эмпирических данных, пакет методов и методического ин-

струментария могут быть использованы в работе со студентами и другими категориями субъектов юношеского возраста с целью оптимизации их представлений о возможностях построения успешной семьи.

Оказалось, что модель функционирования родительской семьи и отрафлексированный опыт, особенности внутрисемейных отношений проецируются в представлениях субъекта в виде характера прогностического образа и способа построения семейных отношений, модели будущей собственной семьи и содержания семейных установок.

Анализ эмпирических данных показал, что существуют значимые различия в представлениях о психологических детерминантах успешной семьи у юношей и девушек относительно семейных установок, ролевых ожиданий, распределения ролей в семье, в оценке уровня сплоченности и адаптации в родительской семье.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в среднем показатели ролевых ожиданий у девушек выше, чем у юношей.

В зону высоких ожиданий у девушек вошла шкала личностной идентификации с (будущим) супругом, что свидетельствует о наличии у девушек установки на личностную идентификацию с брачным партнером: ожидание общности интересов, потребностей, ценностных ориентаций, способов времяпрепровождения. У юношей данные ролевые ожидания имеют среднюю степень выраженности.

Шкала значимости сексуальных отношений в супружестве имеет у данной выборки респондентов средние значения – при более низких показателях у юношей. Это говорит о том, что будущие супруги считают сексуальную гармонию важным условием

супружеского счастья, но не ставят ее в приоритет.

Наибольшие различия в ролевых ожиданиях от будущих супругов наблюдаются по шкале внешней привлекательности, которая отражает установку будущего мужа (жены) на значимость внешнего облика, его соответствие стандартам современной моды.

Анализ полученных результатов продемонстрировал, что в распределении будущих семейных ролей у девушек и юношей практически не выявлено различий, что свидетельствует об отсутствии конфликтного понимания семейных ролей у исследуемой группы современных студентов.

Согласно полученным результатам, уровень сплоченности и адаптации родительской семьи юноши оценивают несколько выше, чем девушки. Однако показатели сплоченности обеих групп респондентов входят в границы нормальных показателей.

Полученные результаты на выборке юношей и девушек свидетельствуют о том, что они оценивают уровень семейной адаптации как экстремальный – хаотичный, характеризующийся отсутствием четкой семейной структуры и регулятивной системы, определяющей особенности взаимоотношений членов семьи.

Юноши в качестве наиболее значимой ценности называют счастливую семейную жизнь, в то время как у девушек данная ценность находится на седьмом месте. Современные девушки время создания семьи откладывают на более поздний возраст, для них более ценны активная жизнь, интересная работа, возможность самореализоваться в профессиональной сфере, получить определенный социальный статус. Подобные различия в ценностных приоритетах могут высту-

пать в качестве причины кризиса межличностных взаимоотношений между юношами и девушками и препятствия для создания семьи.

Сферы профессиональной и личной жизни представлены в обеих выборках, однако для девушек полнота и эмоциональная насыщенность жизни, активная позиция важнее, чем семейные ценности.

Полученные диагностические данные были подвергнуты корреляционному анализу (корреляция по Спирмену). Была выявлена корреляционная зависимость у группы девушек показателя «счастливая семейная жизнь» и показателей «воспитание детей» ($r = 0,36$ при $p \leq 0,05$), «эмоциональный климат в семье» ($r = 0,42$ при $p \leq 0,05$), «личностная идентификация» ($r = 0,64$ при $p \leq 0,05$) и «активная реализация в социальной и профессиональной жизни» ($r = 0,57$ при $p \leq 0,05$). Наблюдается отрицательная корреляция показателя «счастливая семейная жизнь» с показателем «организация развлечений», т.е. девушки не связывают благополучие семьи с умением организации свободного времени, отдыха ($r = -0,38$ при $p \leq 0,05$).

Данные, полученные по группе юношей, отражают иную картину корреляций по показателю «счастливая семейная жизнь»: положительная с показателями «уравненные отношения в семье» ($r = 0,44$ при $p \leq 0,05$) и «любовь» ($r = 0,53$ при $p \leq 0,05$) и отрицательная – с «уклонением от конфликтов» ($r = -0,48$ при $p \leq 0,05$), т.е. юноши связывают благополучие семьи с умением избегать конфликтных ситуаций, считая, что чем меньше конфликтов, тем более счастливой будет семейная жизнь.

Выявлены положительные корреляционные связи между показателем «сплоченность семьи» и пока-

зателями «партнерские отношения» ($r = 0,52$ при $p \leq 0,05$), «продуктивная жизнь» ($r = 0,63$ при $p \leq 0,05$) и отрицательная корреляция с показателем «излишняя строгость в воспитании детей» ($r = -0,41$ при $p \leq 0,05$). По мнению юношей, сплоченность семьи в большей степени зависит от уровня реализации в профессиональной, социальной, личностной сферах и равноправных отношений между супругами.

Выраженность установки супруга на активную родительскую позицию брачного партнера имеет значимые положительные связи с эмоционально-психотерапевтической функцией ($r = 0,791$, $p < 0,01$), социальной активностью ($r = 0,632$, $p < 0,01$) и среднезначимые связи с личностной идентификацией ($r = 0,595$, $p < 0,01$), интимно-сексуальной шкалой ($r = 0,435$, $p < 0,01$). Незначимые связи выявлены между родительско-воспитательской шкалой и внешней привлекательностью ($r = 0,343$, $p < 0,01$), хозяйственно-бытовой шкалой ($r = 0,364$, $p < 0,01$) и ролью хозяйки ($r = 0,255$, $p < 0,01$).

Таким образом, ожидание от будущей супруги выполнения активной родительской роли коррелирует у мужчин с ожиданием того, что брачный партнер возьмет на себя роль эмоционального лидера в семье в вопросах коррекции психологического климата в семье, оказания моральной и эмоциональной поддержки, создания «психотерапевтической атмосферы», оставаясь при этом активным в социальной и профессиональной деятельности.

Ожидание от брачного супруга активной реализации в общественной и профессиональной деятельности у мужской выборки имеет позитивные корреляционные связи с интимно-сексуальной функцией ($r = 0,514$, $p < 0,01$), личностной идентификацией ($r = 0,618$, $p < 0,01$), хозяйственно-бы-

товой ($r = 0,632$, $p < 0,01$), эмоционально-психотерапевтической функцией ($r = 0,856$, $p < 0,01$), внешней привлекательностью ($r = 0,589$, $p < 0,01$).

То есть чем выше у респондентов-мужчин ожидание от социальной и профессиональной реализации брачного партнера, тем больше они ожидают от своих будущих супругов выполнения эмоционально-психотерапевтической функции в семье, решения хозяйственно-бытовых проблем, выполнения интимно-сексуальных функций. Социальная активность будущего партнера также позитивно связана с ожиданием единства взглядов, общности интересов и ценностей и внешней привлекательностью.

Таким образом, результаты корреляционного анализа подтвердили наличие гендерных различий в представлениях студентов о психологических детерминантах успешной семьи.

Выявленные различия и их содержательная специфика положены в основу разработки персонифицированной программы развития конструктивных представлений о факторах успешной семьи у студентов.

Предлагаемая программа предполагает последовательное прохождение ряда этапов, направленных на развитие личности студента как субъекта матримониального поведения и его представлений о психологических детерминантах успешной семьи: информационного, диагностического, мотивационного, рефлексивного, развивающего, этапа самоконтроля и проактивного.

Литература

1. Абакумова И.В. Смыслодидактика. М.: КРЕДО, 2008.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. М.: Смысл, 2007.
3. Василюк Ф.Е. Свобода как жизненный стиль (о Владимире Петровиче Зинченко) // Культур-

- но-историческая психология. 2014. Т. 10, № 2. С. 13–19.
4. *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.
 5. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.
 6. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005.
 7. *Ткаченко И.В.* Личностно-развивающий ресурс семьи: онтология и феноменология: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Сочи, 2009.
 8. *Щербакова Т.Н., Тамасханова Х.Х., Кладько А.И.* Социальные представления, компетентность и успешность адаптации студентов // Государственное и муниципальное управление: ученые записки СКАГС. 2015. № 6. С. 199–204.
 9. *Brannen, J.*, 2006. Cultures of Intergenerational transmission in four-generation families. *Sociological Review*, 54 (1): 133–154.
 10. *Myers, D.*, 1993. *The Pursuit of Happiness*. N.Y.: William Morrow Paperbacks.
 11. *Shapiro, A.*, 2004. The theme of family in contemporary Society and positive family psychology. *Journal of family psychotherapy*, 115: 19–38.
 3. *Vasilyuk, F.E.*, 2014. Freedom as a life-style (about Vladimir Petrovich Zinchenko). *Cultural and Historical Psychology*, 10 (2): 13–19. (rus)
 4. *Zinchenko, V.P.*, 2010. Consciousness and creative act. Moscow: Languages of Slavic Cultures. (rus)
 5. *Leontiev, D.A.*, 2003. Psychology of senses: nature, formation and dynamics of notional reality. Moscow: Smysl. (rus)
 6. *Petrenko, V.F.*, 2005. Psycho-semantics: teaching manual. St. Petersburg: Piter. (rus)
 7. *Tkachenko, I.V.*, 2009. Personality developing family resource: ontology and phenomenology: abstract of Doctoral Thesis in Psychology. Sochi. (rus)
 8. *Scherbakova, T.N., Kh.Kh. Tamaskhanova and A.I. Kladko*, 2015. Social implications, competence and success of students' adaptation. Public and municipal administration: scientific notes of North-Caucasus Academy of Public Administration, 6: 199–204. (rus)
 9. *Brannen, J.*, 2006. Cultures of Intergenerational transmission in four-generation families. *Sociological Review*, 54 (1): 133–154.
 10. *Myers, D.*, 1993. *The Pursuit of Happiness*. N.Y.: William Morrow Paperbacks.
 11. *Shapiro, A.*, 2004. The theme of family in contemporary Society and positive family psychology. *Journal of family psychotherapy*, 115: 19–38.

References

1. *Abakumova, I.V.*, 2008. Didactics of senses. Moscow: CREDO. (rus)
2. *Asmolov, A.G.*, 2007. Psychology of personality: cultural and historical understanding of personal development. Moscow: Smysl. (rus)

**ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

- **Ярославцева Е.Ф.** Становление целеустремленности студентов технических вузов в процессе обучения иностранному языку

УДК 378+81:811.11

Ярославцева Е.Ф.

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕЛЕУСТРЕМЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: целеустремленность, студенты технических вузов, обучение, иностранный язык, коучинг.

Освоение студентами технических вузов иностранного языка зачастую связано с определенными трудностями. Это может объясняться техническим складом ума, отсутствием мотивации, понимания ценности этого знания для будущей профессии (Батунова, Березина, <https://research-journal.org/pedagogy/formirovanie-motivacii-studentov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovyx-vuzax/>; Камынина, 2018). Причин называется много, однако мы считаем, что одной из основных является сознательная или неосознанная постановка цели – получение компетенций, связанных с работой инженера. В нашем исследовании было доказано, что задача современной высшей школы состоит в том, чтобы сформировать у студентов способности саморазвития, осознания себя как личности, идущей по пути самоактуализации. Только такой человек способен поставить цель и приложить усилия для ее достижения.

В исследовании И.Э. Куликовской определена специфика XXI в.: век, который вносит поправки в разработанные за тысячелетия представления о содержании и методах взаимодействия преподавателя и студентов, поскольку развитие информационного общества меняет ценности диалога (Kulikovskaya, 2013). Учеными Южного федерального университета доказана роль иностранных языков в формировании локального и метаобразовательного пространства вуза, в котором языковая подготовка должна быть ориентирована на становление полилингвальной картины мира студентов, открывающей возможности взаимодействия в мировом профессиональном пространстве (Kulikovskaya, Perehoda, 2015; Kulikovskaya et al., 2015).

Иностранный язык для студентов технических вузов является обязатель-

ной дисциплиной. Именно поэтому его изучение может быть сформулировано как одна из целей обучения, получения профессии и саморазвития. На занятиях иностранным языком осуществляется совершенствование разнообразных социально ценных качеств человека (Прудникова, 2006; Ярославцева, 2017; Kulikovskaya, 2013). Для постановки студентами таких целей мы использовали приемы коучинга. Коучинг возник как система работы гарвардского преподавателя и эксперта по теннису Тимоти Голви, создавшего собственный гуманистический принцип и школу, повлиявшую на многих ведущих коучей Великобритании и его ученика Джона Уитмора. Книгу Тимоти Голви часто называют основополагающей публикацией, в которой впервые рассматривается лайф-коучинг (Bakhshi et al., 2017; Dueease, <https://findyourcoach.com/what-is-life-coaching/the-history-of-life-coaching/>; Jones et al., 2016; Whitworth et al., 2007). Необходимо отметить, что сам термин «коучинг» в бизнес-менеджменте использовал Джон Уитмор, создавший модель коучинга.

Данное понятие определяется как специальная деятельность, имеющая своей целью развить потенциал человека или группы. Важно в этой технологии то, что человек должен сам сформулировать свои направления работы, ставить перед собой задачи и нести ответственность за свои достижения. Коуч (в нашем исследовании – преподаватель иностранного языка) становится конструктором талантов.

С первых занятий мы реализуем разработанную нами технологию постановки и достижения цели. Для формулирования цели в области изучения иностранного языка студентам предлагалось ответить на смысложизненные вопросы. Например: каков типичный день для вас? Насколько значительной

и удовлетворяющей ваши надежды является ваша жизнь? Нашли ли вы путь самореализации? Отдаете ли вы себе отчет в том, каким человеком являетесь в каждую минуту? Можете ли сформулировать свои ценностные ориентиры в жизни, в профессии? Есть ли у вас призвание? Какое место в вашей жизни занимает иностранный язык? Думаете ли вы, что освоение иностранного языка позволит вам быть более успешным? Может ли изучение иностранного языка выступить проектом в контексте освоения профессии? Можете сформулировать цель изучения иностранного языка для собственного саморазвития – личностного и в профессии? Представьте образно путь к поставленной цели.

Осмысление ответов на поставленные вопросы происходило в письменной форме. Это позволило студентам сосредоточиться на ответах, погрузиться в собственный внутренний мир и посмотреть на свою жизнь как целостную картину и чередование проектов. Значимость такого контекста связана с тем, что человек наиболее качественно развивается, когда вовлечен в какой-либо проект. Изучение иностранного языка может выступить таким проектом, раскрывая новые грани другой культуры – и языковой, и профессиональной, позволяя больше узнать, больше испытать, получить новые впечатления, т.е. обогащая внутренний мир.

Продумывание целей изучения иностранного языка становится мотивирующим фактором, по сути, «большим взрывом», вспышкой, моментом истины. Подлинная вдохновенная идея сходна с образом новой дороги, идущей через горы, увиденной сначала инженером-проектировщиком и впоследствии воплощенной в оживленную магистраль. Мотивация, безусловно, важна в процессе изучения иностран-

ного языка. Студенты учатся понимать, что овладение языком расширяет кругозор, тренирует память, способствует повышению самооценки, развивает мышление и коммуникабельность.

После этого можно начинать движение к цели, которое включает четыре стадии:

1. Вдохновение идеей изучить иностранный язык. Для этого мы предлагали студентам продумать ответы на следующие вопросы: «Если я достигну поставленной мною цели, на кого это окажет влияние? Почему достижение этой цели действительно ценно? Что необходимо сделать, чтобы изучить иностранный язык на достаточном для профессионального общения уровне? Где и когда я это буду делать? Кто будет отвечать за выполнение намеченного плана изучения иностранного языка?». Эти вопросы позволяют студентам осознать момент «здесь и сейчас», чтобы еще больше вдохновиться целью изучения иностранного языка, приобретающего ценность. Вдохновение является первой стадией достижения цели. Все успешные проекты начинаются с вдохновения, воодушевления, когда студенты четко осознают, для чего им нужен иностранный язык в профессиональной сфере. Стремление приобретает ясность и осознанность. Однако вдохновение может быть кратковременным состоянием, поэтому поддерживать его на достаточно высоком уровне позволит осознание внутреннего значения дисциплины, которая в настоящее время становится необходимым условием профессионального самосовершенствования. Студенты отмечали, что когда точно продуман ответ на вопрос «Почему необходимо изучать иностранный язык?», то вопрос «Как?» становится проще.

2. Последовательные шаги для реализации плана в заданных временных

рамках. На этой стадии студенты определяют, каким образом они могут достичь поставленной цели, и определяют план действий. С твердой решимостью прийти к цели на этой стадии студенты задаются вопросом «Как я могу сделать это?». На протяжении этой стадии курс иностранного языка приобретает четкие очертания. Студенты пробуют совершать микрошаги, изучая свои возможности в достижении цели. Их интерес вызвала информация о том, что обычно люди запоминают 10% того, что читают, 20% того, что слышат, 30% того, что видят, 50% того, что видят и слышат одновременно, 70% того, что говорят, 90% того, что делают и говорят одновременно. В совместном обсуждении этой информации было принято решение определить подгруппы, в которых можно общаться на профессиональные темы, изучаемые на иностранном языке. Поскольку иностранный язык изучается вне языковой среды, важно не только изучать учебник, но и смотреть видеофильмы, слушать радио и, конечно, общаться с однокурсниками. Так не только используются разные каналы информации, но и актуализируются новые слова и выражения. Особо отмечалось, что цель должна быть проверяемой: не просто выучить иностранный язык, а «к концу недели выучить 25 новых слов и выражений, применяя их в диалогах на занятии» или «в течение недели ежедневно по 30 минут утром смотреть передачи канала English Club TV». Это цели, ориентированные на успех – на конкретный результат и процесс, т.е. на конкретные действия. Такие действия приведут к освоению навыков, успешной сдаче зачета и экзамена, но и к освоению процесса постановки и достижения любых целей в жизни. Сложность достижения цели заключается зачастую в том, что необходимо

изменить сформировавшиеся привычки, поэтому студенты определили для себя регулярные действия, например пятиминутные чтения вслух, регулярное написание хотя бы нескольких предложений, проговаривание сложных слов или фраз. Начинать надо с малого, чтобы сформировалась привычка достижения и возникла уверенность в собственных силах.

3. Актуализация ценности изучения иностранного языка и самосовершенствование. На предыдущей стадии студенты приобрели определенные умения в области иностранного языка. Теперь необходимо совершать действия для достижения цели, развивая и совершенствуя личностные и волевые качества, чтобы достичь успеха. На этой стадии может быть проверена приверженность цели освоить иностранный язык. По мере углубления в проект необходимо делать его все более значимым для себя вне зависимости от возникающих преград. В некоторых случаях студенты обнаруживали, что проект потребовал значительно больше времени, ресурсов, усилий, чем предполагалось вначале. Актуализация смысла изучения иностранного языка происходит благодаря вопросам «Что нового уже освоено? Каковы мои достижения? Какие способы изучения иностранного языка для меня являются наиболее продуктивными? Как можно оптимизировать процесс овладения иностранным языком?». Задавая эти вопросы и оценивая ответы, преподаватель-коуч получает возможность перевести проект на более высокий уровень и сделать его более значимым для студентов.

4. Завершение проекта. На этой стадии особое внимание обращается на то, что узнали на пути, ценность выполненного проекта, приобретение истинного смысла изучения иностран-

ного языка, т.е. переутверждается значимость полученного знания. Когда проект по изучению иностранного языка приближается к завершению, то удовлетворение от усилий становится доминантным. Эффективное достижение цели вызывает ощущение успеха и глубокого самоуважения. В это время студенты могут взглянуть со стороны на пройденный путь, определить моменты выбора, осознаний, достижений. Удовлетворение, самоодобрение, познание и польза – отличительные черты этого пути. Понимание и осознание процесса обучения обеспечивает студентам возможность для дальнейшего роста компетенции в области иностранного языка.

Прохождение этих четырех стадий содействует исполнению проекта по изучению иностранного языка, но, самое главное, по самореализации, открытию своих собственных возможностей в профессиональной сфере. Преподаватель учит студентов правильно распределять внимание наряду с уточнением цели в процессе проекта. Визуализация цели обуславливает успешность следования к ней намеченным курсом.

Студенты назвали несколько моментов, которые посчитали помехами при изучении иностранного языка:

1. Отсутствие способов определения приоритета. Им сложно определить приоритет, связанный с иностранным языком, так как другие предметы представляются более важными в профессиональном становлении. Тем не менее постановка приоритета на определенный промежуток времени вполне возможна и позволяет преодолеть данную помеху.

2. Препятствие со стороны укоренившихся привычек. Отсутствие успехов в изучении иностранного языка в школе может выступить помехой в вузе. Негативными привычками являются

также склонность ограничивать диапазон опыта, что притупляет способность достигать поставленной цели, недооценка значимости иностранного языка в жизни, убежденность в собственной языковой неспособности и т.п. В этом случае преподаватель предлагал нарисовать в сознании новую внутреннюю карту ключевых элементов своей жизни, позволяющую по-настоящему включаться в освоение профессии, значимым элементом которой является владение иностранным языком.

3. Отрицательные заключения из прошлого опыта не дают увидеть новых возможностей. Эта помеха, связанная с эмоционально травмирующими событиями прошлого, является отрицательным убеждением, к которому студент привязан на сознательном или бессознательном уровне. При взгляде в будущее эти заключения вызывают замешательство. Полезной в этой ситуации была тренинговая методика осмысления того, что будущее не равно прошлому, открывающая сознание безграничным возможностям и реальному потенциалу, имеющемуся у каждого человека.

Причины, не позволяющие студентам успешно осваивать иностранные языки, всегда относятся к какой-либо из этих трех «помех». Их преодоление связано с осознанием того, что эти ловушки вы сами для себя приняли как постулаты, поэтому только сами и имеете возможность от них избавиться и стать успешными. С помощью преобразующей беседы с преподавателем и эффективных методов коучинга, нацеленных на результативное решение, можно достаточно быстро обойти все «помехи», созданные сознанием. Внутреннее переключение на достижение поставленной цели требует признания ответственности за собственные шаблоны поведения, в особенности за

привычные структуры сознания. Перемены, конечно, для многих студентов представляются сложными, поэтому удивительным оказалось открытие, что для изменения привычки требуется всего 21–30 дней каждодневного сосредоточения. Постоянное самонаблюдение, осознание привычек и применение инновационных методов освоения иностранного языка дадутся меньшим трудом, если постоянно напоминать себе о возможности влиять на собственные привычки.

Одним из путей было осознание формулы перемен, которая работает в разных сферах жизни (освоение иностранного языка, изменение образа мыслей и др.). Эта формула включает три важных компонента: 1) Н – испытываемое неудовлетворение текущим состоянием/ситуацией, а также осознание внутренней потребности перемен (это разница между текущим состоянием или ситуацией и желаемым состоянием или потенциальной ситуацией, которая выступает как цель); 2) В – видение желаемого будущего, основанное на ценностях; 3) ПШ – первые позитивные шаги, ясное осознание первых шагов по направлению к внутреннему видению и желание их предпринять.

Для устойчивости перемен произведение этих трех величин должно быть больше текущего противодействия переменам. Противодействие переменам – нормальная эмоциональная реакция, возникающая под воздействием старого эмоционального опыта. Каждая из переменных – неудовлетворенность (Н), видение (В) путей первых шагов (ПШ) – может быть достаточно велика, чтобы самой по себе подтолкнуть к переменам, но достичь устойчивости перемен может быть нелегко. Самый сильный стимул к наступлению перемен возникает, когда все три действуют вместе.

Методика коучинга при обучении студентов иностранному языку способствует созданию ими собственной траектории освоения языка на основе целеустремленности как личностного качества.

Литература

1. Батунова И.В., Березина К.И. Формирование мотивации студентов при изучении иностранного языка в неязыковых вузах. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/formirovanie-motivacii-studentov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovyx-vuzax/>.
2. Камынина Т.П. О попытке преодолеть «коммуникативный барьер» в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные проблемы теории и практики обучения иностранному языку в неязыковом вузе: материалы межвузовского круглого стола. Оренбург: Оренбург. ин-т (филиал) Мос. гос. юрид. ун-та им. О.Е. Кутафина, 2018. С. 44–48.
3. Прудникова Е.Ф. Иностраный язык как фактор гуманизации образовательного пространства технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2006.
4. Ярославцева Е.Ф. Инновационные технологии обучения иностранным языкам в вузе // Основные направления развития научного потенциала в свете современных исследований: теория и практика: сб. материалов 11-й Международной заоч. науч. конф. Ставрополь: Сев.-Кав. фед. ун-т, 2017. С. 146–148.
5. Bakhshi, H. et al., 2017. The Future of Skills: Employment in 2030. London: Pearson and Nesta.
6. Dueeae, B. Increase the Power of Coaching by Understanding Its History. URL: <https://findyourcoach.com/what-is-life-coaching/the-history-of-life-coaching/>.
7. Jones, R.J., S.A. Woods and Y.R.F. Guillaume, 2016. The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 89 (2): 249–277.
8. Kulikovskaya, I.E., 2013. Axiological Sphere of Dialogue of Cultures: Phenomenon, Architectonics, Ontogenesis. World Applied Sciences Journal, 25 (10): 1416–1422.
9. Kulikovskaya, I.E. and A.Y. Perehoda, 2015. The Model of Media Competence Formation of Future Workers in Film and Television Industries by Means of a Foreign Language. International Review of Management and Marketing, 5 (Special Issue): 142–147.
10. Kulikovskaya, I.E., L.V. Abdulmanova and A.V. Reznichenko, 2015. Foreign Languages in the Educational Space of Southern Federal University of Russia. Review of European Studies, 7 (6): 162–169.
11. Whitworth, L. et al., 2007. Co-Active Coaching: New Skills for Coaching People Toward Success in Work and Life. Mountain View, CA: Davis-Black, 2007.

References

1. Batunova, I.V. and K.I. Berezina. Developing students motivation for learning a foreign language in non-linguistic higher educational institutions. URL: <https://research-journal.org/pedagogy/formirovanie-motivacii-studentov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-neyazykovyx-vuzax/>. (rus)
2. Kamynina, T.P., 2018. About an attempt to break “a communicative barrier” in a foreign language course at non-linguistic higher educational institution. In: Current problems of the theory and practice of teaching foreign languages at non-linguistic higher educational institutions: Materials of Interuniversity Round Table (pp. 44–48). Orenburg: Orenburg. Institute (branch) of Kutafin Moscow State Law University. (rus)
3. Prudnikova, E.F., 2006. Foreign language as factor of humanization of educational space at a technical college: Candidate’s Thesis in Pedagogics. Rostov-on-Don. (rus)
4. Yaroslavtseva, E.F., 2017. Innovative technologies of teaching foreign languages at higher education institutions. In: The main directions of developing scientific potential in the light of modern researches: theory and practice: Proceedings of the 11th International Virtual Research Conference (pp. 146–148). Stavropol: North-Caucasian Federal University. (rus)
5. Bakhshi, H. et al., 2017. The Future of Skills: Employment in 2030. London: Pearson and Nesta.
6. Dueeae, B. Increase the Power of Coaching by Understanding Its History. URL: <https://findyourcoach.com/what-is-life-coaching/the-history-of-life-coaching/>.
7. Jones, R.J., S.A. Woods and Y.R.F. Guillaume, 2016. The effectiveness of workplace coaching: A meta-analysis of learning and performance outcomes from coaching. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 89 (2): 249–277.
8. Kulikovskaya, I.E., 2013. Axiological Sphere of Dialogue of Cultures: Phenomenon, Architectonics, Ontogenesis. World Applied Sciences Journal, 25 (10): 1416–1422.
9. Kulikovskaya, I.E. and A.Y. Perehoda, 2015. The Model of Media Competence Formation of Future Workers in Film and Television Industries by Means of a Foreign Language. International Review of Management and Marketing, 5 (Special Issue): 142–147.
10. Kulikovskaya, I.E., L.V. Abdulmanova and A.V. Reznichenko, 2015. Foreign Languages in the Educational Space of Southern Federal University of Russia. Review of European Studies, 7 (6): 162–169.
11. Whitworth, L. et al., 2007. Co-Active Coaching: New Skills for Coaching People Toward Success in Work and Life. Mountain View, CA: Davis-Black, 2007.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

- **Колодовская Е.А.** Процесс проектирования индивидуальных образовательных маршрутов магистрантов программы «Логопедическое образование» как средства их профессионально-личностного развития
- **Джаруллаев Д.Г., Недюрмагомедов Г.Г., Джахбарова З.М.** Педагогическая практика как фактор подготовки студента к профессиональной деятельности

УДК 378+376

Колодовская Е.А.

**ПРОЦЕСС
ПРОЕКТИРОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
МАРШРУТОВ
МАГИСТРАНТОВ
ПРОГРАММЫ
«ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ»
КАК СРЕДСТВА
ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ЛИЧНОСТНОГО
РАЗВИТИЯ**

Ключевые слова: индивидуализация, магистрант, профессионально-личностное развитие, индивидуальный образовательный маршрут.

В контексте парадигмы высшего специального образования радикально меняются требования к профессионально-педагогической компетентности будущих магистров, к уровню их профессионализма. Возрастает потребность в творческом, инициативном, компетентном педагоге, готовом к решению профессиональных задач, способном к развитию умения мобилизовать свой личностный потенциал в сфере образования, к постоянному самосовершенствованию, умеющему показать свою индивидуальную профессиональную позицию.

По мнению В.В. Лоренц, сегодня в процессе образования требуется совершенствование профессионального развития и активизация личностных ресурсов магистрантов, которые дадут им возможность в дальнейшем определять существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности (Лоренц, 2001).

Высшие учебные заведения, реализуя Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования нового поколения, стараются предоставлять образовательные услуги персонализированно каждому индивидууму с учетом его возможностей, предпочтений, способностей, креативности; стремятся обеспечить приоритетность самостоятельности в деятельности обучающегося, признавая его основным субъектом учебного процесса. Обучающийся имеет право выбрать индивидуальный темп обучения; дополнить освоение основных предметов дисциплинами (модулями) по выбору; выбрать научные кружки, тематику научно-исследовательских работ по учебной дисциплине, базу для прохождения производственной практики; имеет право на личные трактовки и понимание фундамен-

тальных понятий и категорий (Хуторской, 2005).

Проблема индивидуализации обучения провозглашается постоянно и является важной как для самих магистрантов, так и для преподавателей высшей школы, работодателей будущих педагогов.

Цель индивидуализации в современном вузе заключается в подготовке каждого магистранта к самостоятельной профессиональной деятельности, в оказании адресной помощи с выбором профессиональной позиции.

В частности, будущие магистры-логопеды должны не только владеть определенным набором интегрированных знаний и умений в области диагностико-консультативной, профилактической и коррекционно-педагогической деятельности с детьми с речевой патологией, но и уметь приобретать их в будущем самостоятельно, творчески реализовывать современные технологии обучения в профессиональной деятельности для достижения высоких результатов, прогнозировать и проектировать личностное саморазвитие и самовыражение.

Необходимость постоянного профессионально-личностного развития магистрантов программы «Логопедическое образование» обусловлена модернизацией системы высшего специального образования в сторону компетентностного подхода, увеличением и усложнением контингента детей с различными формами речевых расстройств, совершенствованием научно-практических подходов к работе с данной категорией детей, консолидированным заказом участников образовательного процесса (работодателей, родителей).

Одним из способов индивидуализации обучения является организация продвижения магистрантов по их

индивидуальным образовательным маршрутам, которые предоставляют обучающимся возможность осуществить выбор индивидуального пути в ходе подготовки к профессиональной деятельности.

Специфика внедрения индивидуальных образовательных маршрутов в вузах пока не раскрыта в должной степени. В психолого-педагогических исследованиях отсутствует целостное представление о них, недостаточно разработана технология их проектирования магистрантами. Кроме того, необходимость создания индивидуального образовательного маршрута как особого вида деятельности никак не учитывается и не фиксируется в нормативных документах. Однако данная форма индивидуализации образования является важным условием повышения профессионального мастерства будущих магистров и на современном этапе развития непрерывного образования продолжает оставаться основным способом приобретения новых знаний, умений, социальной ориентации и интеллектуального развития, помогает преодолеть разрыв между профессиональным миром и уровнем подготовки магистрантов в вузе.

Следует отметить, что в различных литературных источниках научное понятие «индивидуальный образовательный маршрут» еще не получило своего исчерпывающего анализа. Однако в настоящий момент сложились предпосылки, позволяющие осмыслить теоретическое значение данного понятия (Гребенникова, Игнатович, 2013).

Термин «индивидуальный образовательный маршрут» был введен исследователями научной школы г. Санкт-Петербурга и определялся ими как проектируемая образовательная программа для каждого конкретного обучающегося, в которой он выступает

активным субъектом реализации, а преподаватель осуществляет педагогическую поддержку.

В психолого-педагогических исследованиях С.В. Воробьевой, Е.И. Казаковой, Т.М. Ковалевой, А.В. Савицкой, В.А. Слостенина, А.В. Хуторского и др. понятие «индивидуальный образовательный маршрут» проанализировано с позиций проблемно-рефлексивного, деятельностного и психолого-дидактического подходов.

Отечественные (Р.А. Зобов, В.Н. Келасев, А.А. Кроник) и зарубежные ученые (Bowden, 1993; Rogers, 1983) рассматривают трактовку данного термина с точки зрения выбора жизненных принципов, идеологии, стратегии и стиля.

А.В. Хуторской под индивидуальным образовательным маршрутом понимает реализацию личностного потенциала обучающегося посредством осуществления соответствующих видов деятельности, а именно организации личностно ориентированного обучения (Хуторской, 2003).

В исследованиях Н.Г. Зверевой индивидуальный образовательный маршрут представлен как вариативная структура учебной деятельности студента, отражающая его личностные особенности, проектируемая и контролируемая в рамках дисциплины при поддержке преподавателя на основе комплексной психолого-педагогической диагностики (Зверева, 2007).

По определению М.Л. Соколовой, индивидуальный образовательный маршрут – это процесс, в котором студент осваивает образовательную программу с опорой на имеющийся опыт и возможности (Соколова, 2001).

В.В. Кадакин отмечает, что индивидуальный образовательный маршрут выступает как выбранное по собственному желанию и под собственную от-

ветственность движение, в процессе которого обучающийся творчески самореализуется и проявляет личностные качества (Кадакин, Кутняк, 2012).

Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод о двойственности исследуемого понятия. Индивидуальный образовательный маршрут рассматривается учеными в рамках как конкретных учебных дисциплин, так и всего образовательного процесса. И при каком варианте использования индивидуального образовательного маршрута будет более продуктивным, однозначного ответа не существует.

Определим, что такое «индивидуальный образовательный маршрут», и специфику его использования магистрантами, обучающимися по программе «Логопедическое образование».

По нашему мнению, индивидуальный образовательный маршрут можно рассматривать как структурированную образовательную программу, организованную посредством инновационных технологий и методов, направленную на творческое саморазвитие и совершенствование профессионально-личностного роста магистрантов, готовую к реализации в коррекционно-педагогической деятельности и осуществляемую при поддержке и контроле со стороны преподавателей вуза.

В своих исследованиях многие авторы постарались раскрыть сущность создания индивидуальных образовательных маршрутов студентами педагогических вузов (Бережная, 2012; Зверева, 2007; Лоренц, 2001; Соколова, 2001), но в настоящий момент не представлен универсальный алгоритм разработки индивидуального образовательного маршрута магистрантами специального дефектологического образования. Поэтому мы показали

свое виденье данной проблемы для последующего построения модели индивидуализации образовательного процесса в современном вузе.

В первом семестре 2017/2018 учебного года магистрантам, обучающимся по программе «Логопедическое образование» в Смоленском государственном университете, было предложено разработать индивидуальные образовательные маршруты под руководством преподавателей.

Индивидуальный образовательный маршрут, в основу которого были положены возможности, потребности, мотивы, склонности каждого индивидуума, представлен следующей структурой:

- самодиагностика, уточнение проблемы, возникающей в процессе прохождения производственной практики и изучения теоретического и практического учебного материала дисциплин;
- проектирование: выбор темы, представляющей профессиональный интерес; разработка этапов и направлений (актуальность, проблемное поле, задачи изучения, профессиональная деятельность);
- реализация: выполнение индивидуальных заданий в ходе прохождения производственной практики и изучения базовых дисциплин и дисциплин (модулей) по выбору; ознакомление с нормативно-правовой документацией; участие в работе педагогических сообществ или группы профессионального общения по изучаемой проблеме; определение направлений внедрения полученных знаний; создание собственной методической копилки и т.д.;
- рефлексия: оценка и самооценка эффективности деятельности магистранта по своему профессионально-личностному росту.

Предложенная структура применялась как в образовательном процессе вуза, так и в период прохождения производственной практики, а каждый этап конкретизировался выполнением индивидуальных заданий в зависимости от содержания деятельности и особенностей, возможностей конкретного магистранта.

В первую очередь магистрантам предлагалось провести самодиагностику. В анкете были представлены вопросы, позволяющие оценить профессиональные интересы и потребности, проанализировать путь профессионального становления будущих магистров.

Результаты анкетирования показали, что все магистранты (100%) стремятся повысить свой профессиональный уровень в соответствии с профильной направленностью.

На вопрос «Каких профессиональных знаний и умений вам недостает при организации коррекционного процесса с детьми с речевой патологией?» 55,6% магистрантов ответили, что недостаточно владеют навыками планирования и организации коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими различную речевую патологию; 33,3% – что частично владеют методикой проведения дифференциальной диагностики детей; 11,1% – что имеют недостаточно глубокие теоретические знания по основам коррекционной педагогики.

Следующий вопрос был направлен на оценку магистрантами того, какими личностными характеристиками необходимо владеть будущему логопеду. Большинство участников опроса (83,3%) отметили такие характеристики, как потребность в саморазвитии, целеустремленность, инициативность, коммуникабельность, оптимизм, желание работать с детьми, устойчивый

интерес к профессии, самореализация. Умение осуществлять бесконфликтное общение с коллегами и детьми отмечено 16,7% магистрантов.

Интересны рассуждения магистрантов по поводу трудностей, возникающих у них в ходе профессиональной деятельности: 61,1% опрошенных отметили, что испытывали трудности при составлении рабочей программы логопеда, логопедической характеристики, проектировании адаптированных образовательных программ для детей с сочетанными дефектами; второй по степени популярности ответ – о затруднениях при оказании коррекционной помощи детям с различным спектром речевых расстройств, его выбрали 22,2% респондентов; 16,7% магистрантов указали, что с трудом применяют на практике теоретические знания.

Далее магистрантам предлагалось ответить на вопрос «Какие предложения и рекомендации были получены вами в ходе прохождения производственной практики от курирующего наставника?». По итогам прохождения производственной практики в отзывах на магистрантов (77,8%) курирующие наставники указали следующие недостатки: затруднения при составлении и проведении логопедических занятий, при организации дифференциальной диагностики сходных состояний речи, при постановке логопедических заключений с учетом двух классификаций. У остальных 22,2% магистрантов имелись положительные отзывы без замечаний от логопедов-наставников.

Ответы на вопрос «Какую область научных интересов вам необходимо выбрать с целью повышения профессионального роста, планирования и реализации коррекционно-логопедического воздействия при работе с детьми, имеющими различные формы речевых расстройств?» позволили ма-

гистрантам сделать правильный выбор тематики для дальнейшего углубленного изучения.

Для наглядности приведем примеры индивидуальных образовательных маршрутов, спроектированных магистрантами.

По теме «Использование традиционных и нетрадиционных приемов при автоматизации звуков у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием» магистрантом были поставлены следующие задачи:

1. Создать условия для развития творческого потенциала и повышения профессионального мастерства.

2. Разработать систему логопедической работы по автоматизации звуков у старших дошкольников с ФФН и проверить ее эффективность.

3. Способствовать формированию механизма компенсации речевого дефекта у старших дошкольников с ФФН посредством использования традиционных и нетрадиционных приемов.

4. Пополнить методическую копилку играми и игровыми упражнениями с использованием кинезиологии, компьютерных технологий.

5. Повышать компетентность педагогов и родителей старших дошкольников с ФФН в вопросе коррекции звукопроизношения.

В ходе реализации индивидуально-образовательного маршрута магистрант самостоятельно изучил и проанализировал научно-педагогическую литературу по проблеме; разработал систему логопедических занятий и перспективный план работы, в котором в каждой теме отразил игры и игровые упражнения с использованием кинезиологии, компьютерных технологий; изготовил игры и пособия по автоматизации звуков; разработал и оформил информационные буклеты «Развиваем фонематический слух»,

«Занимательные игры по коррекции звуков»; организовал анкетирование для родителей «Использование современных технологий в коррекционной работе с детьми с ФФН»; провел мастер-класс для педагогов «Игры с использованием интерактивного стола с программой образовательного сайта «Мерсибо»»; опубликовал в социальной сети работников образования nsportal.ru статьи «Родителям о речевом развитии детей», «Игры на логопедических занятиях по автоматизации звуков».

При реализации индивидуального образовательного маршрута по теме «Формирование лексико-грамматических категорий у старших дошкольников с общим недоразвитием речи на основе сочетания и моделирования инновационных технологий» магистрантом решались следующие задачи:

1. Изучить уровень сформированности лексико-грамматических категорий у старших дошкольников с ОНР.

2. Разработать и апробировать систему логопедической работы по формированию лексико-грамматических категорий у детей данной категории с использованием су-джок-массажеров, синквейна.

3. Вовлекать родителей в коррекционно-педагогический процесс, повышать их компетентность в вопросах формирования лексико-грамматических категорий у детей с использованием инновационных технологий.

По результатам были организованы семинар-практикум «Применение синквейна в коррекции речи у детей с ОНР», педагогическая мастерская «Игры с массажером су-джок для развития лексико-грамматических категорий»; подобран диагностический инструментарий; созданы компьютерные презентации для педагогов, позволяющие тиражировать опыт использова-

ния инновационных технологий в образовательной деятельности, флэш-игры для развития лексико-грамматических категорий у старших дошкольников с ОНР, электронные консультации для педагогов и родителей, видеоролики; разработана картотека упражнений с использованием су-джок-массажеров; оформлена копилка синквейнов.

Анализ индивидуальных образовательных маршрутов, спроектированных магистрантами, позволил оценить высокий уровень их ответственного отношения к выполнению данного задания, высокий уровень творческих и профессиональных способностей будущих магистров.

Таким образом, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов на уровне образовательной программы и каждой учебной дисциплины помогает магистрантам определить индивидуальный путь их профессионального роста, максимально раскрыть творческий потенциал; способствует овладению определенной системой знаний и формированию профессиональных компетентностей; содействует в определении личностной позиции при выборе будущей профессии; помогает выделить круг профессиональных проблем и овладеть способами их решения; способствует развитию позитивной мотивации к познавательной деятельности, самореализации, самовыражению; инициирует у магистрантов и преподавателей потребность в профессионально-личностном общении.

По нашему мнению, для успешного и последовательного научного и профессионального становления магистрантов программы «Логопедическое образование» необходимо включить в индивидуальные образовательные маршруты научно-исследовательскую работу.

Литература

1. *Бережная И.Ф.* Педагогическое проектирование индивидуальных траекторий профессионального развития будущих специалистов в вузе: теоретико-методологический аспект // Глобальный научный потенциал. Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 27–31.
2. *Гребенникова В.М., Игнатович С.С.* Проектирование индивидуального образовательного маршрута как совместная деятельность учащегося и педагога // Фундаментальные исследования. 2013. № 11. С. 529–534.
3. *Зверева Н.Г.* Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2007.
4. *Кадакин В.В., Кутняк С.В.* Исследование представлений о карьерном росте студентов – выпускников педагогического вуза // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 4. С. 22–27.
5. *Лоренц В.В.* Проектирование индивидуального образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2001.
6. *Соколова М.Л.* Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Архангельск, 2001.
7. *Хуторской А.В.* Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 2005.
8. *Хуторской А.В.* Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–61.
9. *Bowden, J.A.*, 1993. Implications for Higher Education of a Competency-Based Approach to education and Training. Canberra: Australian Government Publishing Service.
10. *Rogers, C.R.*, 1983. Freedom to Learn for the 80's. Columbus, OH: Columbus Charles Merrill Publishing Company.

References

1. *Berezhnaya, I.F.*, 2012. Pedagogical design of individual trajectories of professional development of future experts in higher education institution: theoretical-methodological aspect. Global Scientific Potential. Pedagogics and Psychology, 2: 27–31. (rus)
2. *Grebennikova, V.M. and S.S. Ignatovich*, 2013. Design of an individual educational route as joint activity of the pupil and teacher. Basic Researches, 11: 529–534. (rus)
3. *Zvereva, N.G.*, 2007. Design of individual educational routes for students at teacher training university on the basis of complex psychological and pedagogical diagnostics: Candidate's Thesis in Pedagogics. Shuya. (rus)
4. *Kadakin, V.V. and S.V. Kutnyak*, 2012. Research into ideas about career development of students – graduates of pedagogical higher educational institution. The Humanities and Education, 4: 22–27. (rus)
5. *Lorentz, V.V.*, 2001. Design of an individual educational route as condition of preparing future teachers for professional activity: Candidate's Thesis in Pedagogics. Omsk. (rus)
6. *Sokolova, M.L.*, 2001. Design of individual educational routes of students in higher education institution: Candidate's Thesis in Pedagogics. Arkhangelsk. (rus)
7. *Khutorskoy, A.V.*, 2005. Methods of personally focused education. How to train everybody differently: teaching manual. Moscow: VLADOS. (rus)
8. *Khutorskoy, A.V.*, 2003. Key competence as a component of personally focused education paradigm. National Education, 2: 58–61. (rus)
9. *Bowden, J.A.*, 1993. Implications for Higher Education of a Competency-Based Approach to education and Training. Canberra: Australian Government Publishing Service.
10. *Rogers, C.R.*, 1983. Freedom to Learn for the 80's. Columbus, OH: Columbus Charles Merrill Publishing Company.

УДК 371

**Dzharullaev D.G.,
Nedyurmagomedov G.G.,
Dzhakhbarova Z.M.**

**TEACHING PRACTICE
AS THE WAY TO PREPARE
STUDENTS
FOR PROFESSIONAL
PEDAGOGICAL ACTIVITY**

Ключевые слова: качество образования, педагогическая практика, цель и задачи, функции и педагогические условия педагогической практики.

At the beginning of the 21st century the problem of education quality in general and pedagogical education in particular has become especially acute. It determines the need for preparation of highly qualified pedagogical staff for school able to solve non-standard teaching and educational tasks connected with implementation of competence-based approach.

It is not a secret that for the past decades the quality of education in Russia in general and in the Northern Caucasus in particular has significantly decreased. Quality as a pedagogical phenomenon has two aspects: the first is compliance to the Federal State Educational Standards (FSSES) treated as quality from the point of view of the producer (Higher Educational Institutions); the second aspect refers to meeting demands of the consumer (primarily students). In this respect, education quality is not only a set of professional and pedagogical knowledge acquired by a student, but also the ability to apply it effectively.

Thus, solution to the problem of quality assessment lies within compliance of "educational services" to consumer demands (i.e. students, various state and private organizations). The quality of pedagogical education is characterized by the following aspects: consistency of educational objectives and outcomes at the level of certain educational system (at the level of educational institution); compliance between various parameters in assessment of educational outcomes of every student (quality of knowledge, degree of skills development, etc.); congruency of theoretical knowledge and ability to use it in professional activity.

In this regard, special attention in higher pedagogical institutions is paid to improvement of teaching practice quality which is considered as an integral part of educational process and shapes the

key professional competences and as a result professional integrity of a novice teacher (Goryunova, Kovalyova, 2010; Dzidzoyeva, 2008; Nedyurmagomedov, 2016, 2008; Radzhabova, Nedyurmagomedov, 2017; Westera, 2001).

The concept “teaching practice” is defined in scientific literature in the following way:

- in “The Russian Pedagogical Encyclopedia” (edited by V.V. Davydov) student teaching practice is considered as “a form of vocational education in higher and middle pedagogical educational institutions, the leading part in practical training of teachers”;
- in “The Pedagogical Encyclopedic Dictionary» (edited by B.M. Bim-Bud) it is seen “as a form of vocational education in higher and middle pedagogical educational institutions, the leading aspect of practical training of future teachers”;
- as the main form of methodical training of students (Matveeva, Protasevich, 2010), etc.

The main purpose of student teaching practice is “to put into practice” pedagogical knowledge and turn it into to the effective tool of pedagogical activity, continuous enrichment of general pedagogical and “specific” knowledge in the course of its use in educational institutions at reaching certain pedagogical objectives.

Student teaching practice or teaching internship plays the key role in formation of professional culture of a future teacher. Its main objective is to promote mastering the main types of pedagogical activity of a secondary school teacher by a student-intern. Practice promotes the use of the gained knowledge and application of practical skills in the context of real-life academic setting (independent classroom work), acquisition of experience of organizational and real teaching

in daily educational routine. P.P. Blonsky wrote that “pedagogy cannot be taught by books... one needs practice, not a copying kind of practice (practice like that is terrible) but creative and meaningful” (Blonsky, 1971).

Teaching practice for bachelor degree students is a difficult and responsible stage on the way to teaching profession. During practical training a student takes a dual position, he is simultaneously an active participant of two kinds of activity: learning and teaching. An intern is both an object (in terms of learning) and subject (in professional activity), has reproducing (in learning) and creative (in professional activity) role, and takes the leading (in learning) and auxiliary (in professional activity) position. The problem of professional development in teaching internship is complicated by the fact that incomplete learning overlaps pedagogical activity that has essentially different implementation features (objective, motive, means, control, assessment).

Teaching practice as the means of student preparation for professional pedagogical activity is a multidimensional phenomenon which acts as one of the components of overall pedagogical preparation, as a type of practical activity and as a form of education at higher pedagogical institutions. Student teaching practice is aimed to check students’ theoretical knowledge and practical skills as well as how well pedagogical activity suits their dispositions.

A number of scientists have researched into different aspects of teaching practice (Mkrtchan, Petrulevich, 2010; Nedyurmagomedov, 2008, 2016; Radzhabova, Nedyurmagomedov, 2017; Tarantey, 1991; Kalu-Uche, et al., 2015; Tomaševska, 2010;; Westera, 2001). However, these aspects are still insufficiently reflected in scientific literature, the issues related to functions, objectives

and tasks of student teaching practice, principles of its organization, and efficiency criteria in the conditions of transition of school to new standards have not been covered in much detail.

The need for further research into some aspects of organization of student teaching practice also arises from the following contradictions: between modern requirements to the expert (teacher), his/her personality and professional activity and the focus, nature and contents of vocational training; between the considerable potential of the contents, forms, methods, organizational and pedagogical conditions of teaching internship as conditions of their effective preparation for future professional activity and their insufficient realization in terms of its organization in modern conditions.

The purpose of teaching practice is to further develop professional and pedagogical skills of organization of teaching in real-life conditions of an educational institution (where an intern is supposed to work later); deepening theoretical knowledge of pedagogical and professional disciplines; developing the valuable attitude towards teaching profession and responsibility for the results of one's pedagogical work. I.F. Kharlamov and V.P. Gorlenko believes that the purposes of student teaching practice come down to development of interest in teaching profession, development of pedagogical skills received in the course of training and allowing to act as a teacher; estimations of pedagogical skill of a future teacher (Kharlamov, Gorlenko, 1997). Conversely, L.N. Kulikova is sure that we need new interpretation of teaching internship, she sees student teaching practice not as the way to master traditional teaching methods but as a critical attitude to activity of school teachers, aspiration to find one's own, in some way more valuable equivalents to pedagogical

decisions, various options, to see possible consequences of one's own pedagogical activity (Kulikova, 1997).

Thus, the main objectives of teaching practice include:

- making students familiar with the modern system of teaching and moral instruction in educational institutions and analyzing their state, organization of academic process and features of its management, standard documentation;
- making students familiar with practical pedagogical methods, acquaintance with pedagogical experience, system of work of the subject teacher;
- analysis and studying of the system of moral instruction for pupils in educational institutions; development of the system of work as a class teacher including interaction with bodies of school self-government (at the level of a class, school), pupils' organizations and associations, parents, society in general; studying pupils' personalities, class as a collective and relations arising in it;
- development of skills associated with organization of teaching process, exercising control by means of monitoring, specific control tools, forms of assessment.

Thus, the *main* task of student teaching practice (which has the binary nature and covers teaching and educational work of the subject teacher and work of a class teacher) seems to be mastering and development of the main components of professional and pedagogical culture by future teacher in real pedagogical conditions of an educational institution.

Reaching the specified tasks and objectives of student internship presupposes inclusion of students into real school environment by involvement into gradually becoming more complicated types of pedagogical activity which evolves

necessary professional and pedagogical competences depending on the student's (graduate's) ability to apply the gained psychological, pedagogical and special knowledge to the successful solution of day-to-day tasks.

The system of overall didactic training of future teachers is characterized by poly-functionality which is expressed in interdependence and interconditionality of the general (educative, developing, and disciplining) and specific (diagnosing, correcting and motivational or stimulating) functions of student teaching practice. Other functions include:

- adaptation – acquaintance with different types of educational institutions, work organization and corporate culture in them, pace of educational process; development of skills essential in the system of horizontal and vertical communication and relations;
 - planning and projecting (learning to plan subject teaching within an academic year, a term, a separate module, work on a definite topic; to define and formulate the lesson objectives and possible learning outcomes taking into account learning functions; to think over structure of lessons of various types with the use of a variety of methods and techniques);
 - organizational (rules of teaching and classroom management, developing skills connected with keeping students attention, organization of individual and group work, different formats of pupils' work at a lesson, activation of their cognitive activity);
 - teaching (educational) – developing skills to apply knowledge in a complex way, skills received during studies (at a higher education institution) and which are applied according to the presented model and later in a new situation and at the level of creative endeavors; obtaining new knowledge, experience of teaching and research activity;
 - moral instruction – development of pedagogical culture in the course of teaching and educational activity, formation of professional "I-concept" and individual working style;
 - motivational (stimulating) – development of strong motivation for future professional and pedagogical endeavors due to success in teaching activity;
 - developing – development of pedagogical skills that guarantee future professional efficacy, acquisition and use of new knowledge about purposes and problems of school education, structure and principles of creating academic programs, textbooks, requirements of the State Federal Educational Standards; use of the basics of pedagogical and similar sciences for successful professional growth in the conditions of certain educational institution;
 - diagnosing – development of the skill to estimate results of pupils' activity in order to reveal the real level of their knowledge and skills acquisition, finding out reasons for deviation from the planned outcomes for making necessary changes in the academic process; estimation of the level of theoretical and practical readiness of interns for future professional and pedagogical activity;
 - correctional – identification and correction of the shortcomings of higher school preparation of students for pedagogical activity.
- Student teaching practice at school is carried out in three stages:
- preparatory and reflexive stage when interns prepare for taking up the social role of a subject teacher and a class teacher (setting targets);
 - adaptation stage when students get acquainted with the educational organization, pedagogical staff of

school, educational group (class), teaching process, attend and observe classes of subject teachers and extra-curricular activities;

- active stage during which students analyze the attended lessons, prepare and give lessons individually (in one of classes observed by a teacher or methodologists), plan one subject-related extra-curricular activity (a class hour, an excursion, a school holiday, etc.) and masters methods of psychological diagnostics of personality types and groups of pupils.

The contents of student teaching practice (and its stages) is defined by the working programs (worked out by faculty of the departments that provide pedagogical and methodical training of students) and the standard instruction on its organization and includes the following elements:

- acquaintance with educational institution, teaching staff, class, certain pupils;
- teaching the subject;
- out-of-class work on the subject;
- activity aimed at moral instruction (as a class teacher).

The core element of student teaching internship is made up by professional pedagogical activity which includes:

- study of the main directions, contents, forms and modes of work of certain subject teachers, class teachers and pedagogical staff of educational institutions;
- organization of individual and collective educational activity, taking part in art, sports and other kinds of school events;
- mastering the skills of lesson planning and conducting, after-class and out-of-class activities; methods of club work;
- mastering skills associated with planning and conducting work on moral

issues in a class, temporary children's (student's) collective;

- studying age-related and specific features of pupils;
- organization of communication between pupils in small teams, permanent and temporary school groups.

In the course of teaching practice interns gain a variety of teaching technologies (starting from the reproductive level when traditional ways of teaching activity evolve, to advanced independent search for ways of applying the gained experience when students transform traditional teaching techniques, generate and implement new ideas). The reproductive and productive activities are interconnected and make up successive steps in development of teaching competences.

Effective organization of teaching internship presupposes the following crucial pedagogical conditions:

- introduction of an elective course called "Technology and techniques of pedagogical preparation for teaching practice" into academic curriculum (Nedyurmagomedov, 2008);
- stage-by-stage development of all types of professional pedagogical activity (mastering professional functions of an expert);
- gradual complication of tasks at all stages of teaching practice, expansion of a range of social roles and kinds of activity of the intern, increase in workload and complication of different teaching aspects which at each subsequent stage approach activity of a professional teacher;
- realization of the principle of poly-functionality (carrying out various professional functions at the same time, e.g. organizing, educational, moral instruction, developing, correctional, etc.) and mastering various professional roles (organizer of

- educational activity, tutor, assistant, consultant, facilitator, etc.);
- doing invariant (giving lessons, holding disciplinary activities and pedagogical researches) and variable tasks as parts of teaching practice;
 - development of scientific, methodical and educational support of teaching practice (variable programs, instructional manuals and guidelines on the organization of teaching practice, scenarios of educational school events and parent meetings, tests, etc.);
 - encouraging active position and independence of interns in the course of teaching practice;
 - reflection (treated as a professionally important quality providing self-development) on one's own pedagogical activity, development of critical thinking skills (in the course of internship).

Thus, student teaching practice as a highly important part of pedagogical activity is a complicated multidimensional phenomenon, a link between theoretical training of future teachers and their professional activity in educational institutions.

Teaching internship enables to increase knowledge, enhance skills relevant for professional pedagogical activity and develop pedagogical culture. All these issues promote development of successful professional competences of novice teachers of educational institutions.

Литература

1. Блонский П.П. Мои воспоминания. М.: Педагогика, 1971.
2. Горюнова Л.В., Ковалева Е.И. Организация педагогической практики студентов. // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 6. С. 95–103.
3. Дзидзоева С.М. Педагогическая практика как условие развития исследовательских компетенций студентов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2008. № 7. С. 114–120.
4. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск: Хабаровск. гос. пед. ун-т, 1997.
5. Матвеева Э.Ф., Протасевич Г.Н. Педагогическая практика в профессионально-методической подготовке студентов. Астрахань: Астраханск. ун-т, 2010.
6. Мкртчян Н.М., Петрулевич И.А. Модульная организация педагогической практики как условие совершенствования личностно ориентированных профессиональных качеств будущего учителя // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 3. С. 159–165.
7. Недюрмагомедов Г.Г. Практика по педагогике в общеобразовательной школе: учеб.-метод. пособие. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2016.
8. Недюрмагомедов Г.Г. Технология и методика общепедагогической подготовки студента к педагогической практике: программа курса. Махачкала: Изд-во ДГПУ, 2008.
9. Раджабова Р.В., Недюрмагомедов Г.Г. Формирование профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования в процессе производственной практики // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 9. С. 91–100.
10. Тарантей В.Г. Педагогическая практика студентов. Минск: Университетское, 1991.
11. Харламов И.Ф., Горленко В.П. Педагогическая практика: старые и новые подходы // Педагогика. 1997. № 4. С. 72–78.
12. Kalu-Uche, N., J. Alamina and A.O. Ovute, 2015. Pedagogical Practices in the Teaching of Science in Secondary Schools in Rivers State Nigeria. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 3 (2): 50–55.
13. Tomaševska, K., 2010. Pedagoginė praktika atlikusių studentų bendravimo gebėjimų įsivertinimo rezultatai. *Pedagogika*, 98: 49–55.
14. Westera, W., 2001. Competence in education. *Journal Curriculum Studies*, 33 (1): 75–88.

References

1. Blonsky, P.P., 1971. My memoirs. Moscow: Pedagogika. (rus)
2. Goryunova, L.V. and E.I. Kovalyova, 2010. Organization of student teaching practice. News-Bulletin of Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 6: 95–103. (rus)
3. Dzidzojeva, S.M., 2008. Student internship as condition for developing research competences. News-Bulletin of Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 7: 114–120. (rus)
4. Kulikova, L.N., 1997. Problems of self-development of the personality. Khabarovsk: Khabarovsk State Pedagogical University. (rus)
5. Matveeva, E.F. and G.N. Protasevich, 2010. Student teaching in professional methodical training of students: monograph. Astrakhan: Publishing house of Astrakhan University. (rus)
6. Mkrтчян, N.M. and I.A. Petrulevich, 2010. Modular organization of teaching practice as a condition

- of improvement of personally focused professional qualities of future teacher. News-Bulletin of Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 3: 159–165. (rus)
7. *Nedyurmagomedov, G.G.*, 2016. Pedagogical practice at comprehensive school: teaching guidelines. Makhachkala: Publishing house of Dagestan State University. (rus)
 8. *Nedyurmagomedov, G.G.*, 2008. Technology and methods of overall pedagogical training of student for student teaching: the program of a course. Makhachkala: Publishing house of Dagestan State Pedagogical University. (rus)
 9. *Radzhabova, R.V.* and *G.G. Nedyurmagomedov*, 2017. Development professional competences of pedagogical education bachelors in the course of work practice. News-Bulletin of Southern Federal University. *Pedagogical Sciences*, 9: 91–100. (rus)
 10. *Tarantey, V.G.*, 1991. Student teaching practice. Minsk: Universitetskoye. (rus)
 11. *Kharlamov, I.F.* and *V.P. Gorlenko*, 1997. Student teaching practice: old and new approaches. *Pedagogy*, 4: 72–78. (rus)
 12. *Kalu-Uche, N., J. Alamina* and *A.O. Ovute*, 2015. Pedagogical Practices in the Teaching of Science in Secondary Schools in Rivers State Nigeria. *Journal of Research in Humanities and Social Science*, 3 (2): 50–55.
 13. *Tomaševska, K.*, 2010. The results of evaluating students communication skills in pedagogical practice. *Pedagogy*, 98: 49–55. (lit)
 14. *Westera, W.*, 2001. Competence in education. *Journal Curriculum Studies*, 33 (1): 75–88.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ
ПОДХОД
В ОБРАЗОВАНИИ**

- **Толстокора О.Н., Бондин В.И.** Теоретико-методологические аспекты формирования культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования студентов в контексте компетентностного подхода

УДК 796.035

**Толстоко́ра О.Н.,
Бонди́н В.И.****ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ФОРМИРОВАНИЯ
КУЛЬТУРЫ СПОРТИВНО-
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО
САМОСОВЕР-
ШЕНСТВОВАНИЯ
СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА**

Ключевые слова: теория и методология, формирование культуры, здоровье, спорт, самосовершенствование, компетентностный подход, студенты.

В связи с современными потребностями общества, необходимостью его дальнейшего развития проблема укрепления здоровья и увеличения продолжительности жизни населения с помощью занятий физической культурой и спортом является наиболее важной. Актуальность исследования определяется Федеральным законом РФ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» и другими законодательными актами. В требованиях ФГОС ВО третьего поколения также указывается на необходимость формирования у студентов компетенции – способности и готовности поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающей полноценную деятельность. Наиболее важной для выполнения требований ФГОС ВО может стать образовательная деятельность вуза по формированию у студентов культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования.

Цель работы – изучить современные теоретико-методологические подходы к формированию культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования студентов в контексте компетентностного подхода.

В современных исследованиях по определению теоретико-методологической базы формирования культуры здоровья особое внимание уделяется философским положениям о единстве телесной и душевной составляющих здоровья человека (Гуревич, 1994; Taylor, 1985; Wolf, 1987).

В диссертационной работе О.С. Мавропуло представлена структура здоровья, включающая когнитивный, ценностный и поведенческий компоненты, определены детерминанты культуры здоровья и траектории их формирования в логике космоцентрической, теоцентрической и социоцентрической моделей культуры здоровья (Мавропуло, 2017).

Однако следует отметить, что реализация представленных автором моделей и технологий формирования культуры здоровья в системе физического воспитания невозможна из-за отсутствия теории и методологии здоровья, общепринятой концепции формирования культуры здоровья (Бондин, Марченко, 2017).

Наличие указанных проблем приводит к различным необоснованным подходам к разработке учебных программ по формированию культуры здоровья. В одних образовательных программах доминируют разделы по основам медицинских знаний, в других представлены технологии и модели формирования здорового образа жизни, а большинство программ содержит психофизиологические и педагогические подходы к формированию, развитию и сохранению здоровья человека.

Различия в программах по культуре здоровья приводят к отсутствию единых методических средств диагностики компетенций, низкой достоверности и надежности результатов тестирования.

В теоретико-методологическом аспекте наиболее дискуссионными являются технологии и модели формирования культуры здорового образа, так как существует множество дефиниций понятий «культура», «здоровье», «образ». В «Современном словаре по педагогике» культура определяется как совокупность достижения материальных и духовных ценностей человечества во всех сферах деятельности и жизни человека, а образ – как чувственная форма психического явления, имеющая в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику (Современный словарь..., 2001).

В связи с тем, что механизмы психических состояний у человека еще

недостаточно изучены, сущность понятия «культура образа» не получила обоснования.

В настоящее время проведено большое количество исследований по разработке оздоровительных технологий:

- социально-педагогической направленности (Акопова, Попова, 2015; Куванов, Коростелев, 2017; Озеров и др., 2017; Проблемы реализации..., 2016; Социокультурные механизмы..., 2016);
- по развитию мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности (Мотивационное программно-целевое обеспечение..., 2017; Садовников, 2017);
- по воспитанию здоровой личности (Виленский, Черняев, 2004; Леонтьев, 1994);
- по формированию и саморазвитию культуры здоровья (Скляр, 2010).

В этих исследованиях рекомендуемый объем информации не соответствует психофизиологическим возможностям организма, что негативно отражается на состоянии здоровья студентов и учащихся (Андрющенко, Гуляихин, 2016; Роль регионального..., 2016).

В других исследованиях указывается на необходимость реформирования и переосмысления содержания и технологий по обеспечению высокого образовательного и оздоровительного уровня в системе физического воспитания студенческой молодежи (Лубышева, 2005; Шутова, Андрющенко, 2017; Югова, 2016).

Проведенный анализ современных теоретико-методологических подходов к формированию культуры здоровья свидетельствует об отсутствии общепринятой концепции и эффективных технологий, направленных на:

- вооружение студентов необходимым опытом самоорганизации дея-

тельности для укрепления здоровья (Содержательные и организационные аспекты..., 2016);

- воспитание интереса к совершенствованию физических качеств на основе онлайн-технологий (Ланда, 2016);
- создание системных механизмов организационно-управленческой деятельности по формированию здорового образа жизни (Садовников, 2017).

С целью изучения существующей практики формирования культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования студентов было проведено специальное исследование на базе Южного федерального университета.

Показатели отношения 190 студентов к спортивно-оздоровительному самосовершенствованию свидетельствуют о следующих результатах:

- Отношение к спортивно-оздоровительным занятиям. Более половины студентов (53,5%) относятся к занятиям с недостаточным интересом. Положительное отношение и желание заниматься спортом показали 31,3% студентов, 15,2% студентов относятся к занятиям спортом отрицательно.
- Желание заниматься в спортивно-оздоровительных секциях. Желание всегда заниматься спортом показали 19,9% студентов, 9,9% студентов испытывают желание иногда заниматься физическими упражнениями, и 70,2% – регулярно занимаются в секциях.
- Удовлетворенность спортивно-оздоровительными занятиями. Большинство студентов (70,1%) иногда испытывают удовлетворение от занятий по оздоровительной физической культуре, 19,2% студентов полностью удовлетворены, 10,7% – дают отрицательную оценку.

- Желание заниматься самостоятельно. Более 65,3% студентов самостоятельно не занимаются физическими упражнениями; один-два раза в неделю занимаются 21,4% студентов, три-четыре раза – 13,3% студентов.

- Оценка физического состояния. Хорошее – 9,3%; удовлетворительное – 71,1%, неудовлетворительное – 19,6%.

- Оценка знаний о влиянии занятий на здоровье. «Отлично» – 13,1%, «хорошо» – 21,2%, «удовлетворительно» – 60,1%, «неудовлетворительно» – 5,6%.

- Самочувствие после спортивно-оздоровительных занятий. Плохое – 16,3%; хорошее – 69,4%; отличное – 14,3%.

- Основные причины, влияющие на самочувствие. Низкие показатели: функциональные возможности – 31,3%, состояние здоровья – 50,3%, физическая подготовленность – 18,4%.

- Интерес к спортивно-оздоровительным занятиям. Спортивные достижения – 5,9%, влияние физических упражнений на здоровье – 67,3%, взаимосвязь состояния здоровья и успешности учебы – 25,5%.

- Спортивно-оздоровительные занятия укрепляют здоровье. Согласны – 80,1%, затруднились ответить – 19,6%, не согласны – 8,3%.

Полученные результаты позволяют установить, что большинство студентов проявляет интерес к спортивно-оздоровительному самосовершенствованию и не имеет соответствующих навыков.

Помимо изучения показателей отношения студентов к спортивно-оздоровительному самосовершенствованию, была проведена диагностика психосоматического состояния.

Результаты выше среднего получены по невротическому, психоастеническому, цереброастеническому, анемическому, аллергическому синдромам у 47 студентов, обучающихся в Академии биологии и биотехнологии, и у 49 студентов филологического факультета.

По результатам изучения основных органов и систем организма у 49 студентов Академии физической культуры и спорта выявлен низкий уровень состояния здоровья.

Наилучшие показатели состояния здоровья отмечены у студентов биологического факультета.

У более чем половины всех обследованных студентов (52%) выявлено преобладание симпатических и парасимпатических влияний, свидетельствующих о напряжении механизмов адаптации.

Низкие показатели уровня здоровья у занимающихся различными видами спорта, выявленные в результате исследований, говорят о недостаточной профессиональной грамотности проведения тренировочного процесса и низком уровне культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования студентов.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о наличии в системе физического воспитания студентов следующих противоречий:

- между возросшей потребностью в формировании культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования и отсутствием необходимого теоретико-методологического обеспечения данного процесса;
- между необходимостью подготовки выпускников вуза, обладающих знаниями, наполненными ценностными смыслами по отношению к своему здоровью, владеющих технологиями, способствующими

формированию, развитию и сохранению здоровья, и неразработанностью научно-методического обеспечения этих требований;

- между необходимостью формирования компетентности в рамках реализации требований ФГОС ВО третьего поколения и неиспользованием ресурсов учебных дисциплин «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура» и «Культура здоровья».

В целях устранения указанных противоречий была сформулирована концепция формирования культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования, где в качестве теоретико-методологических основ были определены педагогические и психофизиологические механизмы формирования, развития и сохранения здоровья человека.

Исходя из фундаментальных исследований по физиологии человека, можно заключить, что физический компонент здоровья зависит от функционального состояния опорно-двигательного аппарата, систем и органов, обеспечивающих жизнедеятельность организма. С целью определения практических мер и средств по улучшению физического состояния необходимо иметь представление о механизмах и закономерностях функционирования систем и органов человека. С практической точки зрения первостепенное место в улучшении физического компонента принадлежит физическим упражнениям, направленным на ускорение процессов энергообеспечения мышечной деятельности, позволяющих без вреда для здоровья восстанавливать запас основного источника энергии – аденозинтрифосфорной кислоты (АТФ).

В связи с этим формирование культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования должно быть

основано на овладении студентом технологиями оптимальной двигательной активности оздоровительной направленности.

Вторым важным компонентом здоровья является душевное (психическое) состояние, которое зависит от работы лимбико-ретикулярного комплекса головного мозга. Оптимальное воздействие на эрготропную и трофотропную системы с помощью психорегулирующих методов и средств в процессе физического воспитания обеспечивает комфортное психическое состояние и здоровье человека.

Третий социальный компонент здоровья, определяющий уровень, уклад, качество и стиль жизни, зависит от личностного самосовершенствования и заботы о своем здоровье и здоровье окружающих.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили выявить существующие противоречия в оздоровительной физической культуре, разработать концепцию и определить теоретико-методологические основы формирования культуры спортивно-оздоровительного самосовершенствования студентов университета.

Литература

1. Акопова М.А., Попова Н.В. Организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья студентов гуманитарного профиля // Теория и практика физической культуры. 2015. № 2. С. 8–11.
2. Андрущенко О.Е., Гуляихин В.Н. Аксиологические аспекты формирования здорового образа жизни учащейся молодежи: опыт регионального исследования // Теория и практика физической культуры. 2016. № 4. С. 44–46.
3. Бондин В.И., Марченко М.В. К вопросу о терминологии в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования // Мир науки. 2017. Т. 5, № 1. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/38PDMN117.pdf>.
4. Виленский М.Я., Черняев В.В. Конструирование содержания образования по физической культуре // Культура физическая и здоровье. 2004. № 1. С. 26–29.
5. Гуревич П.С. Философия культуры. М.: Аспект Пресс, 1994.
6. Куванов В.А., Коростелев Е.Н. Здоровый образ жизни студенческой молодежи в аспекте социологического анализа // Теория и практика физической культуры. 2017. № 5. С. 21–22.
7. Ланда Б.Х. Самодиагностика здоровья в режиме дистанционного обучения студентов предмету «Физическая культура» // Теория и практика физической культуры. 2016. № 4. С. 50–51.
8. Леонтьев А.Н. Психология 2000 года // Философия психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. С. 277–278.
9. Лубышева Л.И. Спортивная культура как перспективная предметная область // Педагогика. 2005. № 6. С. 44–49.
10. Мавропуло О.С. Культура здоровья и нездоровья в российском обществе: структурно-воспроизводственный и рискологический анализ: дис. ... д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 2017.
11. Мотивационное программно-целевое обеспечение физкультурно-оздоровительной деятельности в университете / В.Н. Ирхин [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2017. № 6. С. 94–96.
12. Озеров А.А., Татьяна Т.В., Иванова Е.Н. Социально-педагогическое проектирование физкультурно-оздоровительной деятельности как инновационный метод подготовки будущих педагогов // Теория и практика физической культуры. 2017. № 11. С. 21–23.
13. Проблемы реализации здоровьесформирующей технологии в поликультурном образовательном пространстве / С.С. Иванова [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2016. № 11. С. 44–45.
14. Роль регионального научно-практического центра физической культуры и здорового образа жизни в образовательной деятельности вуза / А.В. Кокурин [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2016. № 8. С. 17–19.
15. Садовников Е.С. Развитие у молодежи мотивации к физкультурно-оздоровительной деятельности // Теория и практика физической культуры. 2017. № 4. С. 50–54.
16. Скляров С.В. Формирование культуры здоровья студентов вуза в процессе общего физкультурного образования: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2010.
17. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001.
18. Содержательные и организационные аспекты формирования навыков здорового образа жизни у студентов вуза / А.Э. Болотин [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2016. № 6. С. 18–20.
19. Социокультурные механизмы трансляции ценностей (на примере приобщения молодежи

- Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни) / О.А. Немова [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2016. № 11. С. 48–50.
20. Шутова Т.Н., Андриященко Л.Б. Фитнес-технологии для повышения двигательной активности молодежи на основе глобального подхода // Теория и практика физической культуры. 2017. № 3. С. 54–56.
 21. Югова Е.А. Теоретико-методологические основания формирования смыслообразующих конструктов здорового образа жизни студентов педагогического вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016.
 22. Taylor, C.W., 1985. Cultivating Multiple Creative Talents in Students Journal for the Educationally of the Gifted, 8 (3): 187–198.
 23. Wolf, A., 1987. Work Based Learning Trainees Assessment by Supervisors. Bradford: MSC Sales, ISCO.
 11. Irkhin, V.N. et al., 2017. Motivational program and target support of sports and health improving activity at the university. The Theory and practice of physical culture, 6: 94–96. (rus)
 12. Ozerov, A.A., T.V. Tatyana and E.N. Ivanova, 2017. Social and pedagogical design of sports and health improving activity as innovative method of teaching future teachers. Theory and Practice of Physical Culture, 11: 21–23. (rus)
 13. Ivanova, S.S. et al., 2016. Problems of implementation of health-promoting technology in poly-cultural educational space. Theory and Practice of Physical Culture, 11: 44–45. (rus)
 14. Kokurin, A.V. et al., 2016. The role of the regional scientific and practical center of physical culture and a healthy lifestyle in educational activity of a higher educational institution. Theory and Practice of Physical Culture, 8: 17–19. (rus)
 15. Sadovnikov, E.S., 2017. Development of youth motivation for sports and health improving activity. Theory and Practice of Physical Culture, 4: 50–54. (rus)
 16. Sklyarov, S.V., 2010. Development of the culture of health of students at higher educational institutions in the course of general sports education: Candidate's Thesis in Pedagogics. Belgorod. (rus)
 17. Rapatsevich, E.S. (Ed.) 2001. The modern dictionary on pedagogics. Minsk: Sovremennoye Slovo. (rus)
 18. Bolotin, A.E. et al., 2016. Substantial and organizational aspects of developing skills of a healthy lifestyle at students of higher educational institutions. Theory and Practice of Physical Culture, 6: 18–20. (rus)
 19. Nemova, O.A. et al., 2016. Sociocultural mechanisms of transferring values (case study of attracting youth of Nizhny Novgorod to a healthy lifestyle). Theory and Practice of Physical Culture, 11: 48–50. (rus)
 20. Shutova, T.N. and L.B. Andryushchenko, 2017. Fitness technologies for increase in physical activity of youth on the basis of global approach. Theory and Practice of Physical Culture, 3: 54–56. (rus)
 21. Yugov, E.A., 2016. Theoretical-methodological grounds bases of developing sense-making constructs of a healthy lifestyle of students at higher pedagogical educational institutions: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogics. Yekaterinburg. (rus)
 22. Taylor, C.W., 1985. Cultivating Multiple Creative Talents in Students Journal for the Educationally of the Gifted, 8 (3): 187–198.
 23. Wolf, A., 1987. Work Based Learning Trainees Assessment by Supervisors. Bradford: MSC Sales, ISCO.

References

1. Akopova, M.A. and N.V. Popova, 2015. Organizational and pedagogical conditions of developing culture of health of students of humanitarian major. Theory and Practice of Physical Culture, 2: 8–11. (rus)
2. Andryushchenko, O.E. and V.N. Gulyaikhin, 2016. Axiological aspects of healthy lifestyle of the studying youth: experience of a regional research. Theory and Practice of Physical Culture, 4: 44–46. (rus)
3. Bondin, V.I. and M.V. Marchenko, 2017. About terminology in the federal state educational standards of higher education. The World of Science, 5 (1). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/38PDMN117.pdf>. (rus)
4. Vilensky, M.Ya. and V.V. Chernyaev, 2004. Designing content of education on physical culture. Physical Culture and Health, 1: 26–29. (rus)
5. Gurevich, P.S., 1994. Philosophy of culture. Moscow: Aspect Press. (rus)
6. Kuvanov, V.A. and E.N. Korostelev, 2017. A healthy lifestyle of student's youth in the aspect of sociological analysis. Theory and Practice of Physical Culture, 5: 21–22. (rus)
7. Landa, B.Kh., 2016. Self-diagnostics of health in the mode of distance learning of students to the subject "Physical culture". Theory and practice of physical culture, 4: 50–51. (rus)
8. Leontiev, A.N., 1994. Psychology of 2000. In: Psychology of Philosophy (pp. 277–278). Moscow: Publishing house of Moscow University. (rus)
9. Lubysheva, L.I., 2005. Sports culture as perspective subject domain. Pedagogika, 6: 44–49. (rus)
10. Mavropulo, O.S., 2017. The culture of health and illness in the Russian society: structural and risk generating analysis: Doctoral Thesis in Philosophy. Rostov-on-Don. (rus)

**КВАЛИМЕТРИЯ
В ОБРАЗОВАНИИ**

- **Григораш О.В.** Методика комплексной оценки эффективности деятельности преподавателей и кафедр технических специальностей

УДК 378.096

Григораш О.В.

**МЕТОДИКА
КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ
ЭФФЕКТИВНОСТИ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
И КАФЕДР ТЕХНИЧЕСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Ключевые слова: эффективность деятельности кафедры, учебная работа, методическая работа, научная работа, комплексная оценка.

В эпоху высоких темпов научно-технического прогресса реформирование системы образования стало государственной политикой, поскольку качество высшего образования в стране определяет ее будущее развитие. В настоящее время как никогда важна роль специалистов с высшим техническим и технологическим (далее – техническим) образованием, от которых главным образом зависит уровень экономического развития государства. В связи с этим в современных условиях уровень квалификации преподавателей, участвующих в образовательном процессе подготовки специалистов технических направлений, является одним из важнейших конкурентных преимуществ высшего учебного заведения. Исходя из этого, оценка эффективности работы по основным видам деятельности преподавателей и кафедры как основного подразделения вуза является актуальным направлением в развитии высшего технического образования.

Сравнительный анализ мирового опыта в области оценки качества деятельности преподавателей вузов (Будущее высшего образования..., 2013; Исаева и др., 2015; Неборский, 2016; Юревич, 2013; Calaguas, 2012; Learning Point Associates..., 2011; Motova, Pykko, 2012; Neal, Elliott, 2009; Williams, Harvey, 2015) позволил обобщить подходы и тенденции развития таких технологий.

Кроме того, анализ работ ученых отечественной высшей школы (Анищенко, Елина, 2015; Воробьев, Мурзаева, 2017; Григорьева, Ранних, 2017; Кузьминский, 2013) способствовал выявлению достоинств и недостатков технологий, применяемых для оценки эффективности деятельности преподавателей в вузах России.

За рубежом многие вузы создают собственные системы оценки качества

деятельности преподавателей, что обуславливает их лидирующее положение среди других вузов. В высших учебных заведениях России недостаточно высокий уровень научно-методического обеспечения не позволяет разрабатывать оптимальные методы оценки, что приводит к копированию известных моделей, не вполне подходящих для отечественной системы образования.

В общем случае в российских вузах применяются типовые технологии оценки эффективности деятельности преподавателей, не учитывающие особенностей специализации выпускников вузов.

Однако техническое образование в структуре современного научного знания имеет специфику, связанную с необходимостью развития абстрактного и творческого, а также оперативного и конструктивного технического мышления. Эти особенности не только обуславливают особую организацию учебного процесса, но и отражаются на оценке результативности работы преподавателей и кафедры в целом по основным видам деятельности (Бедерханова, 2017; К вопросу об оценке качества..., 2015].

Проблема оценки качества деятельности преподавателей вузов приобретает актуальность, поскольку этот показатель включен в принятую в настоящее время модель государственной и общественной аккредитации российских и зарубежных образовательных учреждений. Наличие системы оценки качества деятельности преподавателей вузов и соответствие ее мировым стандартам становятся необходимыми условиями вхождения российской системы образования в мировое и европейское образовательное пространство.

Анализ научной литературы по теме исследований позволил уста-

новить, что основными причинами, которые затрудняют разработку методик и технологий оценки эффективности деятельности преподавателей, являются:

- отсутствие достоверной информации о качестве текущей подготовки и уровне образования выпускников вуза (необъективность оценки знаний студентов преподавателями и отзывов работодателей);
- сложность определения вклада преподавателя в обучение студентов по дисциплине и в целом за период обучения в силу участия в образовательном процессе даже по одной дисциплине нескольких преподавателей, имеющих разный уровень квалификации (включая педагогический стаж).

Известно, что только многокритериальная система оценки позволит повысить объективность оценки эффективности деятельности преподавателей и кафедры. Нами разработана методика комплексной оценки эффективности деятельности преподавателей и кафедр технических специальностей, которая включает индивидуальный показатель качества, показатели учебной, методической и научной работы.

Индивидуальный показатель качества преподавателя характеризует его достижения за период научно-педагогической деятельности, а также учитывает даты прохождения повышения квалификации и педагогический стаж. Значение коэффициента, характеризующего качество научной работы преподавателя, определяется по формуле

$$IP = (U_c + U_s + SS + P_{UN} + PC) \cdot K_{PK}, \quad (1)$$

где U_c – ученая степень (доктор наук – 5 баллов, кандидат наук. – 3 балла); U_s – ученое звание (академик – 10 бал-

лов, член-корреспондент – 7 баллов, профессор – 5 баллов, доцент – 3 балла); SS – заслуженные звания (заслуженный деятель науки РФ или региона – 5 и 2 балла соответственно, заслуженный изобретатель, преподаватель, юрист РФ или региона и т.п. – 3 и 1 балл соответственно); P_{UN} – публикации учебных и научных работ (учебник – 1 балл, курс лекций, учебное пособие, монография – 0,5 балла, издание, индексируемое в базе данных Scopus и Web of Science, патент РФ – 0,3 балла, статья в издании, рекомендованном ВАК, – 0,2 балла, учебно-методическая разработка, другие научные издания – 0,1 балла (баллы распределяются между соавторами)); PC – педагогический стаж (за 1 год – 0,1 балла); K_{PK} – коэффициент, учитывающий выполнение плана повышения квалификации ($K_{PK} = 1$ при выполненном плане, $K_{PK} = 0,75$ при невыполненном в отчетном году плане, и за каждый последующий год невыполнения плана K_{PK} уменьшается на 0,25).

В формулу (1) могут также входить и другие показатели. Здесь важно определить баллы, соответствующие значимости того или иного показателя.

Коэффициент качества учебной работы преподавателя по одной дисциплине определяется по формуле

$$K_{URD} = \frac{1}{2} \left(\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n O_{Ci} + O_p \right) \cdot t_s, \quad (2)$$

где n – количество студентов, у которых преподаватель проводил занятия; O_c и O_p – оценки, полученные студентами и преподавателем соответственно за выполнение тестовых заданий; t_s – время аудиторных занятий, проводимых преподавателем, в относительных единицах. К примеру, если преподаватель по дисциплине проводил занятия один, то $t_s = 1$, если 35% от общего времени аудиторных занятий, то $t_s = 0,35$.

В формуле (2) показатель t_s может не применяться, но он имеет значение, когда по этой же формуле можно оценивать качество подготовки студентов с учетом квалификации преподавателей, проводивших у них занятия.

Тестовые задания по проверке знаний разрабатываются ведущими преподавателями кафедры, выполняются с использованием автоматической системы тестирования, контроль осуществляется в период сессии заведующим кафедрой. При этом число тестовых заданий для объективной оценки качества остаточных знаний студентов по дисциплине должно быть не менее 60. Задания формулируются на основе 25–30 основных изученных вопросов. Проверка знаний преподавателя происходит по тем же тестовым заданиям, что и для студентов, но время для ответов сокращается в два раза.

Коэффициент качества учебной работы преподавателя K_{UR} за отчетный период (сессия, учебный год) определяется как среднее арифметическое значение таких коэффициентов по преподаваемым дисциплинам.

Для методической работы коэффициент качества K_{MR} преподавателя за отчетный период должен учитывать результаты контроля качества проведения им занятий (коэффициент K_s), а также разработку материалов учебно-методического характера и участие в развитии материально-технического обеспечения дисциплин, по которым он проводил занятия. Последний показатель имеет важное значение в образовательной деятельности студентов технических специальностей.

Коэффициент качества методической работы преподавателя K_{MR} за отчетный период (сессия, учебный год) определяется по двум показателям: среднее арифметическое значение оценок, полученных во время контро-

ля проводимых им занятий, и среднее арифметическое значение коэффициентов качества разработок учебно-методического и материально-технического обеспечения по преподаваемым им дисциплинам.

Коэффициент качества учебно-методического (K_{UMO}) и материально-технического обеспечения ($K_{МТО}$) занятий определяется по формуле

$$K_{KR} = \frac{1}{2}(K_{UMO} + K_{МТО}). \quad (3)$$

Коэффициент качества учебно-методического обеспечения K_{UMO} учитывает публикации учебных изданий за отчетный период. Баллы за них распределяются как при расчете показателя P_{UN} в формуле (1). Разработка презентационного материала к занятию оценивается в 0,1 балла за 10 слайдов.

Коэффициент качества материально-технического обеспечения $K_{МТО}$ определяется с учетом следующих показателей: разработка или модернизация лабораторной установки, разработка стенда, макета – 1 и 0,5 балла соответственно; модернизация стенда, разработка плаката – 0,25 балла.

При участии в разработке учебно-методического и материально-технического обеспечения дисциплин студента баллы преподавателя-руководителя умножаются на 1,5.

Научно-исследовательская деятельность является одним из важных показателей, характеризующих уровень профессиональной квалификации преподавателей. Коэффициент качества научной работы преподавателя, имеющий большее значение для технических специальностей подготовки, должен определяться с учетом достижений студентов в НИР, руководство которой он осуществлял. Кроме того, для повышения объективности оценки этой деятельности

необходимо в расчетах учитывать ставку, по которой работает преподаватель. Коэффициент качества научной работы определяется по формуле

$$K_{KN} = HD + S_D + N_{PA} + U_K + R_{UNI}, \quad (4)$$

где HD – хоздоговорные работы, гранты и т.п. (100 тыс. руб. – 1 балл на всех участников); S_D – защита диссертации соискателем (докторской – 5 баллов; кандидатской – 3 балла); N_{PA} – научная публикационная активность, баллы распределяются как при расчете показателя P_{UN} в формуле (1); U_K – участие в конференциях, выставках, конкурсах (международного уровня – 1 балл, регионального – 0,3 балла, вузовского – 0,1 балла, при получении призового места баллы удваиваются); R_{UNI} – рецензирование учебных и научных изданий, включая оппонирование диссертаций и написание отзывов на авторефераты (учебников и монографий – 0,3 балла, других учебных изданий – 0,1 балла, оппонирование докторской диссертации – 0,5 балла, кандидатской – 0,3 балла, написание отзыва на автореферат докторской диссертации – 0,1 балла, кандидатской – 0,05 балла).

При участии или соавторстве студента (студентов) по показателям ND , N_{PA} и U_K индивидуальные баллы преподавателя в формуле (4) умножаются на 1,5.

При определении рейтинга преподавателя по научной работе на кафедре баллы, полученные по формуле (4), делятся на ставку, по которой работает преподаватель.

В таблице для примера приведены результаты комплексной оценки эффективности деятельности преподавателей и кафедры в учебном году. Результативность деятельности кафедры определяется с учетом индивидуальных показателей преподавателей, но с

приоритетом основного вида деятельности – учебной работы. Коэффициент комплексной оценки эффективности деятельности за отчетный период определяются по формуле

$$K_{KAF} = \frac{1}{3} \left(K_{UR} + K_S + \frac{1}{3} (K_{NR} + K_{KR} + IP) \right). \quad (5)$$

В формулу (5) может также быть введен показатель качества наград, полученных преподавателем за отчетный период, в том числе не учтенных при подведении итогов работы в предыдущем учебном году.

В последней строке таблицы приведены показатели кафедры, в том числе качества научно-педагогических кадров кафедры K_{NPK} , определяемые как среднее арифметическое значение индивидуальных показателей преподавателей (столбцы 3, 5, 7, 9 и 11 соответственно).

Предложенная методика комплексной оценки эффективности деятельности преподавателей и кафедр позволит повысить объективность такой оценки. Кроме того, методика поможет опера-

тивно вносить изменения в организацию образовательной деятельности на кафедре, в том числе в содержание рабочих программ обучения, а также совершенствовать учебно-методическое и материально-техническое обеспечение дисциплин, изменять содержание программы и методики повышения квалификации преподавателей, что в комплексе будет способствовать возрастанию уровня подготовки студентов технических вузов (факультетов).

Разработанная методика внедрена на кафедре электротехники, теплотехники и возобновляемых источников энергии в Кубанском государственном аграрном университете имени И.Т. Трубилина. Благодаря этому кафедра несколько последних лет занимает лидирующие позиции в вузе по показателям оценки по основным видам деятельности.

После незначительных доработок предложенная методика комплексной оценки деятельности преподавателей и кафедр может быть применена и для других специальностей.

Результаты комплексной оценки эффективности деятельности преподавателей и кафедры в учебном году

№	Преподаватели кафедры	Индивидуальный показатель качества, ИП		Учебная работа		Методическая работа, K_{MR}				Научная работа		ΣR	IPP
						качество занятий		качество разработок					
		ΣB	R	ΣB	R	ΣB	R	ΣB	R	ΣB	R		
1	Иванов С.П.	13	1	4,11	3	4,65	1	2,75	2	2,36	3	10	1
2	Петров А.Г.	8	2	4,24	2	4,22	5	0,5	5	1,78	4	18	5
3	Волков Н.В.	6	3	3,75	5	4,48	3	2,0	4	3,64	1	16	4
4	Сидоров Д.К.	6	3	4,26	1	4,36	4	4,50	1	1,07	5	14	2
5	Зайцев О.Н.	3	4	3,98	4	4,53	2	2,50	3	2,85	2	15	3
По кафедре		$K_{NPK} = 7,2$		$K_{UR} = 4,01$		$K_S = 4,45$		$K_{KR} = 2,45$		$K_{HNR} = 2,34$		$K_{KAF} = 4,15$	

Примечание: ΣB – суммарный балл показателей или средний балл оценок; R – рейтинг преподавателей по показателям на кафедре; ΣR – суммарный рейтинг, установленный по рейтингам показателей; IP_p – итоговый рейтинг преподавателей по показателям оценки эффективности деятельности кафедры.

Литература

1. Анищенко В.С., Елина Е.Г. Об опыте количественной оценки эффективности работы преподавателей в Саратовском национальном исследовательском университете // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2015. № 3. С. 30–37.
2. Бедерханова В.П. Высшее техническое образование: особенности и перспективы развития // *Научный журнал КубГАУ*. 2017. № 132 (08). URL: <http://ej.kubagro.ru/2017/08/pdf/114.pdf>.
3. Будущее высшего образования и академической профессии: страны БРИК и США: сб. статей. М.: ВШЭ, 2013.
4. Воробьев А.Е., Мурзаева А.К. К оценке эффективности деятельности кафедры вуза // *Мир науки*. 2017. Т. 5, № 5. С. 8.
5. Григорьева Н.В., Ранних В.Н. Рейтинг преподавателя вуза как фактор повышения эффективности учебной работы // *Известия Тульского государственного университета*. 2017. № 2. С. 39–45.
6. Исаева Т.Е., Чуриков М.П., Котляренко Ю.Ю. Эффективность оценивания деятельности преподавателей вузов: сравнение отечественных и зарубежных методик // *Науковедение*. 2015. Т. 7, № 3. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/141PVN315.pdf>.
7. К вопросу об оценке качества инженерного образования / В.А. Болотов [и др.] // *Высшее образование сегодня*. 2015. № 6. С. 3–8.
8. Кузьминский А.Д. Современные подходы в оценке деятельности кафедры // *Совет ректоров*. 2013. № 8. С. 35–40.
9. Неборский Е.В. Критерии качества деятельности преподавателей в университетах США // *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Международной науч. конф. Самара: АСГАРД*, 2016. С. 10–12.
10. Юревич М.А. Методики оценки педагогических кадров в высшей школе в Европе, США и Австралии // *Образовательные технологии*. 2013. № 2. С. 104–115.
11. Calaguas, G.M., 2012. Teacher effectiveness scale in higher education; development and psychometric properties. *International Journal of Research Studies in Education*, 1 (1): 1–18.
12. Learning Point Associates. *Evaluating teacher effectiveness: Emerging trends reflected in the State Phase 1 Race To The Top applications*. 2011. Chicago, IL: Learning Point Associates.
13. Motova, G. and R. Pykko, 2012. Russian higher education and European standards of quality assurance. *European Journal of Education*, 47 (1): 25–36.
14. Neal, C. and T. Elliott, 2009. The ethics of setting course expectations to manipulate student evaluations of teaching effectiveness in higher education: An examination of the ethical dilemmas created by the use of SETEs and a proposal for further study and analysis. *Contemporary Issues In Education Research*, 2 (3): 7–10.
15. Williams, J. and L. Harvey, 2015. Quality assurance in Higher Education. In: *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 506–525). London: Palgrave Macmillan UK.

References

1. Anishchenko, V.S. and E.G. Elina, 2015. About experience of quantitative assessment of overall performance of teachers in Saratov National Research University. *Alma Mater* (Higher School Bulletin), 3: 30–37. (rus)
2. Bederkhanova, V.P., 2017. Higher technical education: features and prospects of development. *Scientific Journal of Kuban State Agrarian University*, 132 (08). URL: <http://ej.kubagro.ru/2017/08/pdf/114.pdf>. (rus)
3. Future of higher education and academic profession: BRIC countries and USA: collection of articles, 2013. Moscow: HSE. (rus)
4. Vorobyov, A.E. and A.K. Murzayeva, 2017. About efficiency assessment at higher educational department. *The World of Science*, 5 (5): 8. (rus)
5. Grigorieva, N.V. and V.N. Rannikh, 2017. Rating of higher educational institution staff as the factor for increase in academic efficiency. *News of Tula State University*, 2: 39–45. (rus)
6. Isaeva, T.E., M.P. Churikov and Yu.Yu Kotlyarenko, 2015. Efficiency of teachers' activity evaluation at higher education institutions: comparison of the national and foreign techniques. *Science studies*, 7 (3). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/141PVN315.pdf>. (rus)
7. Bolotov, V.A. et al., 2015. To the question of quality assessment in engineering education. *Higher Education Today*, 6: 3–8. (rus)
8. Kuzminsky, A.D., 2013. Modern approaches in assessing department activity. *Council of Rectors*, 8: 35–40. (rus)
9. Neborsky, E.V., 2016. Criteria for evaluating quality of teachers' activity at universities of the USA. In: *Topical issues of modern pedagogics: Proceedings of IX International Research Conference* (pp. 10–12). Samara: ASGARD. (rus)
10. Yurevich, M.A., 2013. Techniques of evaluating pedagogical staff at higher school in Europe, the USA and Australia. *Educational Technologies*, 2: 104–115. (rus)
11. Calaguas, G.M., 2012. Teacher effectiveness scale in higher education; development and psychometric properties. *International Journal of Research Studies in Education*, 1 (1): 1–18.
12. Learning Point Associates. *Evaluating teacher effectiveness: Emerging trends reflected in the State Phase 1 Race To The Top applications*. 2011. Chicago, IL: Learning Point Associates.
13. Motova, G. and R. Pykko, 2012. Russian higher education and European standards of quality assurance. *European Journal of Education*, 47 (1): 25–36.

14. *Neal, C. and T. Elliott, 2009.* The ethics of setting course expectations to manipulate student evaluations of teaching effectiveness in higher education: An examination of the ethical dilemmas created by the use of SETEs and a proposal for further study and analysis. *Contemporary Issues In Education Research*, 2 (3): 7–10.
15. *Williams, J. and L. Harvey, 2015.* Quality assurances in Higher Education. In: *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance* (pp. 506–525). London: Palgrave Macmillan UK.

НАШИ АВТОРЫ

Арсалиев Шаводи Мадов-Хажиевич – доктор педагогических наук, проректор по науке и международной деятельности Чеченского государственного педагогического университета

Служебный адрес: ул. Киевская, 33, г. Грозный, Чеченская Республика, 364031

Телефон: (8712) 22-47-53

E-mail: shavadiarsaliev@gmail.com

Белюсова Татьяна Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 12426

E-mail: tbelousova@sfedu.ru

Берсирова Ася Казбековна – старший преподаватель кафедры педагогической психологии Адыгейского государственного университета

Служебный адрес: ул. Первомайская, 208, г. Майкоп, Республика Адыгея, 385000

Телефон: (8772) 59-39-50

E-mail: tbersey@mail.ru

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Р. Зорге, 21Ж, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 20095

E-mail: vibondin@sfedu.ru

Григораш Олег Владимирович – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой электротехники, теплотехники и возобновляемых источников энергии Кубанского государственного аграрного университета имени И.Т. Трубилина, почетный работник высшего профессионального образова-

OUR AUTORS

Arsaliyev Shavadi M.-Kh. – Doctor of Pedagogical Sciences, vice rector on science and international activity of Chechen State Pedagogical University

Address (work): 33, Kiyevskaya Street, Grozny, Chechen Republic, 364031

Tel.: (8712) 22-47-53

E-mail: shavadiarsaliev@gmail.com

Belousova Tatiana F. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Intercultural Communications and Methods of Teaching Foreign Languages dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 12426

E-mail: tbelousova@sfedu.ru

Bersirova Asya K. – senior lecturer of Pedagogical Psychology dpt. of Adygea State University

Address (work): 208, Pervomayskaya Street, Maikop, Republic of Adygea, 385000

Tel.: (8772) 59-39-50

E-mail: tbersey@mail.ru

Bondin Victor I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Theoretical Grounds of Physical Training dpt. of Academy of Physical Culture and Sport of Southern Federal University

Address (work): 21 Zh, R. Sorge Street, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 20095

E-mail: vibondin@sfedu.ru

Grigorash Oleg V. – Doctor of Technical Sciences, professor, head of Electrical Equipment, Heating Engineering and Renewable Energy Sources dpt. of Kuban State Agrarian University named after I.T. Trubilin, the honorary worker of higher education of the Russian Federation, the honorary worker in science and technology

ния РФ, почетный работник по науке и технике РФ

Служебный адрес: ул. Калинина, 13, г. Краснодар, 350044

Телефон: (861) 221-60-94.

E-mail: grigorasch61@mail.ru

Джаруллаев Джарулла Гамидуллаевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры зоологии Дагестанского государственного педагогического университета

Служебный адрес: ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367000

Телефон: (8722) 6709-28

E-mail: mgeorg@mail.ru

Джахбарова Загра Магомедовна – кандидат биологических наук, доцент кафедры зоологии Дагестанского государственного педагогического университета

Служебный адрес: ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367000

Телефон: (8722) 6709-28

E-mail: mgeorg@mail.ru

Дьяконов Юрий Александрович – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038

Телефон: (863) 230-32-07

E-mail: infinity-x2008@rambler.ru

Желдоченко Людмила Дмитриевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, г. Ростов-на-Дону, 344038

Телефон: (863) 230-32-07

E-mail: ludmilakateryna@yandex.ru

Колодовская Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент Смоленского государственного университета

Служебный адрес: ул. Пржевальского, 4, г. Смоленск, 214000

of the Russian Federation

Address (work): 13, Kalinin Street, Krasnodar, 350044

Tel.: (861) 221-60-94

E-mail: grigorasch61@mail.ru

Dzharullayev Dzharulla G. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Zoology dpt. of Dagestan State Pedagogical University

Address (work): 57, M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367000

Tel.: (8722) 67 09-28

E-mail: mgeorg@mail.ru

Dzhakhbarova Zagra M. – Candidate of Biological Sciences, associate professor of Zoology dpt. of Dagestan State Pedagogical University

Address (work): 57, M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367000

Tel.: (8722) 67 09-28

E-mail: mgeorg@mail.ru

Dyakonov Yuriy A. – Master's degree student of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 13, M. Nagibin Avenue, Rostov-on-Don, 344038

Tel.: (863) 230-32-07

E-mail: infinity-x2008@rambler.ru

Zheldochenko Lyudmila D. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Organizational and Applied Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 13, M. Nagibin Avenue, Rostov-on-Don, 344038

Tel.: (863) 230-32-07

E-mail: ludmilakateryna@yandex.ru

Kolodovskaya Elena A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Smolensk State University

Address (work): 4, Przhevalsky Street, Smolensk, 214000

Телефон: (481) 270-02-44
E-mail: anastasiya-sml@yandex.ru

Недюрмагомедов Георгий Гаджимир-зоевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Дагестанского государственного педагогического университета

Служебный адрес: ул. М. Ярагского, 57, г. Махачкала, Республика Дагестан, 367000

Телефон: (8722) 67-09-28
E-mail: mgeorg@mail.ru

Никутьченко Оксана Юрьевна – студентка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 12426
E-mail: ksuynikulchenko@yandex.ru

Петрова Нина Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепровский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 21004
E-mail: nppetrova@sfedu.ru

Синявин Данил Сергеевич – аспирант Армавирского государственного педагогического университета

Служебный адрес: ул. Розы Люксембург, 159, г. Армавир, Краснодарский край, 352932

Телефон: (86137) 335-60
E-mail: sinyavinds@gmail.com

Ткаченко Ирина Валериевна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной, специальной педагогики и психологии Армавирского государственного педагогического университета

Служебный адрес: ул. Розы Люксембург, 159, г. Армавир, Краснодарский край, 352932

Телефон: (86137) 335-60
E-mail: tkachenkoiv@mail.ru

Tel.: (481) 270-02-44
E-mail: anastasiya-sml@yandex.ru

Nedyurmagomedov Georgiy G. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pedagogics dpt. of Dagestan State Pedagogical University

Address (work): 57, M. Yaragsky Street, Makhachkala, Republic of Dagestan, 367000

Tel.: (8722) 67-09-28
E-mail: mgeorg@mail.ru

Nikulchenko Oksana Yu. – student of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 12426
E-mail: ksuynikulchenko@yandex.ru

Petrova Nina P. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Side-street, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 21004
E-mail: nppetrova@sfedu.ru

Sinyavin Danil S. – post-graduate student of Armavir State Pedagogical University

Address (work): 159, Rosa Luxemburg Street, Armavir, Krasnodar Region, 352932

Tel.: (86137) 3-35-60
E-mail: sinyavinds@gmail.com

Tkachenko Irina V. – Doctor of Psychological Sciences, professor of Social, Special Pedagogics and Psychology dpt. of Armavir State Pedagogical University

Address (work): 159, Rosa Luxemburg Street, Armavir, Krasnodar Region, 352932

Tel.: (86137) 3-35-60
E-mail: tkachenkoiv@mail.ru

Толстоко́ра Олег Николаевич – преподаватель кафедры физической культуры Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Р. Зорге, 21Ж, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 20095
E-mail: otolstokora@sfedu.ru

Хоруженко Надежда Александровна – студентка кафедры немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 12434
E-mail: chorushenko.nadeshda@mail.ru

Шаповалова Лариса Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры немецкой филологии Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 33, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 12434
E-mail: alla_schapowalowa@rambler.ru

Ярославцева Елена Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики («Иностранные языки») Южно-Российского государственного политехнического университета (НПИ) имени М.И. Платова
Служебный адрес: ул. Просвещения, 132, г. Новочеркасск, Ростовская область, 346428
Телефон: (8635) 25-53-10
E-mail: corrida7727@yandex.ru

Tolstokora Oleg N. – lecturer of Physical Culture dpt. of Academy of Physical Culture and Sport of Southern Federal University

Address (work): 21Zh, R. Sorge Street, Rostov-on-Don, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 20095
E-mail: otolstokora@sfedu.ru

Khoruzhenko Nadezhda A. – student of German Philology dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 12434
E-mail: chorushenko.nadeshda@mail.ru

Shapovalova Larisa I. – Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor of German Philology dpt. of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 33, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 218-40-00 ext. 12434
E-mail: alla_schapowalowa@rambler.ru

Yaroslavtseva Elena F. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Pedagogy (Foreign Languages) dpt. of Platov South-Russian State Polytechnic University

Address (work): 132, Prosveshcheniya Street, Novocherkassk, Rostov Region, 346428
Tel.: (8635) 25-53-10
E-mail: corrida7727@yandex.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки»

1. Журнал «Известия Южного федерального университета. Педагогические науки» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (стр. 20 Перечня в редакции от 25 мая 2012 г.).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://pedsciencemag.ddk.com.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**ИЗВЕСТИЯ
ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2018. № 8

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 11.10.2018

Подписано к печати 24.10.2018. Дата выхода в свет 29.10.2018.

Заказ № 6682. Формат 70×108 1/16. Офсетная печать.

Усл. печ. л. 10,85. Уч.-изд. л. 8,37. Тираж 1000 экз.

Цена свободная

Адрес редакции: 344082, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 33

Отпечатано в отделе полиграфической, корпоративной и сувенирной продукции

Издательско-полиграфического комплекса

КИБИ МЕДИА ЦЕНТРА ЮФУ

344090, г. Ростов-на-Дону, пр. Стачки, 200/1.

Тел. (863) 247-80-51.