СЕКЦИЯ 1

«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В БИЗНЕС-ПАРТНЕРСТВЕ Аверьянова Е.В. 6

ПЕРСОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА: ПОНЯТИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКА, КОМПОНЕНТЫ Агапова Д.С., Гречко В.С., Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент..... 11

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ОПТИМАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОСНАЩЕНИЯ Ахмедьянова Г.Ф., канд.пед.наук, доцент, Пищухин А.М., д-р техн. наук, профессор 17

ПОНЯТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА Белая Р.Ю., Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент 21

НЕИМИТАЦИОННЫЕ ИГРОВЫЕ СИТУАЦИИ И ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ Белоновская И.Г. 27

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ДЛЯ УСВОЕНИЯ ПОНЯТИЙ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ КАК ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ Бендас Т.В., д-р психол. наук, профессор..... 33

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УМЕНИЙ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА Быкова А.С. 36

ВОЗМОЖНОСТИ И РЕСУРСЫ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент 40

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ И СРЕДСТВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Глотова М.И., канд. пед. наук, доцент 46

МЕТОДИКА «10 ШАГОВ ПРОГНОЗА» В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ Горяйнова Т.А.[1], канд. пед. наук, Белоновская И.Д.[2], д-р пед. наук, профессор 51

ВОСПИТАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ Гришин В.С. 56

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО Дробот М.А.[1], Белоновская И.Д.[2], д-р пед. наук, профессор 61

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ МЕДИАСРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНЫХ СООБЩЕСТВ Дужников С.А..... 67

ИССЛЕДОВАНИЕ МОРАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ШКОЛЬНИКОВ 10-12 ЛЕТ Епанчинцева Г.А.[1] д-р психол.наук, доцент, Потокина А.М.[1,2] 73

СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ СТУДЕНТОВ Епанчинцева Г.А.[1] д-р психол.наук, доцент, Потокина А.М.[1,2] 79

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ОРИЕНТАЦИИ НА ОТЕЧЕСТВО КАК ЦЕННОСТЬ Жуйков С.О. 86

ПРИОРИТЕТЫ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ УЧИЛИЩ К БУДУЩЕЙ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Заикин М.В. 93

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРЦИИ Знатдинов В.Р., Кершенгольц А.И. 98

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА АВТОМОБИЛЬНОГО ПРОФИЛЯ Золотарев Е.С., Кириллов Е.Ю., Сиразетдинов А.А. 102

ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКА, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кириллов Е.Ю., Золотарев Е.С., Сиразетдинов А.А. 106

К ВОПРОСУ АКТУАЛЬНОСТИ УЧЕБНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ Колиниченко А.В., Белоновская И.Д., д-р пед. наук, профессор 111

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА» Ларькина А.А. 115

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ РАКУРСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент 118

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОСНОВА ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент 122

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент 127

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ ДОШКОЛЬНИКОВ Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент 134

СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ - КОНТЕКСТНОЕ ПОЛЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент 140

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА» Мурзаханова Э.И. 145

ПОНЯТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА Мусевич А.С., Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент 149

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент, Бакаев А.А. 154

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В АРХИТЕКТУРНЫХ ПАМЯТНИКАХ ПОСВЯЩЕННЫХ ПОБЕДАМ РУССКИХ ВОЙСК В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1812 ГОДА Томина Е. Ф. канд. пед. наук, доцент, Пасюта Д.Д. 160

О НЕОБХОДИМОСТИ ДОПОЛНЕНИЯ МЕТОДИКИ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ «SMART» ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ Рязанова И.В. 167

РОЛЬ КОМПЛАЕНСА В РАЗВИТИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА Ольховая Т.А., д-р пед. наук, профессор, Пыхтин А.В., канд. тех. наук, Садова В.А., канд. пед. наук. 172

ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЕКЦИИ НА РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ФИЛИАЛА Сазонова Т.В., канд. техн. наук, доцент 178

ТРАНСФОРМАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ПОКОЛЕНИЯ «Z» Саморуков А. А., канд. пед. наук 184

ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ У СТУДЕНТОВ МОТИВАЦИИ К САМООБРАЗОВАНИЮ Скавинская В.И. 188

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ) В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА Сорокина О.А. 192

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА Еремина Н. В., канд. пед. наук, доцент, Томин В. В., канд. пед. наук, доцент 196

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ У СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ Федорова О.И., канд. экон. наук, доцент 200

«ПЛОХОПИСЬ» КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор 204

РОМАН А.М. ГОРЬКОГО «ЖИЗНЬ КЛИМА САМГИНА» В РЕЖИССЕРСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯХ КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор 209

СЕРВИСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОГО КАБИНЕТА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ
Чарикова И. Н.[1], канд. пед. наук, доцент, Алексеев В.С.[2] 215

ПРИМЕНЕНИЕ 3D ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ КУРСОВОГО ПРОЕКТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В СТРОИТЕЛЬСТВЕ» НАПРАВЛЕНИЯ 08.03.01 СТРОИТЕЛЬСТВО
Черноглазова Г.Г. 221

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ Шарипова И.А. 225

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ «SMART» В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ
Южанинова Е.Р., д-р пед. наук, доцент 228

ИННОВАЦИОННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В БИЗНЕС-ПАРТНЕРСТВЕ

Аверьянова Е.В.
Кумертауский филиал ОГУ

В развитии строительной отрасли применение инновационного проектирования направлен на проработки перспективы внедрения современных технологий в проектировании, также прототипы различных производственных ситуаций, его ресурсоемкость, проверка возможных рисков, а также привлечение дополнительных инвестиций для реализации инновационных проектов. [1].

Инновационное проектирование в современных условиях конкуренции, стремительного цифрового развития, должно развиваться в партнерстве с бизнесом. Для большинства компаний очень сложно продвигать компанию и развивать инновации в своем бизнесе, поэтому для реализации идей связанных с инновационным процессом в проектировании, необходимо привлекать вузы, обучающихся имеющих идеи, гибкость и маневренность.

Основным видом сотрудничества для применения инновационного проектирования можно осуществлять в различных формах деятельности. Одной из форм является применение Co-working пространств, для совместной работы с обучающимися вузов, в совместном рабочем пространстве возможности применения инновационного проектирования наиболее эффективны.

Нами была разработана схема взаимодействия с бизнес партнерами в решении профессиональных задач.

Взаимодействие с бизнес партнерами включает в себя программы подготовки бакалавров с учетом перспективного развития и содействия организаций, применение современного пространства взаимодействия для подготовки высококвалифицированных кадров, применяющих инновации в проектировании, совместная научно-исследовательская работа, проведение совместных коучингов за круглым столом, создание совместных научно-образовательных инновационных структур для работы по направлениям развития современных технологий и решений в проектировании.

Современная инфраструктура в общении с предприятиями необходима для развитие взаимодействия с бизнес партнерами для решения профессиональных задач с использованием инновационного проектирования необходимо актуализировать профессиональную компетентность, с помощью комплекса мероприятий по обучению, которая включает в себя консультирование, обсуждение результатов, помощь в научно-исследовательской деятельности, профессионально-ориентированная дискуссия, работа в команде, скорость решения поставленных задач[2].

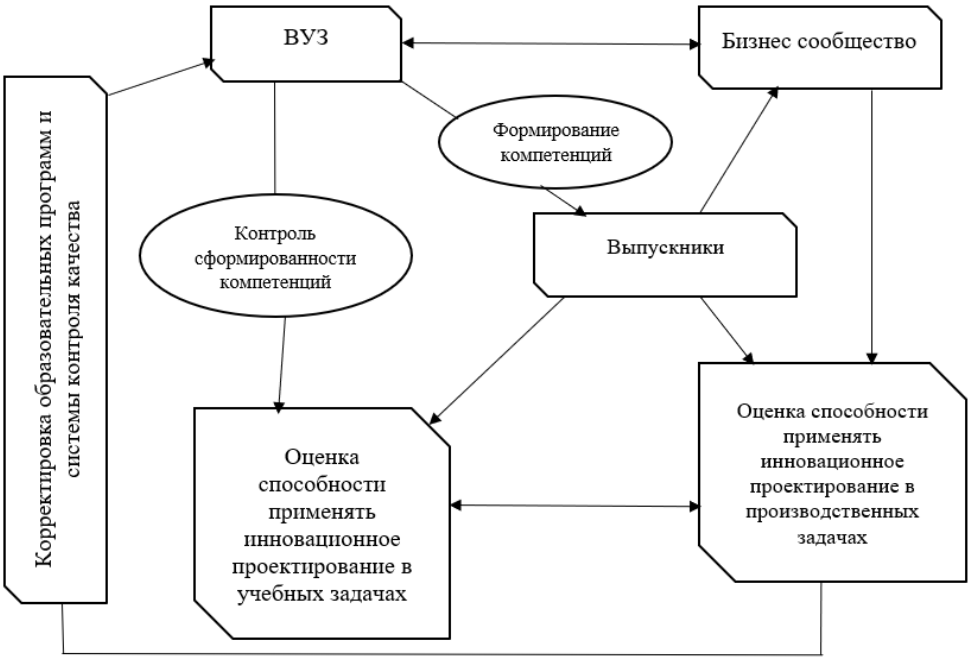


Рисунок 1 - Схема взаимодействия вуза и бизнес-сообщества

Нами было проведено исследование, в котором было произведено сравнение двух вариантов работы:

- первый вариант заключался в работе на своем месте и консультации онлайн;
- второй вариант состоял в совместной работе в Co-working пространстве обучающихся и работников фирмы.

Нами был взят временной отрезок 6 месяцев, в котором мы провели сравнение по ряду показателей в процентном соотношении (Рисунок 2):

- Стратегический вклад;
- Процессы управления;
- Управление портфелем проектов;
- Управление проектами;
- Управление ресурсами;
- Управление стейкхолдерами;
- Сотрудничество;
- Понимание;
- Скорость решения поставленных задач;
- Правильность выполнения;
-Инновационность проектирования [3].

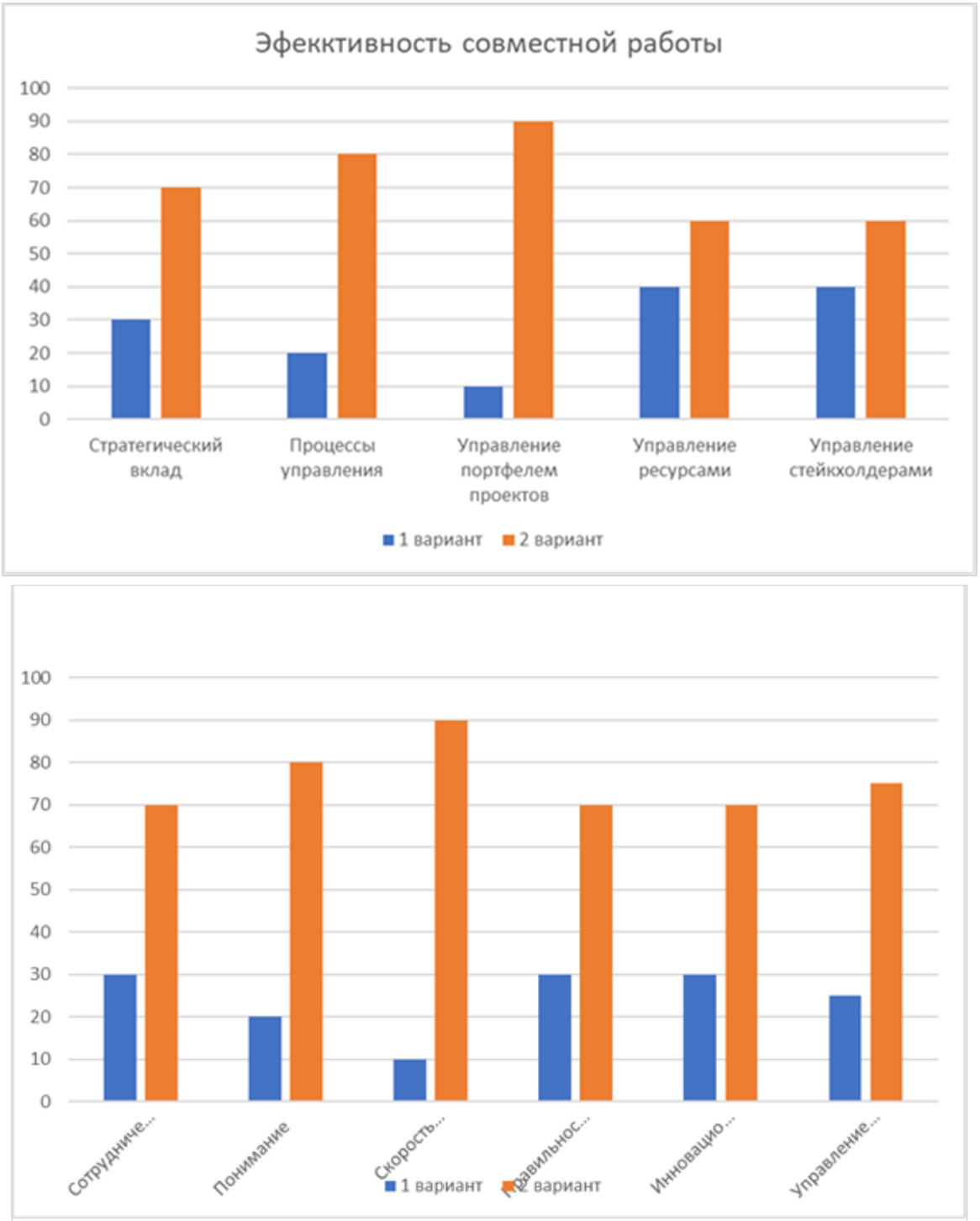


Рисунок 2 – Эффективность совместной работы

Примеры рассмотренных показателей, по которым проводилось исследование указаны на рисунке 3.

Показатель		
Стратегический вклад	Реализация стратегических проектов	Реализация Увеличение процента успешно реализуемых стратегических стратегических проектов в сравнении с общим количеством стратегических проектов
	Сокращение времени вывода продукта на рынок	Сокращение времени вывода продукта на рынок = время от вклад вывода продукта на разработки концепции до завершения проекта (время, рынок необходимое для реализации проект)
		Сокращение разницы между плановым и фактическими сроками реализации проекта = Сравнение планового и фактического времени реализации проекта. Точность планирования сроков проекта)
		Сокращение времени вывода продукта на рынок = Время от разработки концепции до начала проекта (время, необходимое для старта проекте)

Рисунке 3 – Пример показателя

В ходе исследования было выявлено следующее: для внедрения инновационного проектирования строительной отрасли необходимо использовать:

- самые современные методы партнерства;
- современные программные комплексов в строительной отрасли,
- BIM– технологий, аддитивных технологий,
- инновационные строительные материалы и конструкций, направленные на подготовку бакалавров способных внедрять инновационные проекты на практике.

Список литературы

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/

2. Аверьянова Е.В. Инновационное проектирование в подготовке бакалавра по направлению «Строительство»/ Е.В. Аверянова // «Вестник педагогических наук». – Белгород. – 2021. — №2. – С.138- 146

3. Агуреев И. Е. Инновационный менеджмент и управление инновационными проектами / И.Е. Агуреев, С. Г. Богданов // Современные проблемы экономического и социального развития. – 2013. – № 9. – С. 136-137.

ПЕРСОНАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА: ПОНЯТИЕ, ХАРАКТЕРИСТИКА, КОМПОНЕНТЫ

Агапова Д.С., Гречко В.С., Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Современная система высшего образования ориентируется на качественную подготовку студентов к профессиональной деятельности, посредством включения их в различные виды деятельности с использованием новейших методических, технологических, информационных разработок. Ключевым аспектом данного подхода является идея разностороннего развития студента, которое в настоящее время трудно представить без такого многофункционального пространства, как персональная образовательная среда. Именно структурные компоненты персональной образовательной среды помогают студентам получать высшее образование на более высоком уровне. Кроме того, следует отметить, что современное общество в области образования характеризуется стремлением к непрерывному обучению, самообучению, а также совершенствованию профессиональных компетенций студентов. Безусловно, такая тенденция объясняется техническими возможностями, цифровыми технологиями, откладывающими неизгладимый отпечаток на систему высшего образования в целом. Все вышеуказанные изменения, преобразования и тенденции в настоящее время формируют проблемное поле, связанное с вопросами проектирования субъектами образовательного процесса персональной образовательной среды.

Целью данной статьи выступает рассмотрение сущности понятия персональной образовательной среды студента университета, анализ ее структурных компонентов.

Проблема использования персональной образовательной среды в качестве методического инструмента, способствующего получению образования, самообразования на более высоком уровне, является предметом многих исследований (С.Х. Васильченко, А.К. Погребников, А.В. Слепухин, В.Н. Шестаков, Ю.Ю Якунин и др.).

В педагогической науке накоплено достаточное количество исследований, посвященных вопросу повышения успеваемости студентов университета посредством активного использования, проектирования и наполнения персональной образовательной среды. Проведенный анализ научной литературы позволяет выделить работы:

- описывающие опыт создания персональной образовательной среды с непосредственным использованием новейших информационных технологий (С.Х. Васильченко) [1];

- рассматривающие персональную образовательную среду студента университета как особое пространство, в рамках которого интегрированы потенциальные внешние и внутренние ресурсы профессионально-личностного становления студента и его развития как индивида, личности, будущего специалиста и субъекта собственной жизнедеятельности (Г.В. Козлова) [3];

- подтверждающие необходимость проектирования персональной образовательной среды в связи с глобальными изменениями современной педагогической и образовательной действительностью, а также создание инновационных моделей обучения в условиях реализации идеи персонализации образовательной среды (А.Н. Ксенофонтова, Л.О. Бебешко) [4];

- устанавливающие зависимость между активным использованием студентами персональной образовательной среды и их успехами в учебной, научно-исследовательской деятельности (А.К. Погребников, В.Н. Шестаков, Ю.Ю Якунин) [5; 7];

- исследующие потенциал персональной образовательной среды студента в условиях реализации основных этапов смешанного обучения(А.В. Слепухин) [7].

Следует отметить, что анализ научной, методической литературы по теме исследования показывает, что вышеуказанные исследователи полагают, что на данный момент персональная образовательная среда выступает одним из ключевых векторов обновления и развития современной системы высшего образования. В педагогической теории персональная образовательная среда определяется как совокупность объектов образовательного процесса, которая формируется из информационно-коммуникативной среды посредством адаптации в соответствии целям, задачам, содержанию, планируемым результатам образовательной деятельности, а также личным потребностям, способностям и возможностям студента (С.Х. Васильченко) [1].

Персональная образовательная среда субъектов образовательного процесса университета является существенной частью образовательного пространства, специфической средой обеспечивающей условия для создания и использования персональных информационных образовательных ресурсов, сообществ и платформ, интегрированных в единое информационное пространство образовательной организации и сети Интернет.

В своем исследовании мы определяем персональную образовательную среду студента университета как сложную самоорганизующуюся, гибкую, изменяемую систему, которая проектируется субъектом деятельности с учетом возможности «настроить» ее ресурсы (инструменты и сервисы Интернет) для реализации своих целей и с учетом своих потребностей. Состав персональной образовательной среды и взаимосвязь ее компонентов имеют гибкую структуру и функционал, которые обладают способностью адаптироваться к особенностям контента среды, а также потребностям, интересам, способностям и предпочтениям конкретного субъекта деятельности [2].

Анализируя понятие «персональная образовательная среда», стоит отметить историю его изучения, которая тесно связанна с понятием

«образовательная среда»: основная часть исследований приходится на вторую половину XX века и первую половину XXI века. Такие ученые, как А.В. Хуторской, Д.С. Ткач рассматривали понятие «образовательная среда» с точки зрения педагогического подхода, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин с точки зрения психологического подхода. Эти исследования легли в основу современных исследований, посвященных вопросам создания, проектирования, функционирования персональной образовательной среды обучающихся. С.Х. Васильченко, А.Н. Ксенофонтова, А.К. Погребников, А.В. Слепухин, В.А.Стародубцев, В.Н. Шестаков, Ю.Ю Якунин занимались исследованием персональной образовательной среды, как психолого-педагогического феномена современной системы образования в целом.

В научной литературе выделяются компоненты в структуре персональной образовательной среды студента университета – учебные инструменты и внешние ресурсы. К учебным инструментам относятся электронные курсы университета, содержащие необходимую и дополнительную информацию для студентов. К внешним же ресурсам относятся различные образовательные ресурсы вне университета и его сайта. Такая классификация дает понимание о структуру персональной образовательной среды студента университета и показывает специфичность данной среды.

Проведенный анализ научной литературы позволяет утверждать, что на данный момент существуют достаточное количество авторов, классифицирующих компоненты персональной образовательной среды по различным основаниям.

Так, по назначению компоненты персональной образовательной среды студента университета современные исследователи разделяют на несколько групп. Отдельные компоненты используются для непосредственного обучения – передачи и проверки знаний. Ряд других компонентов используется для предоставления дополнительных возможностей коммуникации между преподавателем и студентом в процессе обучения. Также выделяются отдельной группой компоненты, предназначенные для коммуникации в учебном коллективе, и компоненты, которые служат для персональной идентификации студента (А.К. Погребников, В.Н.Шестаков, Ю. Ю. Якунин) [5].

В нашем исследовании в качестве основания для выделения компонентов персональной образовательной среды студента университета выбраны основные виды деятельности: учебная (образовательная), проектная, научно-исследовательская; внеаудиторная учебная работа; практическая подготовка к профессиональной деятельности, работа по развитию организаторских качеств, необходимых выпускнику университета; культурная жизнь (культура, спорт, развлечения, отдых), семейная жизнедеятельность.

Для осуществления работы на учебных занятиях студенты используют следующие ресурсы персональной образовательной среды: электронные образовательные ресурсы на сайте организации (личный кабинет студента; информационная система «Учебное расписание»; система управления

обучением Moodle); электронные библиотечные системы (в том числе, ЭБС «Руконт»; КиберЛеника; образовательная платформа ЮРАЙТ; ЭБС издательства «Лань»; ЭБС «Университетская библиотека онлайн»; базы электронных научных библиотек (в том числе, eLIBRARY.RU, КиберЛенинка); электронная почта (mail.ru; mail.yandex.ru; mail.google.com); социальные сети (ВКонтакте; Мой Мир); мессенджеры (WhatsApp, Viber).

Для осуществления проектной деятельности студенты используют следующие ресурсы персональной образовательной среды: электронные библиотечные системы; научные электронные библиотеки (eLIBRARY.RU; КиберЛеника); поисковые системы (Google; Yandex; Mail.ru; Rambler); платформы для презентации и защиты проектов (платформа «Росмолодежь»; платформа «Россия - страна возможностей»: конкурсы «Мастера гостеприимства», «Цифровой прорыв»,«Больше, чем путешествие», олимпиада «Я - ПРОФЕССИОНАЛ»); видеоресурсы (YouTube); платформы для создания майнд-карт (mindmeister; MindNode; FreeMind); платформы для создания презентаций (SlideShare; Microsoft PowerPoint).

Для осуществления научно-исследовательской деятельности студенту университета необходимы следующие компоненты персональной образовательной среды: научные электронные библиотеки (eLIBRARY.RU; КиберЛеника); поисковые системы (Google; Yandex; Mail.ru; Rambler); платформы для создания презентаций; облачные хранилища (Яндекс.Диск; ICloud; Google Docs; Google Drive); электронные библиотечные системы; социальные сети, в качестве источника сбора статистических данных.

Для осуществления внеаудиторной работы студенту университета необходимы следующие компоненты персональной образовательной среды: сайт образовательной организации; электронные образовательные ресурсы на сайте организации; электронная почта; облачные хранилища (Яндекс.Диск; ICloud; Google Docs; Google Drive); платформы для создания майнд-карт, презентаций, технологических карт уроков; мастерская педагогических инноваций).

Во время осуществления подготовки студентов непосредственно к их профессиональной деятельности могут использоваться такие компоненты персональной образовательной среды, как: сетевые учебно-профессиональные сообщества (Открытый класс; Юрайт.Академия; Открытое образование; Лекториум; Универсариум; KhanAcademy; STEPIK; GetCourse; Coursera; 4brain; TED); микроблоги (Blogger; WordPress); платформы для участия в различных профессиональных конкурсах и проектах (платформа «ЯПедагог.рф»; платформа «Россия - страна возможностей»).

В процессе развития организаторских качеств, которые крайне необходимы выпускнику университета, могут использоваться следующие платформы:календарь (GoogleCalendar); социальные сети (ВКонтакте; Мой Мир); мессенджеры (WhatsApp, Viber); онлайн-платформы для видеоконференций (Teams; Zoom; Skype); платформы, приложения для планирования личной и групповой деятельности (Any.do; todoist;«Мои дела:

Планировщик задач»; Wunderlist;Microsoft To Do;gTasks;Trello;MyLifeOrganized;Evernote).

В культурно-досуговой деятельности студента университета актуализируются следующие ресурсы персональной образовательной среды: сайт образовательной организации; платформы студенческого совета института и университета (группы в «ВКонтакте», «Telegram», непосредственно организация студенческого совета на базе университета); официальные сайты музеев, театров, кинотеатров. Студенты Оренбургской области могут воспользоваться сайтом «Культура Оренбуржья», на котором представлены всевозможные мероприятия области (спектакли, мастер-классы, концерты, фестивали, ярмарки).

Таким образом, проведенный анализ научной литературы (С.Х. Васильченко, Г.В. Козлова, А.К. Погребников, А.В. Слепухин, В.А.Стародубцев и др.) позволил уточнить, что персональная образовательная среда студента университета представлена определенной открытой, доступной, индивидуальной, универсальной системой, посредством которой студент способен осваивать как общие, так и профессиональные компетенции. Персональная образовательная среда способствует самостоятельной образовательной деятельности студента, обеспечивает взаимодействие с преподавателями и администрацией университета, а также открывает перед ним новые возможности, приобщая не только к учебной, но и научно-исследовательской, проектной и другим видам деятельности, отвечая потребностям активной личности.

На основании проведенного анализа научной литературы было уточнено, что в настоящее время в педагогической литературе персональная образовательная среда студента университета рассматривается как особое пространство, в рамках которого интегрированы потенциальные внешние и внутренние ресурсы профессионально-личностного становления студента и его развития как индивида, личности, будущего специалиста и субъекта собственной учебно-профессиональной деятельности. Персональная образовательная среда студента выступает одним из факторов, который напрямую отвечает за успешность индивидуальной учебной деятельности, так как непосредственно оказывает существенное влияние на личность, посредством включенных в эту систему определенных компонентов.

Основанием для выделения структурных компонентов персональной образовательной среды студента университета могут выступать виды деятельности – учебная(образовательная), проектная, научно-исследовательская; внеаудиторная учебная работа; практическая подготовка к профессиональной деятельности, работа по развитию организаторских качеств, необходимых выпускнику университета; культурная жизнь (культура, спорт, развлечения, отдых), семейная жизнедеятельность.

По назначению компоненты персональной образовательной среды студента университета современные исследователи разделяют на несколько групп. Отдельные компоненты используются для непосредственного обучения

– передачи и проверки знаний. Ряд других компонентов используется для предоставления дополнительных возможностей коммуникации между преподавателем и студентом в процессе обучения. Также выделяются компоненты, предназначенные для коммуникации в учебном коллективе, и компоненты, которые служат для персональной идентификации личности студента.

Список литературы

1. Васильченко, С.Х. Формирование персональной образовательной среды на основе информационных технологий для реализации индивидуальных траекторий обучения (на примере корпоративного обучения): автореф. дисс. канд. пед. наук / С.Х. Васильченко. – Москва. - 2012. – 27 с.

2. Гараева, Е.А. Потенциал персональной образовательной среды в развитии информационно-коммуникационной компетентности преподавателя университета / Е.А. Гараева // Самарский научный вестник. - 2022. - № 2. - Том 11. - С. 276-281.

3. Козлова, Г.В. Специфика реализации акмеологического подхода в контексте формирования персональной образовательной среды студентов / Г.В. Козлова // Перспективы науки. – 2020. - № 12 (135). – С. 247-249.

4. Ксенофонтова, А.Н. Инновационные модели обучения в персональной образовательной среде / А. Н. Ксенофонтова, Л. О. Бебешко // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 11. – С. 30-32.

5. Погребников, А.К. Влияние использования элементов персональной образовательной среды на успеваемость студентов и их мотивацию к обучению / А.К.Погребников, В.Н.Шестаков, Ю. Ю. Якунин // Информатика и образование. - 2020. - № 1. - С. 42–50.

6. Погребников, А.К. Персональная образовательная среда как инструмент повышения успеваемости студентов / А.К.Погребников, В.Н.Шестаков, Ю. Ю. Якунин // Перспективы науки и образования. - 2019. - № 6 (42). - С. 473-483. Doi: 10.32744/pse.2019.6.39

7. Слепухин, А.В. Использование персональной образовательной среды в процессе индивидуализации смешанного обучения студентов / А.В. Слепухин // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 11. – С. 195-205.

8. Стародубцев, В.А. Создание персонализированных образовательных сред / В.А.Стародубцев // Образовательные технологии. – 2016. - № 2. – С. 35-50.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ОПТИМАЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОСНАЩЕНИЯ

Ахмедьянова Г.Ф., канд.пед.наук, доцент,
Пищухин А.М., д-р техн. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное учреждение
высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Уровень технического оснащения образовательного процесса в большой степени определяет качество обучения в образовательном учреждении. Поэтому можно подумать, что чем больше техники окружает обучающегося, тем лучше. Однако здесь на первый план выходят два аспекта: с одной стороны, такая стратегия ведет к большим, часто неоправданным, финансовым затратам, с другой – не всякая техника может быть полезной для образовательного процесса. Очевидно, необходимо к решению этого вопроса подходить как к оптимизационной задаче [1].

Первое с чем надо определиться – это какие объемы теоретических и практических знаний должны получить выпускники. Это соотношение будет довольно сильно отличаться в зависимости от профиля обучения: гуманитарного, естественнонаучного или технического. С другой стороны, есть универсальное техническое оснащение, почти не зависящее от профиля, например, компьютеры или оргтехника [2].

Казалось бы, компьютерная техника создает впечатление, что ей можно заменить все вплоть до лабораторий [3]. Однако никто не пойдет к хирургу, обученному виртуально на компьютере и не имеющему практики.

Конечно, техника развивается и уже имеются тренажеры, обеспечивающие тактильную обратную связь даже при выполнении хирургических операций. Но встает вопрос, каким операциям обучать и соответственно, какое оборудование приобретать. Это важный вопрос степени универсальности технического оснащения [4].

Выходом кажется связь образовательного процесса с производством, тогда обучающимся сразу будет понятно, с чем они будут иметь дело в своей дальнейшей профессиональной деятельности. К тому же и техника предприятия будет служить образовательным целям. Однако не все фирмы рады обучающимся на своей территории.

Хорошо, если вуз организует площадку для различных стартапов и другой практической деятельности обучающихся, но здесь вопрос опять упирается в финансирование.

Можно рассмотреть и старые добрые студенческие конструкторские бюро, которые в свое время организовывались чуть ли не на каждой кафедре. Однако, они могут быть сильным отвлечением обучающихся от образовательного процесса, к тому же контингент постоянно меняется. В

результате работа тормозится, оборудование стареет и постепенно выходит из строя.

В наше время, конечно, каждый обучающийся имеет ноутбук, планшет или смартфон. Однако для полноценного учебного процесса на компьютерах должны устанавливаться соответствующие программы, иногда довольно дорогостоящие, например как тяжелый САПР, требующий много ресурсов, которых может и не быть на ноутбуке.

Таким образом, при выборе технического оснащения для организации образовательного процесса, направленного на формирование качества образования выпускников [5-7] имеем дело со следующими видами дихотомии:

- универсальное/специализированное;
- лабораторное оборудование/оргтехника;
- учебного назначения/научного назначения;
- реальное/виртуальное;
- программное обеспечение/компьютеры и коммуникаторы;
- собственность подразделения/коллективное;
- принадлежащее вузу/предприятию;
- принадлежащее вузу/обучающемуся;
- приобретенное вузом/приобретенное по грантам или стартапам.

Очевидно, в каждом из этих случаев необходимо искать золотую середину [8]. Это означает, что в данном случае оптимизация является многокритериальной.

Такой подход требует ранжирования рассматриваемых критериев или определения весовых коэффициентов для каждого критерия, что может быть определено, скорее всего, экспертным методом.

К обсуждаемому вопросу можно подойти с другой стороны. В многомерном пространстве компетенций можно отметить точку с необходимыми уровнями для выпускника [9]. Затем собрать информацию от экспертов об оптимальном уровне выявленных выше критериев для обеспечения заданного уровня каждой из компетенций.

Полученные от экспертов сведения необходимо осреднить и, перейдя в другую систему координат, по осям которой отложить каждый из видов технического обеспечения, отметить по осредненным координатам найденную точку, определив ее как идеальную.

Теперь довольно легко разработать методику оптимального перераспределения ресурсов на затраты по перечисленным направлениям, отмечая реальное состояние дел в учебном заведении. Затем можно построить вектор, направленный из этой точки в идеальную. Соотношение между координатами этого вектора и будет задавать оптимальное вложение ресурсов в каждый вид технического обеспечения. Описанная методика для первых трех координат изображена на рисунке 1.

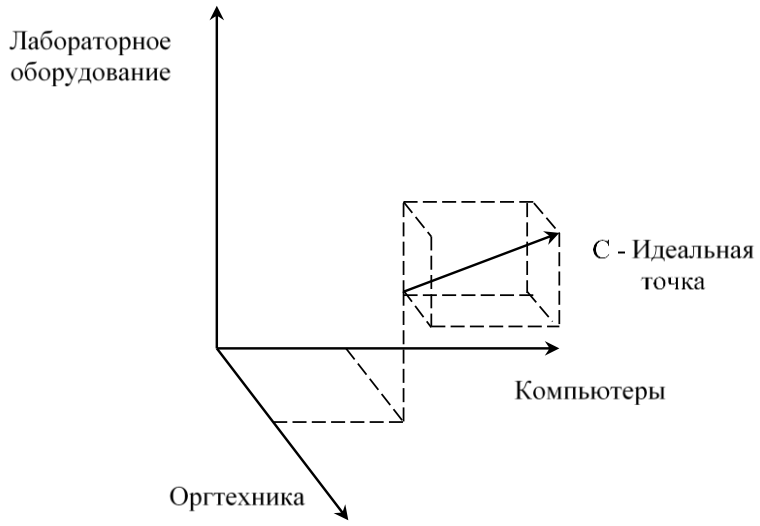


Рисунок 1 – Схема, иллюстрирующая методику оптимизации технического оснащения.

Таким образом, организация образовательного процесса на основе оптимального технического оснащения, позволяет оптимизировать управленческие ресурсы, сохраняя качество образования, а при фиксированных выделяемых ресурсах распределить их так, что качество образовательного процесса максимально возрастет. Разработанная методика позволит адаптировать результат решения оптимизационной задачи под специфику контингента обучающихся и выделять ресурсы на самое необходимое техническое оснащение образовательного процесса.

Список литературы

1. Джабраилова Л.Х., Яхьяева М.У.Методы оптимизации управленческого процесса руководителя образовательной организации // Экономика и предпринимательство. 2021. № 2 (127). С. 1345-1349.

2. Вихарев С.С., Самохина И.М.Эффективность организации учебного процесса в образовательных организациях высшего образования// Евразийский союз ученых. 2017. № 12-2 (45). С. 24-26.

3. Ахмедьянова Г.Ф. Метасистемная задача управления готовностью технических средств к функционированию/ Г.Ф. Ахмедьянова, Т.А. Пищухина, А.М. Пищухин // Научно-технический вестник Поволжья. 2018. № 5. С. 161-164.

4. Абрамовских Т.А. и др. Концептуализация процесса организации современной образовательной среды образовательной организации, направленной на формирование универсальных компетенций обучающихся /Т.А. Абрамовских,А.В. Коптелов, С.А. Ларюшкин // Челябинский гуманитарий. 2021. № 3 (56). С. 49-59.

5. Сорокина Л.М., Макарова В.В., Бурнакин М.Н.Эффективность функционирования инновационной модели управления качеством образовательного процесса профессиональной образовательной организации //
Инновационные, информационные и коммуникационные технологии. 2017. № 1. С. 176-179.
6. Akhmedyanova G. Concepts of oeuvre and algorithmization in modern engineering education Smart Innovation, Systems and Technologies. 2020. V.172. P.911-917.
7. Ахмедьянова, Г.Ф. О систематизации организации обратной связи студент - преподаватель // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2013. - № 2. - С. 12-17
8. Пищухин А.М., Методика оценки эффективности педагогических средств. / А.М. Пищухин, Г.Ф. Ахмедьянова // Модернизация педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: Всерос. н/п конф. /Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. -2015. - С.105-108.
9. Ахмедьянова, Г.Ф., Пищухин А.М. Проектирование образовательного маршрута в пространстве компетенций. // Вестник Оренбургского государственного университета, - 2015. - № 3. - С. 21-24.

ПОНЯТИЕ И СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Белая Р.Ю., Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

На сегодняшний день перед высшим образованием России стоит задача по совершенствованию путей подготовки студентов в новых условиях. Принципы Болонской системы высшего образования уступают место национальным интересам России. На парламентских слушаниях 27 июня 2022 года в Государственной Думе обсудили будущее системы высшего образования. Как отметил Министр науки и высшего образования Валерий Николаевич Фальков:«Фундаментальная подготовка должна сочетаться с практикой. Без этого мы будем готовить исполнителей и потребителей, способных лишь пользоваться чужими изобретениями. Нам нужны творцы, которые смогут работать на опережение» [2].

Одной из ведущих задач профессионального образования является переход с узко профильного подхода в подготовке специалистов на становление личности профессионала, обладающего готовностью к непрерывному самообразованию, способного адаптироваться к изменяющимся социальным и трудовым условиям. Приоритетной концепцией высшего образования становятся «знания в действии»[10].Исходя из этого, актуальным направлением высшего образования сегодня является такая организация образовательной деятельности, в которой каждый студент становится субъектом собственного развития, на первый план выходят развитие умений студентов добывать, перерабатывать, верифицировать и использовать информацию путем самостоятельной исследовательской практики[8].

Одной из актуальных задач высшего образования является целенаправленное развитие исследовательской компетентности студентов, способствующей укреплению их потребности в познании и эффективной реализации компетенций. Поскольку привычка получать знания в готовом виде привела к тому, что будущие специалисты часто оказываются неспособными применить их в своей профессиональной деятельности, затрудняются в самостоятельной постановке и решении задач, требующих обращения к научному знанию[6].

Проблема развития исследовательской компетентности студента в образовательном процессе вуза, как показал анализ различных источников, является объектом многих исследований. В философской, психологической, педагогической науке накоплен солидный фонд знаний, способный служить методологическими и теоретическими основаниями исследования.

В новом, технологически быстро развивающемся мире для успешного развития исследовательской компетентности студентов требуется своевременное обновление педагогических условий в зависимости от компетенций современных студентов.

В педагогической литературе компетентность определяется как совокупность знаниевых компонентов в структуре сознания человека, то есть система информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации компетенций(В.Г. Рындак) [9, С. 33].

Под компетенциями подразумевается совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива. Компетентность - совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций[9].

Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике[11].

Компетенция – это знания в действии, она может быть стандартизирована, востребована и реализована на соответствующем уровне компетентности.

Компетенции – совокупность того, чем человек располагает. Компетентность – совокупность того, чем личность владеет[9].

Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере[11].

Компетенции относятся к деятельности, компетентность характеризует субъекта деятельности. Компетенция и компетентность отражают целостность и интегральную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте.

На основании проведенного анализа литературы компетентность необходимо рассматривать как интегральную характеристику личности, которая определяет ее способности решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, в различных сферах деятельности на основе использования знаний, учебного и жизненного опыта и в соответствии с усвоенной программой ценностей.

Компетентность можно рассматривать как опыт различной деятельности, результатом которой становятся умения, способности, личностные ориентации [3].

Между компетентностью и компетенциями существует прямая и обратная зависимость. Рассмотрим их.

Позиция первая: компетенции предоставляются человеку в зависимости от его социального или профессионального статуса, уровня образованности,

стажа работы и пр. Компетентность достигается человеком в процессе профессиональной деятельности.

Позиция вторая: при определенных условиях компетенция приобретает характер компетентности и наоборот.

Позиция третья: не все компетенции можно рассматривать с точки зрения их значимости для становления компетентности (В.Г. Рындак) [9, С. 33-34].

Исходя из третьей позиции, для нашего исследования мы должны определить, какими компетенциями должны обладать современные студенты университета для успешного развития исследовательской компетентности как интегративного качества личности.

Общепринято различать ключевые, надпредметные и предметные компетенции. Согласно А.В. Хуторскому, выделение некоторой совокупности компетенций как ключевых показывает, что они являются «ключом», основанием для других более конкретных и предметно ориентированных компетенций[7].

В настоящее время в педагогической литературе накоплено достаточное количество исследований, раскрывающих понятие и содержание исследовательской компетентности личности.

В рамках проведения исследовательского поиска по обозначенной проблеме нами проанализированы работы, отражающие понятие и содержание исследовательской компетентности личности, ее роли и месте в системе ключевых компетенций (Г.М. Бобизода, А.М. Утилова, Т.Ё. Гулов) [1]; раскрывающие сущность процесса развития исследовательской компетентности обучающихся на основании принципа дополнительности (М.С. Галишева, П.В. Зуев) [4]; отражающие роль научно-исследовательской практики как компонента системы формирования исследовательской компетентности магистрантов (И.М. Елисеева, Ю.В. Романова, М.В. Коробова) [5]; определяющие исследовательскую компетентность преподавателя как один из факторов повышения эффективности выполнения студентами научно-исследовательской работы (Т.А. Юрмазова, Н.Б. Шахова, Ю.Ю. Мирошниченко)[12].

Согласно В.В. Краевскому, А.В. Хуторскому под исследовательской компетенцией следует понимать знания как результат познавательной деятельности человека в определённой области науки, методы, методики исследования, которыми он должен овладеть, чтобы осуществлять исследовательскую деятельность, а также мотивацию и позицию исследователя, его ценностные ориентации. Исследовательская компетентность – это личностная характеристика человека [7].

Ряд исследователей (Г.М. Бобизода, А.М. Утилова, Т.Ё. Гулов) на основании анализа и содержания ключевых научных подходов определяют исследовательскую компетентность как интегральную характеристику личности обучающегося, проявляющуюся в готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту, самостоятельно и творчески решать исследовательские задачи на

основе имеющихся знаний и умений. При этом исследователи отмечают, что самостоятельно освоить и построить системы новых знаний личность может лишь тогда, когда является субъектом своего образования, четко осознающим смысл и значение исследовательской компетентности в учебной деятельности, заинтересованным в получении исследовательских результатов [1].

Поскольку компетенции ориентируют на формирование способности осуществлять деятельность, в компетентностном подходе используются понятия «готовности» и «способности» к определённой деятельности. Согласно Н.М. Борытко, компетентность как единство готовности и способности характеризует не только деятельность, но и самого человека, как субъекта в его самостоятельном инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует в развитии собственных способностей[7].

И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, А.В. Баранников в своих работах классифицировали ключевые компетенции, составляющие исследовательскую компетенцию. В.В. Краевский, А.В. Хуторской предложили рассматривать каждую компетенцию, в том числе исследовательскую, как единство трех составляющих: когнитивной (или содержательной); технологической (или процессуальной); личностной.

В исследовании М.С. Галишевой, П.В. Зуева представлена модель развития исследовательской компетентности обучающихся на основе принципа дополнительности [4]. Авторы определяют исследовательскую компетентность как единство трех составляющих:

- когнитивной (наличие системы предметных знаний);

- технологической (владение методами и методиками исследования); личностной (мотивация и позиция исследователя, ценностные ориентации, черты личности, опыт исследовательской деятельности).

Отметим, что данный подход в выделении компонентов в структуре исследовательской компетентности личности согласуется с принятыми в компетентностном подходе понятиями готовности и способности к определенной деятельности.

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволил нам уточнить понятие и определить содержание исследовательской компетентности студента.

Исследовательская компетентность определяется как степень освоения исследовательских компетенций; готовность и способность современного студента к осуществлению исследовательской деятельности. Исследовательская компетентность студента рассматривается как интегративное качество его личности, проявляющееся в готовности и способности занимать активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту, самостоятельно и творчески решать исследовательские задачи на основе имеющихся знаний и умений; а также в

готовности и способности к волевому напряжению, прогнозированию, генерированию идей, определению проблем, экспериментированию; в способности работать в группе исследователей, использовать законы межличностного общения в ситуациях исследовательского взаимодействия, видеть и находить нестандартные способы решения задач.

Содержание исследовательской компетентности личности представлено тремя составляющими: когнитивный компонент (наличие системы предметных знаний); технологический компонент (владение методами и методиками исследования); личностный компонент (мотивация и позиция исследователя, ценностные ориентации, черты личности, опыт исследовательской деятельности).

Список литературы

1. Бобизода, Г.М. Исследовательская компетентность, ее место в системе ключевых компетенций / Г.М. Бобизода, А.М. Утилова, Т.Ё. Гулов // Вестник педагогического университета. – 2018. - № 5-2 (77). - С. 12-16.

2. В Госдуме обсудили модель высшей школы России: Российская газета-столичный выпуск // [Электронный ресурс]: RGRU: Российская газета-столичный выпуск№1369(8784), 2022. - Режим доступа: https://rg.ru/gazeta/rg-centr/2022/06/28.html

3. Воробьева, А. В. Исследовательские компетенции современного школьника: сущность и содержание / А.В. Воробьева // Дискуссия. - 2013. №3 (33). [Электронный ресурс]. - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatelskie-kompetentsii-sovremennogo-shkolnika-suschnost-i-soderzhanie(дата обращения: 01.01.2023).

4. Галишева, М.С. Развитие исследовательской компетентности на основании принципа дополнительности в естественно-научном образовании / М.С. Галишева, П.В. Зуев // Педагогическое образование в России. - 2017. - № 12. – С. 44-51.

5. Елисеева, И.М. Научно-исследовательская практика как компонент системы формирования исследовательской компетентности магистрантов / И.М. Елисеева, Ю.В. Романова, М.В. Коробова // Проблемы художественно-эстетического образования и воспитания в контексте социокультурных вызовов: материалыIIВсероссийской научно-практической конференции (г. Липецк, 25 ноября2021 г.). Липецк: Издательство Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. - С. 104-107.

6. Коваленко, И.А. Педагогические условия развития исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе вуза.: автореф. дис. … канд. пед. наук / И. А. Коваленко. –Иркутск, 2005. – 24 с.

7. Константинов, В. А. Методика формирования исследовательской компетентности студентов в условиях университетского ботанического сада: автореф. дис. … канд. пед. наук / В. А. Константинов. –Астрахань, 2010. – 23 с.

8. Краевский, В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. - Чебоксары: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.

9. Педагогика: учебное пособие / Под ред. В.Г. Рындак. – М.: Высшая школа, 2006. – 495 с.

10. Турчен, Д.Н. Концепция формирования универсальных учебных действий в современном российском образовании // Вестник евразийской науки. 2014. №1 (20). [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy-v-sovremennom-rossiyskom-obrazovanii (дата обращения: 01.01.2023).

11. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технологии конструирован ия / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55 – 61.

12. Юрмазова Т.А.Исследовательская компетентность преподавателя как фактор успешной организации НИРС / Т.А. Юрмазова, Н.Б. Шахова, Ю.Ю. Мирошниченко // Современные проблемы науки и образования. – 2012. - №5. – С. 192-196.

НЕИМИТАЦИОННЫЕ ИГРОВЫЕ СИТУАЦИИ И ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Белоновская И.Г.
Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение «Оренбургский государственный колледж»

Одной из актуальных проблем современного профессионального образования является феномен «клипового мышления» поколенияZ. Стремительный поток информации, колоссальные возможности интернет-среды, постоянная доступность меди контента все чаще приводит молодежь к закреплению привычки воспринимать только небольшие объемы информации, краткие тексты, конкретные яркие и быстро запоминающиеся образы. Результат формирования «клипового мышления» до сих пор не оценивается однозначно. Исследователи указывают, что процесс обучения профессиональным навыка в таких случаях существенно усложняется [1]. Студент не может надолго сосредоточиться на определенном материале, не успевает выполнить задание, отторгает новые порции информаций, так как еще не поняты предыдущие. Достаточно быстро теряется интерес к обучению, нарастает риск накопившейся неуспеваемости.

В то же время все более очевидны достоинства клипового мышления, обеспечивающие адаптацию к современной среде [2]. К таким достоинствам относят, например, возможность обработки студентом больших массивов информации, вполне адекватную спонтанную и интуитивную реакцию на новую информацию, быстрое переключение на приоритетный источник информации [3].

Общий вывод исследователей состоит в том, что необходимо использовать средства и методики обучения, пригодные для преодоления негативных сторон и поддержки позитивных проявлений клипового мышления студентов. Исследования, проведенные в последние годы, выявили арсенал педагогических средств преодоления проблем клипового мышления при изучении сложного образовательного контента на основе игровых технологий неимитационного характера [4] и визуализации [5].

В практике обучения студентов Оренбургского государственного колледжа автором были использованы геймификация и визуализация (игра-загадки, игры-кроссворды, игры-головоломки, игры-криптограммы, игры-образы) на занятиях по информационным технологиям.

Так, например, целью такого занятия было разобраться в особенности кодирования как действия с информацией: при кодировании меняется форма представления информации, но ее смысл остается неизмененным.

В задачи занятия входило: сформировать понимание процесса кодирования информации; показать различные виды кодирования; приобрести практические навыки расчета количества информации.

На занятиях был использован высокий темп обучения. Каждый этап продвижения к цели занятия длился не более 5-7 минут, что соответствует минимальному сроку удержания внимания обучающегося с клиповым мышлением.

В начале занятия была создана ситуация успеха. Студентам был предложен относительно несложный материал для повторения в виде групповой игры на скорость ответа с использованием иллюстрированного опроса. Ответы (красный текст) появлялись на экране после первого верного высказывания студентов (рисунок 1).

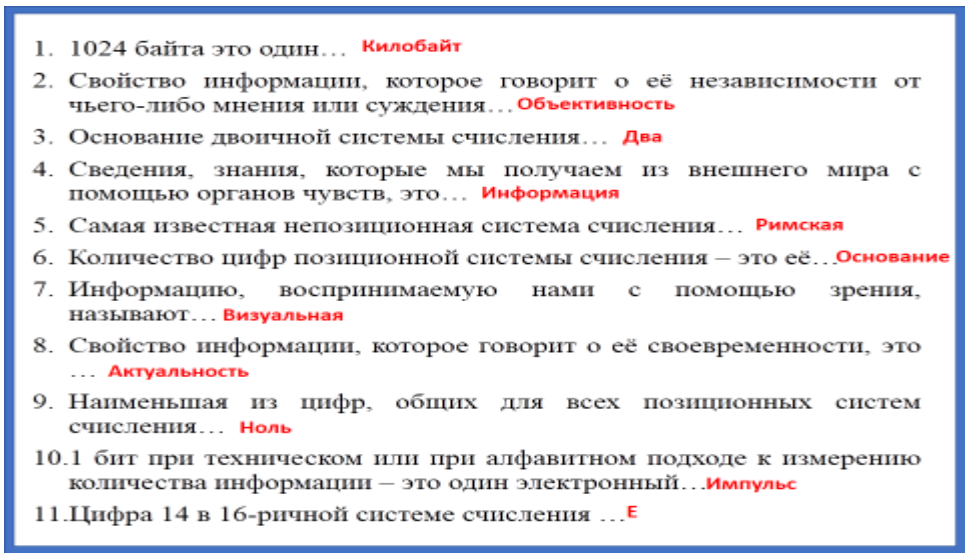


Рисунок 1 – Слайд групповой игры на скорость ответа с использованием иллюстрированного опроса - повторение

Следующим шагом стал входной контроль знаний, который включал экспресс-опросы студентов-будущих программистов (рисунок 2).

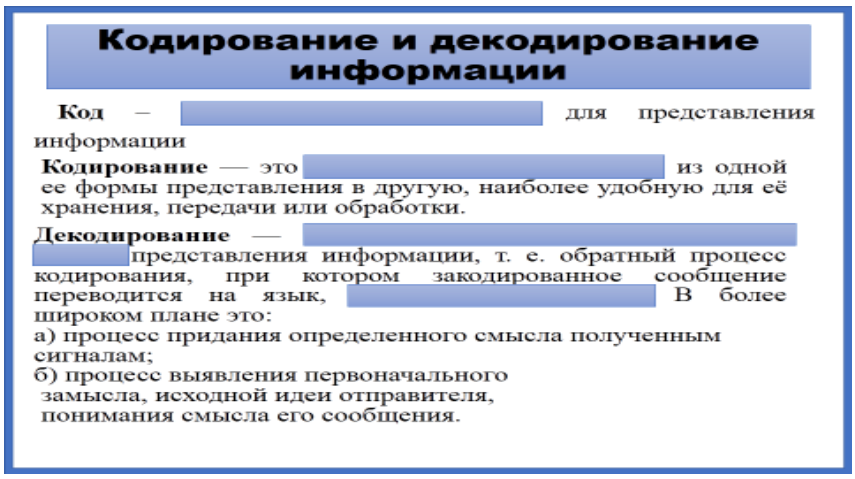


Рисунок 2 – Входной контроль с использованием групповой визуализированной игры «Дополни понятие»

Опросы показали, что проблема дискретного кодирования текстовой информации не представляет для них какого-либо профессионально-ориентированного интереса и не звучит проблемно. На вопрос «Что Вы знаете о кодировании информации» более 87% ответило, что эта тема им не важна, практически не используется и не будет востребована в будущей профессии. Входной контроль на основе визуализированной игры «Дополни понятие» выявил низкий уровень знаний студентов о кодировании информации в программировании.

Поскольку длительных объяснений современные студенты не воспринимают в силу клипового мышления, автором на следующем этапе занятия была предложена игровая практика «Разгадай смысл» в виде яркого слайда с броским заголовком (рисунок 3).

Рисунок 3 – Слайд презентации игровой практики на занятии по теме «Дискретное кодирование текстовой информации»

Рассматривая слайд, студенты вовлекались в игру, пытаясь правильно определить зачем применялось кодирование информации в каждом из представленных изображений, какие образы и алгоритмы были использовали для формализации сложной текстовой информации.

Далее по замыслу автора была использована характерная манера студентов быстро переключаться для восприятия наиболее интригующих визуализированных образов. В этой связи следующим этапом занятия стало переключение в другое презентационное пространство для краткого иллюстрированного рассказа о развитии шифрования и кодирования сквозь эпохи и территории (рисунок 4).

Рисунок 5 – Слайд презентации для игровой практики «Развитие шифрования и кодирования сквозь эпохи и территории»

Затем для активизации мыслительной деятельности была вновь использована игра: студенты соревновались в понимании алгоритма и схемы передачи информации через письменность (рисунок 6), использования кодовых таблиц, кодированиии дешифровке текста с использованием компьютера, навыков работы с QR – кодами.

Рисунок 6 – Схема передачи информации через письменность

В качестве итогового задания был использован рабочий лист для индивидуального оценивания выполнения студентом заданий: дополнения основного понятия (max = 5 баллов), практической части (max = 15 баллов), закрепления материала в домашнем задании (max = 10 баллов). Были установлены уровни подготовки: низкий уровень до 10 баллов, средний от 10 до 18 баллов, повышенный от 18 до 25 баллов, высокий от 25 до 30 баллов.

Были выделены контрольная и экспериментальная группы, которые на начальном этапе входного контроль показали аналогичные результаты.

Затем в контрольную группу вошли студенты, изучавшие тему по традиционной методике (входной контроль, новый материал в устном объяснении, выполнении задания, домашнее задание).

В экспериментальной группе были в полном объеме использованы представленные в статье технологии игры и визуализации. Уровневые результаты представлены на рисунке 7.

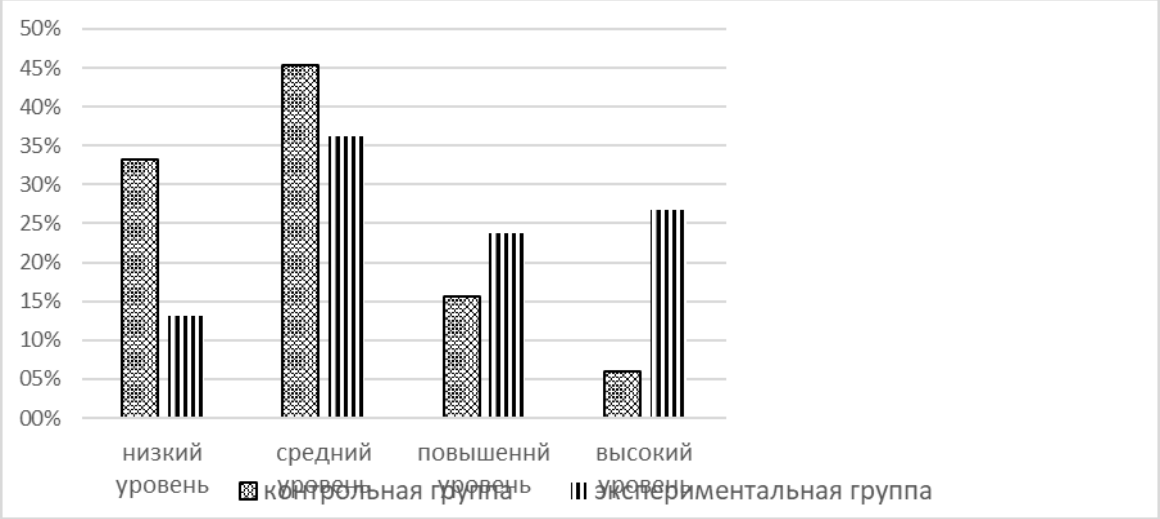


Рисунок 7 – Уровневые результаты оценки подготовки студентов на занятии по теме «Дискретное кодирование текстовой информации»

Анализ результатов показал, что наибольшие успехи были достигнуты в экспериментальной группе (высокий уровень подготовки у 26,8% студентов в сравнении с 5,9% в контрольной группе), при этом доля студентов с низким уровнем подготовки в экспериментальной группе значительно ниже (13,2% в сравнении 33,2% контрольной группы).

Таким образом, ориентир на высокий темп смены видов учебной деятельности студентов, использование игровых технологий и визуализации образовательного контента позволяет преодолеть учебные затруднения, которые могут быть вызваны наличием клипового мышления у студентов.

Список литературы

1. Колобаев, В. К. Клиповое мышление - новый этап в развитии мышления современных учащихся / В. К. Колобаев, Т. А. Синицына // Наукосфера. – 2022. – № 2-1. – С. 57-62.

2. Ефремова, О. И. "Клиповое мышление" как характеристика информационной компетентности личности / О. И. Ефремова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2020. – № 1. – С. 30-35.

3 Нечунаев, В. В. Преодоление клипового мышления у современных студентов / В. В. Нечунаев // Reflexio. – 2018. – Т. 11. – № 2. – С. 181-207.

4. Геймификация в современном педагогическом образовании: атлас лучших практик [Электронный ресурс] / Е.В. Богданова, Е.А. Яровая, А.Н. Дахин,Ю.Н. Ковшова, М.Н. Сухоносенко [и др.]; Мин-во просвещения РФ, Новосибгос. пед. ун-т. – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf.: 1,3 Мб; 152 с). – Новосибирск, 2021. – Режим доступа: https://lib.nspu.ru/views/library/91213/read.php

5. Белоновская, И. Д. Технологии визуализации в гибридном обучении будущих инженеров: направления реализации и профессионально-личностная успешность / И. Д. Белоновская, В. В. Кольга, Т. А. Горяйнова // Primo Aspectu. – 2021. – № 1(45). – С. 85-93

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ДЛЯ УСВОЕНИЯ ПОНЯТИЙ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ КАК ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Бендас Т.В., д-р психол. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Современное высшее образование протекает в условиях информационной перегрузки. Студенты сталкиваются с ситуацией, когда в достаточно короткое время им необходимо освоить новые термины и понятия. Особенно это актуально для первокурсников. Студенты-психологи, к примеру, начинают изучать общую психологию, один из важнейших предметов. Здесь множество новых понятий – около 70 [1, 3, 8, 9, 10, 11]. Среди них есть совершенно новые – к примеру, «фрустрация», «агглютинация», «синестезия». Другие же – это известные ранее слова: «память», «внимание», «мышление». Третьи стали знакомыми и общеупотребляемыми – как «экстраверсия» и «интроверсия».

Эти 3 варианта требуют разного подхода. Новые термины нужно не просто объяснить, но и на примерах из жизненного опыта студентов сделать их близкими и понятными. Иногда это легко – «фрустрация» запоминается как расстройство планов, а «агглютинация» – как искусственное склеивание двух образов в творческом воображении (русалка – это склеивание женщины и рыбы). Но в случае с «синестезией» это сделать сложно, так как не у всех людей она наблюдается, а «константность восприятия», к примеру, дается нам в развитом виде и трудно представить, что в детстве это было не так. Известные ранее слова не всегда имеют научное содержание. Так, на житейском языке говорят о «чувстве голода» (а не об ощущении), «эмоции» подразумевают «чувство», а «внимание» сводится только к концентрации, забывается о других его проявлениях – переключении и распределении. В случае с «экстраверсией» и «интроверсией» также наблюдаются типичные сложности – либо сужение, либо расширение понятий.

Эти и другие сложности в усвоении понятий можно преодолеть, используя следующие приемы.

А. Карточки с определениями без названия. На карточке напечатано полное определение какого-то понятия, иногда очень большое по объему. Запомнить его и воспроизвести сложно и, если возможно, то с помощью механического «зазубривания». Смысловое заучивание более продуктивно и хранится дольше в кладовой памяти. Поэтому мы используем, во-первых, узнавание, а не воспроизведение (первое легче второго) – на контрольных и на зачете или экзамене студент ищет нужную карточку среди 70 других – все без названий. Если понятие усвоено, то это делается легко. И, во-вторых, на лекциях мы не просто даем определение, но и выделяем ключевые слова в нем.

Этот прием позволяет и познакомить студентов с определениями, и облегчить им работу по смысловому, а не механическому заучиванию.

Б. Решение психологических задач. В такой задаче описывается пример из жизни, студент должен прочитать его и написать, какое психологическое явление имеется в виду. Вот пример подобной задачи.

«Мама, придя домой, обнаружила, что ее маленький сын непривычно тих и молчалив. Подумала: заболел или напроказил». Предлагается указать логическую форму мышления, которая описана в примере. Для этого студенту надо вспомнить, что существует 3 таких формы – понятия, суждения, умозаключения и выбрать верную. Если он выбирает неверную форму, сразу видны пробелы в усвоении знаний. И можно с помощью дополнительных вопросов выяснить границы этих пробелов и привести студента к правильному ответу. Но также можно выяснить, что материал изучен поверхностно, нет глубины понимания, или речь идет даже о списывании.

Важным моментом является накопление перечня психологических задач. Такая задача должна быть удачной – просто и понятно написана и требующая однозначного ответа. Даже в немногочисленных сборниках задач немногие из них соответствует указанным критериям, поэтому требует от преподавателя многолетних усилий по сбору удачных примеров из жизни.

В. Составление индивидуального психологического словаря. Он может иметь форму телефонного справочника, с указанием букв алфавита. На всем протяжении изучения курса лекций и практических занятий студент записывает в словарь новые термины, но расшифровку им даем свою, краткую. Полное определение в этом случае не помогает усвоению понятий, а вот краткое – помогает. Важно, чтобы оно было правильным, научным, поэтому периодически преподаватель может проверить, что записано в словаре. «Перцепция» - это восприятие, «сенсорика» - ощущение, «мнемический процесс» - процесс памяти, «сенсибилизация» - длительное увеличение чувствительности, а «негативная адаптация» - это не плохое приспособление, а снижение чувствительности анализатора. Студент также может пользоваться психологическим словарем [7] или глоссарием, который сейчас имеется во всех хороших учебных пособиях [4, 5, 6], но это не отменяет составление индивидуального словаря, когда определение переводится на свой язык, понятный данному студенту.

Как можно видеть, используются различные приемы для того, чтобы понятия усваивались, и усваивались с помощью смыслового заучивания. Мы использовали данные приемы на протяжении более 45 лет преподавания в вузе и регулярно получали хорошие результаты. При этом обнаружены были некоторые гендерные особенности [2]: юноши с интересом воспринимали карточки с определениями и решали психологические задачи, девушки же старательно оформляли индивидуальные словари. Однако успешные студенты и студентки одинаково хорошо выполняли все 3 методических задания – и определения, и задачи, и словари. В дальнейшем мы планируем продолжить наблюдение и сбор данных по гендерным различиям при усвоении понятий.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология человека (избранное) – СПб., 1997.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2017.
3. Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 1. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1974.
4. Крысько В.Г. Общая психология в схемах и комментариях. – СПб.: Питер, 2007.
5. Немов Р.С. Психология: в 3-х книгах. – М., 2003.
6. Обозов Н.Н. Психология человека. – СПб.: Облик, 2001.
7. Психологический словарь. 2-е изд. – М., 1996.
8. Практикум по общей психологии. / Под ред. А.И. Щербакова. – М., 1990.
9. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1966.
10. Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.Б. Михалевской. – М.: Издательство Московского университета, 1975.
11. Хрестоматия по психологии. / Составитель В.В.Мироненко. – М.: Просвещение, 1987.

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УМЕНИЙ КАК ОСНОВНОЕ УСЛОВИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Быкова А.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Современная система образования находится в таких условиях глобального мира, в которых постиндустриальное общество утверждает ценность индивидуальности, развития и саморазвития личности студента, способного самостоятельно добывать знания, гибко реагировать на меняющиеся условия в профессиональной деятельности, овладевать различными способами мышления, искать и находить нестандартные способы решения поставленных задач. Это необходимо для успешной реализации учебной и профессиональной деятельности [4, 5]. «Интеграция универсальных умений в образовательный процесс отражает экономическое, политическое и социальное развитие современного общества» [1]. Так, развитие универсальных умений становится одним из основополагающих условий, которое обеспечивает конкурентоспособность личности студента на рынке труда [5].

Изучением феномена «универсальные умения» занимались такие ученые, как И.А. Басова, Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Назарова, Е.О. Иванова, Н.Н. Локтаева, И.Г. Каблукова, Е.А. Колмагорова и многие другие. Ученые сходятся во мнении, что универсальные умения играют ключевую роль в структуре универсальных компетенций, поскольку выступают в качестве ее структурной составляющей [1, 3, 4, 5]. Важно отметить, что формирование данных умений осуществляется в рамках различных форм организации образовательного процесса независимо от конкретной учебной дисциплины образовательной программы, на протяжении всего периода обучения. Поэтому универсальные умения занимают особое место в образовательном процессе.

Во ФГОС ВО 3++ представлен перечень универсальных умений, который является единым по уровням образования для всех направлений и специальностей. К ним относят системное и критическое мышление, разработку и реализацию проектов, командную работу и лидерство, коммуникацию, межкультурное взаимодействие, самоорганизацию и самообразование (в том числе здоровьесбережение), безопасность жизнедеятельности. Перечисленные универсальные умения характеризуют надпрофессиональные способности личности, которые обеспечивают ее успешную деятельность в различных сферах.

Последние несколько десятилетий в отечественных и зарубежных исследованиях делались попытки упорядочить и универсализовать большой список таких умений. Н.Н. Локтаева в своих работах опирается на следующую классификацию универсальных умений:

1. умения мыслительной деятельности высшего порядка (критическое и креативное мышление, умение работать с информацией и т.д.);

2. навыки социального взаимодействия (умение работать в команде, устанавливать контакт с людьми разных культур, эффективно взаимодействовать людьми, достигая поставленные коммуникативные цели);

3. коммуникативные умения (умение выражать свои мысли, умение слушать и слышать и т.д.);

4. эмпатия и эмоциональный интеллект (умение понимать чувства других людей, что, в свою очередь, помогает установить контакт и эффективно взаимодействовать с окружающим миром, а также умение понимать себя и свои эмоции);

5. ориентация на достижение цели (умение четко ставить цели и достигать их;

6. самоменеджмент (умение принимать решения, целенаправленно фокусировать и направлять внимание, контролировать внутренние побуждения);

7. позитивная Я-концепция (умение адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны, возможности) [5].

И.А. Басова в своих исследованиях группирует универсальные умения и называет следующую классификацию:

1. когнитивные умения (критическое и креативное мышление, способности к обучению и самоорганизации);

2. социальные и эмоциональные умения (эмпатия, самоконтроль, умение сотрудничать);

3. практические умения (умение работать с информацией, артистические умения)[1].

Опираясь на вышеназванную классификацию, И.А. Басова выделяет самые актуальные универсальные умения: критическое мышление, проектное/проблемное мышление, творческое мышление, лидерские качества и работа в сотрудничестве, коммуникативные умения, развитие эмоционального интеллекта, умения самоорганизации [1].

Так, Н.Н. Локтаева и И.А. Басова сходятся во мнении, перечисляя критическое (умение нестандартно подходить к решению возникающих проблем), проблемное, креативное (творческое), проектное мышление, умение работать в команде, коммуникативные умения, умение самоорганизации, умение работать с информацией (цифровая грамотность) в качестве основных универсальных умений.

Согласно отчету Мирового Экономического Форума «Будущее рынка труда», такие универсальные умения, как аналитическое и критическое мышление, креативность, умение решать проблемы, коммуникативные умения (умение убеждать, сотрудничать и т.д.), гибкость, становятся основными умениями, которые будут востребованы на рынке труда к 2025 году [6]. Так, вышеназванные универсальные умения находят свое отражение в представленном экономическом отчете.

Мы провели опрос среди студентов 1-5 курсов следующих высших учебных заведений: Оренбургский государственный университет, Оренбургский институт (филиал) университета имени О.Е. Кутафина, Национальный исследовательский «Московский государственный строительный университет». Следует отметить, что возраст студентов варьировался от 17 до 22 лет. Некоторые вопросы касались выявления универсальных умений, которые, по мнению студентов, являются самыми важными для их будущей профессии и которыми студенты уже обладают.

В качестве универсальных умений, которые выступают главными в будущей профессии были названы: ответственность, навыки коммуникации, умение ориентироваться в большом количестве информации, навыки решения проблем, самомотивация, решительность, работа в команде, умение решать конфликты, гибкость, тайм-менеджмент, лидерство. Однако опрос также показал, что важные для будущей деятельности студентов умения находятся на низком уровне или вовсе отсутствуют у респондентов[2].

Мы приходим к выводу, что студенты осознают значимость определенных универсальных умений, необходимость овладения ими, однако лишь небольшой процент респондентов ими обладает. Опрос также показал, что студенты могут не осознавать потенциальные пути развития универсальных умений и могут не видеть возможности их развития в высших учебных заведениях. Поэтому вопрос о внедрении дополнительных курсов, дисциплин, заданий или мероприятий, гармонично сочетающих учебную деятельность и воспитательную работу, которые будут направлены на эффективное развитие универсальных умений и обучение студентов тому, как их развивать самостоятельно, становится как никогда актуальным.

Таким образом несмотря на то, что существуют различные классификации универсальных умений и разнообразные перечни самых востребованных умений, ученые, работодатели и студенты разделяют мнение о том, что наличие следующих универсальных умений является обязательным условием для конкурентоспособности личности студента: коммуникативные умения (лидерские качества, умение работать в команде, сотрудничать, умение решать конфликтные ситуации), критическое и креативное мышление, умение решать проблемы, умение работать с информацией.

Список литературы

1. Басова, И.А.Универсальные умения как объект обучения в высшей школе и как важная составляющая личного и профессионального развития будущего педагога / И.А. Басова // Педагогика. Психология. Философия. – 2022. – №3 (27). – С. 5-12.

2. Быкова, А.С. «Образ Я» студентов университета в современном прочтении / А.С. Быкова, Н.С. Сахарова // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 8 (137). – С. 10-14.

3. Дроботенко, Ю.Б.Универсальные умения будущих педагогов: понятие, характеристики и их проявленность в профессиональной

деятельности/Ю.Б.Дроботенко, Н.А. Назарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-1. – С. 102-106.

4. Иванова, Е.О. Формирование универсальных компетенций студентов в процессе научно-исследовательской деятельности/ Е.О. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – №5. – С. 146-155.

5. Локтаева, Н.Н.Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание /Н.Н.Локтаева // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – №4 (64). – С. 28-35.

6. The Future of Jobs Report 2020[Электронныйресурс]. – Режимдоступа: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

ВОЗМОЖНОСТИ И РЕСУРСЫ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ УМЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА

Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В настоящее время профессионально-педагогическая деятельность преподавателя университета осуществляется в условиях динамично меняющейся открытой образовательной среды, характеризующейся активным внедрением информационно-коммуникационных технологий, что обусловливает необходимость развития информационной культуры и информационно-коммуникационных умений педагога. Перед преподавателями университета стоят не только задачи передачи студентам знаний и формирование у них соответствующих компетенций, но и обеспечения формирование умений выстраивать эффективное межличностное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий, что выступает важным компонентом любой профессиональной деятельности. Выполнение обозначенных задач требует от педагога владения технологиями, обеспечивающими эффективное осуществление сетевой образовательной коммуникации и взаимодействие в цифровой образовательной среде. В этой связи, преподаватель проектирует и совершенствует свою собственную персональную образовательную среду, наполняя ее комплексом современных информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных ресурсов, платформ и сервисов сети Интернет [2].

В педагогической науке накоплен достаточный фонд знаний, отражающих различные аспекты проблемы раскрытия потенциала персональной образовательной среды в развитии информационно-коммуникационных умений преподавателя университета. Можно отметить научные работы, отражающие:

- понятие и основные характеристики информационно-коммуникационных умений преподавателя (Н.Б. Стрекалова[7], С.В. Титова, О.Ю. Самойленко [8]);
- особенности, функции, потенциал, опыт создания и функционирования образовательных сред (В.И. Слободчиков [6], В.А. Ясвин [9]);
- тенденции персонализации образовательного процесса в электронной образовательной среде (Ю.В. Вайнштейн, Р.В. Есин [1]);
- выявление и обоснование сущности, особенностей и содержания персональной образовательной среды (В.В. Грачев [4], О.П. Панкратова [5]).

В настоящее время в педагогической литературе понятие «информационно-коммуникационные умения» рассмотрено достаточно широко. Понятие «информационно-коммуникационные умения» рассматривается как часть общеучебных умений (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, А.В. Усова, Т.И. Шамова, Г.П. Щедровицкий и др.).

Большинство определений информационно-коммуникационных умений носит эмпирический характер и определяется через набор некоторых умений, входящих в эту группу (Н.М. Горленко) [3].

На основании сформулированной Г.П. Щедровицким базовой схемы мыследеятельности под информационно-коммуникативными умениями мы рассматриваем способы деятельности, обеспечивающие адекватное восприятие, обработку и воспроизведение информации.

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что современные исследователи относят к информационно-коммуникационным умениям профессионально-педагогических работников следующие:

- умение оцифровывать учебно-методический материал и использовать его в педагогической практике;
- умение разрабатывать электронные учебники с элементами интерактивных технологий;
- умения осуществлять образовательный процесс в онлайн и (или) смешанном режиме, включая навыки эффективной коммуникации (Н.Б. Стрекалова) [7, С. 87].

С.В.Титова, О.Ю. Самойленко отмечают, что педагог в условиях новой цифровой реальности должен обладать умениями [8]:

- работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием;
- применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы;
- совместно с обучающимися использовать различные источники информации;
- использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся).

Мы относим к информационно-коммуникационным умениям педагога умения работать с различными источниками информации и осуществлять эффективную коммуникацию в образовательном пространстве с использованием средств информационно-коммуникационных технологий.

Проведенный теоретический анализ научной литературы позволяет констатировать, что проблема проектирования персональных образовательных сред участниками образовательного процесса в настоящее время является актуальной. Потенциал персональной образовательной среды в профессиональном и личностном развитии преподавателя является объектом многих современных исследований. Образовательная среда в научной литературе понимается как совокупность условий для формирования личности,

а также система возможностей для ее развития, содержащихся в пространственно-предметном окружении (В.А. Ясвин) [9].

Несмотря на достаточное количество исследований, обосновывающих роль персональной образовательной среды в профессиональном и личностном развитии субъектов образовательного процесса, мы отмечаем важность проблемы рассмотрения потенциала персональной образовательной среды в развитии информационно-коммуникационных умений преподавателя университета.

К информационно-коммуникационным умениям преподавателя университета мы относим:

- умения передавать, получать, анализировать, оценивать, перерабатывать, копировать информацию;
- умение пользоваться основными типами программного обеспечения и технических средств (в том числе, сервисы, платформы сети Интернет);
- умения осуществлять работу с техническими устройствами (компьютер, планшет, смартфон и другие) как средствами управления информацией;
- умения использовать различные средства информационно-коммуникационных технологий в зависимости от типов возникающих задач;
- умения осуществлять различные виды общения;
- умение осуществлять продуктивное взаимодействие в цифровой образовательной среде;
- умения использовать различные способы и средства онлайн-коммуникации;
- умение осуществлять продуктивное саморазвитие в информационно-коммуникационной деятельности;
- умение решать возникающие проблемы и задачи в образовательной и профессионально-педагогической деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий.

Мы отмечаем, что развитие информационно-коммуникационных умений преподавателя университета наиболее эффективно осуществляется за счет ресурсов и возможностей персональной образовательной среды.

Среди возможностей персональной образовательной среды преподавателя мы выделяем адаптацию среды к потребностям, способностям, интересам личности, ее проектирующей; возможности для наполнения среды различными структурных компонентов в зависимости от целей, задач, содержания деятельности и планируемых результатов; возможности для реализации индивидуальной образовательной траектории; интеграция формального образования и образования вне рамок формальной системы (неформального, в том числе, самообразования); обеспечение условий для достижения необходимого уровня персональной самоорганизации личности; создание комплекса условий для получения дополнительного образования и совершенствования компетентности на основе дистанционных форм обучения; создание необходимых условий для активного сотрудничества в виртуальных сетевых педагогических сообществах, возможности для общения в чатах,

сообществах, форумах; создание индивидуальной модели педагогической деятельности, наполненной комплексом образовательных (в том числе, электронных) ресурсов, методов, форм, технологий обучения.

Анализ моделей наполнения персональной образовательной среды преподавателя высшей школы позволил уточнить, что в структуре выделяются ряд компонентов, к которым относятся: базовые ресурсы – это электронные информационные и образовательные ресурсы, располагающиеся на сайте образовательной организации; дополнительные внешние ресурсы, используемые преподавателями с целью решения образовательных и профессионально-педагогических задач.

К базовым ресурсам относятся платформы LMS – системы управления обучением; электронные информационные и образовательные ресурсы на сайте образовательной организации. На сайте Оренбургского государственного университета открыт доступ электронным информационным и образовательным ресурсам: информационная система «учебное расписание»; личный кабинет обучающегося; личный кабинет преподавателя; издания электронных библиотечных систем; электронные образовательные ресурсы, не имеющие печатного аналога (электронные курсы лекций, прикладные программы, мультимедийные ресурсы, разработанные преподавателями вуза).К внешним ресурсам относятся online-платформы для видеоконференцсвязи; социальные сети, сетевые сообщества; платформы для создания презентаций, видеопрезентаций, майнд-карт; образовательные порталы; цифровые коллекции открытых образовательных ресурсов; сервисы для разработки электронных образовательных ресурсов и другие.

Структурное и содержательное наполнение персональной образовательной среды различными элементами и ресурсами – индивидуальная работа преподавателя. Каждый преподаватель проектирует свою собственную персональную образовательную среду в зависимости от предпочтений, интересов, технических возможностей, а также целей и задач деятельности, компонентами которой могут выступать следующие элементы: платформы LMS; сетевые педагогические сообщества; электронные библиотечные системы и научные электронные библиотеки (Elibrary.Ru, КиберЛенинка, РГБ, Электронная библиотека диссертаций и др.); online-платформы для видеоконференцсвязи; платформы для создания презентаций, видеопрезентаций, майнд-карт; открытые образовательные ресурсы и массовые открытые онлайн-курсы (Лекториум; Универсариум и др.); социальные сети и средства для создания групп, общения, связи (ВКонтакте; Viber; Одноклассники, Telegram и др.); сервисы для разработки электронных образовательных ресурсов; интернет-сервис «Антиплагиат»; программные средства для создания учебных видеоматериалов, в том числе видео-лекций.

В качестве ресурсов персональной образовательной среды преподавателя нами выделены: информационно-коммуникационные технологии, обладающие значительным дидактически потенциалом; комплекс функциональных технических и программных средств (гаджеты, сервисы, программы,

платформы, а также их взаимосвязи), актуализированных преподавателем из электронной информационно-образовательной среды; электронные информационные и образовательные ресурсы, располагающиеся на сайте образовательной организации (сайт Оренбургского государственного университета); дополнительные внешние ресурсы, используемые преподавателями с целью решения образовательных и профессионально-педагогических задач.

Отметим, что использование информационных технологий определяет сетевой характер персональной образовательной среды преподавателя университета. Данное ее качество обеспечивает возможности для осуществления коммуникации в разнообразных сетевых сообществах, форумах, чатах, как для самообразования, так и для решения педагогом профессионально-педагогических задач. Кроме того, персональная образовательная среда обладает возможностями выделения из безграничного пространства цифровой образовательной среды те объекты, их стороны и характеристики, составляющие для преподавателя индивидуальную профессиональную среду, при этом актуализируя в ней именно те ресурсы, которые ему необходимы.

Использование ресурсов персональной образовательной среды позволяет педагогу осуществлять работу с новыми сервисами и платформами, совершенствовать работу с уже привычными для него, как пользователя, электронными ресурсами; осуществлять взаимодействие в сетевых сообществах, создавать свои персональные сайты, блоги, сообщества; разрабатывать и использовать в образовательной практике новые виды электронных учебных ресурсов, тем самым включаясь в новые виды деятельности, осваивая новые функции, изменяя себя, совершенствуя умения и навыки работы в цифровой образовательной среде.

Пространство персональной образовательной среды постоянно расширяется за счет того, что увеличивается спектр используемых преподавателем ресурсов и возможностей среды (например, количество используемых программных средств и инструментов; разрабатываемых и используемых электронных образовательных ресурсов; освоенных online-платформ для видеоконференцсвязи и программных средств для создания учебных видеоматериалов, в том числе видео-лекций).

Тем самым у преподавателя совершенствуются умения и навыки применения цифровых инструментов, сервисов, образовательных платформ, а также цифровых технологий, умения и навыки организации эффективной online-коммуникации участников образовательного процесса, что обеспечивает, в целом, развитие информационно-коммуникационных умений преподавателя и продуктивность решения профессионально-педагогических задач.

Таким образом, развитие информационно-коммуникационных умений преподавателя осуществляется в персональной образовательной среде, обладающей комплексом возможностей (наполнение структурными компонентами в зависимости от целей, задач, содержания деятельности и

планируемых результатов; адаптация к способностям, потребностям, интересам преподавателя; обеспечение условий для достижения необходимого уровня персональной самоорганизации личности; создание пространства эффективной online-коммуникации; реализация индивидуальной модели педагогической деятельности) и ресурсов (функциональные технические и программные средства: гаджеты, сервисы, программы, платформы, а также их взаимосвязи; электронные информационные и образовательные ресурсы, используемые с целью решения образовательных и профессионально-педагогических задач).

Список литературы

1. Вайнштейн, Ю.В. Персонализация образовательного процесса в электронной образовательной среде / Ю.В. Вайнштейн, Р.В. Есин // Электронное обучение в непрерывном образовании. - 2017. - №1. - С. 54-59.

2. Гараева, Е.А. Потенциал персональной образовательной среды в развитии информационно-коммуникационной компетентности преподавателя университета / Е.А. Гараева // Самарский научный вестник. - 2022. - № 2. - Том 11. - С. 276-281.

3. Горленко, Н.М. Формирование информационно-коммуникативных умений при освоении предметного материала / Н.М. Горленко // Народное образование. - 2010. - № 6. - С. 203–209.

4. Грачев, В.В. Персонализация образования в условиях глобального перехода к веб-стилю жизни / В.В. Грачев // Экономика образования. – 2012. – № 1. – С. 20–24.

5. Панкратова, О.П. Информационные технологии в создании персональной образовательной среды преподавателя вуза / О.П. Панкратова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - №56-2. – С. 191-198.

6. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. - М.: Экопсицентр РОСС, 2000. - 230 с.

7. Стрекалова, Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование / Н.Б. Стрекалова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, философия. – 2019. – Том 25. № 2. – С. 84-88.

8. Титова, С.В. Структура информационно-коммуникационной компетенции преподавателя вуза / С.В. Титова, О.Ю. Самойленко // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов. - 2017. - Т. 22. - Вып. 3 (167). - С. 39-48.

9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. - М.: Смысл, 2001. - 365 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ И СРЕДСТВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Глотова М.И., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Развитие цифровых технологий диктует необходимость для системы образования менять подходы к обновлению его содержания, методов обучения и достижения на этой основе нового качества его результатов. Сегодня перед российской системой образования поставлены важнейшие задачи подготовки специалистов, которые составляют основу инновационной экономики. Для повышения качества образования необходим постоянный мониторинг успеваемости обучающихся, своевременное выявление проблем в процессе обучения, обеспечение индивидуальной траектории развития обучающегося.

Решение этих проблем тесно связано с внедрением в образовательный процесс новых цифровых технологий: обработки больших данных, машинного обучения, искусственного интеллекта.

В связи с чем были сформулированы основные задачи настоящего исследования:

– изучить основные методы интеллектуального анализа образовательных данных, проанализировать интеллектуальные методы прогнозирования успеваемости студентов;

– рассмотреть особенности организации учебного процесса в Оренбургском государственном университете и подготовить набор данных о студентах вуза;

– исследовать работу методов машинного обучения для прогнозирования успеваемости студентов на наборе данных о студентах вуза.

В рамках решения первой задачи в настоящей работе были рассмотрены основные методы интеллектуального анализа данных в сфере образования.

Анализ публикаций показал, что в основном в сфере образования решаются задачи классификации, регрессии и кластеризации. Для решения используются наивный байесовский классификатор, деревья решений, метод опорных векторов, метод k ближайших соседей и искусственные нейронные сети[3,4].

В результате анализа научно-педагогической литературы были выявлены наиболее значимые показатели для прогнозирования успеваемости студентов. В современных исследованиях используется текущий средний балл, накопленный балл в балльно-рейтинговой системе, оценка за лабораторные работы, результаты тестирования. Не менее определяющим показателем является посещаемость студентов.

Для применения методов интеллектуального анализа данных задача прогнозирования успеваемости учащихся обычно сводится к одной из стандартных задач анализа данных: классификации, кластеризации или регрессии.

Для экспериментального исследования методов прогнозирования успеваемости обучающихся необходимо подготовить набор данных для исследования. Для экспериментального исследования была поставлена задача прогнозирования итоговой оценки по дисциплине «Информатика» во втором семестре 1 года обучения для обучающихся бакалавриата направлений подготовки Аэрокосмического института и института Наук о Земле. В эксперименте были использованы данные обучающихся следующих направлений: Авиастроение (20 обучающихся), Ракетные комплексы и космонавтика (20 обучающихся), Техносферная безопасность (20 обучающихся), Прикладная геология (43 обучающихся).

Общее количество записей в наборе данных составило 103 записи о студентах.

Для подготовки набора данных использовались:

- ведомости успеваемости группы – использовались для подсчета средних баллов обучающихся за предыдущий семестр;
- журналы успеваемости, включающие текущие оценки за теоретические и практические занятия, лабораторные и контрольные работы, а также журналы посещаемости.

Анализируемые показатели набора данных приведены ниже:

- пропуски (доля пропущенных занятий, действительное число);
- успеваемость за предыдущий семестр (нормализованный средний балл за предыдущий семестр, действительное число)
- успеваемость за 1 месяц (нормализованный средний балл за 1 месяц семестра, действительное число);
- успеваемость за 2 месяца (нормализованный средний балл за 2 месяца семестра, действительное число);
- успеваемость за 3 месяца (нормализованный средний балл за 3 месяца семестра, действительное число);
- итоговая оценка (целое число от 2 до 5).

Фрагмент подготовленного набора данных приведен в таблице 1.

Таблица 1 — Фрагмент набора данных

Номер	Пропуски	Пред. сем.	1месяц	2месяц	3месяц	Итог
Студент 1	0,15	0,66	0,80	0,60	0,60	4
Студент 2	0,25	0,64	0,80	0,70	0,80	4
Студент 3	0,07	0,70	0,80	0,80	0,80	4
Студент 4	0,10	0,64	0,80	1,00	0,90	4
Студент 5	0,08	0,73	0,80	0,90	0,73	4

Для интеллектуального анализа данных была выбрана интеллектуальная аналитическая платформа KNIME.

Для исследования строилось дерево решений[1], для чего анализируемый набор данных разделялся случайным образом на обучающую и тестовую выборки в соотношении 80%/20%.Результаты представлены в таблице 2.

На рисунке 1 представлен построенный процесс, в котором на вход подается файл .xlsx с набором данных, узел NumberToString использован для того, чтобы столбец с классами преобразовать в строковый тип. Далее с помощью партиционирования вся выборка случайным образом делится на обучающую (80%) и тестовую (20%). Построенное дерево представлено на рисунке 2.

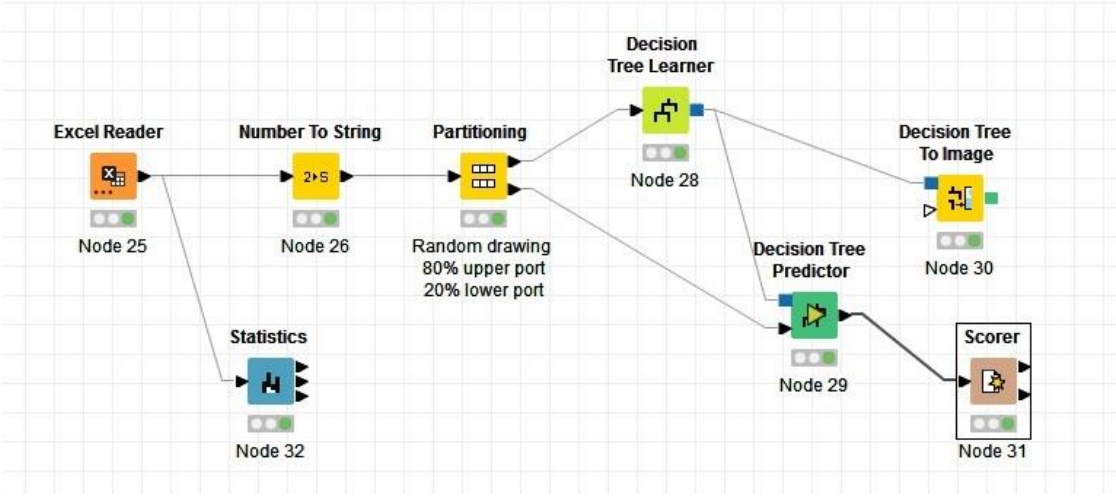


Рисунок 1 – Процесс прогнозирования с помощью дерева решений в KNIME

Таблица 2 – Прогнозирование с помощью деревьев решений

№	Факторы	Точность прогноза
1	Все факторы	100%
2	за 1 месяц	84%
3	за 2 месяца	88%
4	за 3 месяца	94%

Результаты исследования показали, что общая точность алгоритма и по каждому классу достаточно высокая и равна 1.

На основе деревьев решений можно прогнозировать успеваемость в начале семестра. Результаты исследования показывают, что через месяц с начала семестра по текущим оценкам точность прогнозирования составляет 84%, через два месяца – достигает величины 88%.

Таким образом, экспериментальное исследование методов прогнозирование успеваемости студентов показывает, что деревья решения демонстрируют более высокую точность, чем нейронные сети, кроме того, они

дают возможность интерпретировать результаты прогнозирования в терминах правил.

Применение интеллектуальных методов для прогнозирования успеваемости студентов вуза будет способствовать повышению успеваемости. Преподаватели получают возможность скорректировать образовательный процесс на основе более эффективных методов обучения. Обучающиеся будут заранее понимать, что у них имеются определенные проблемы в процессе обучения.

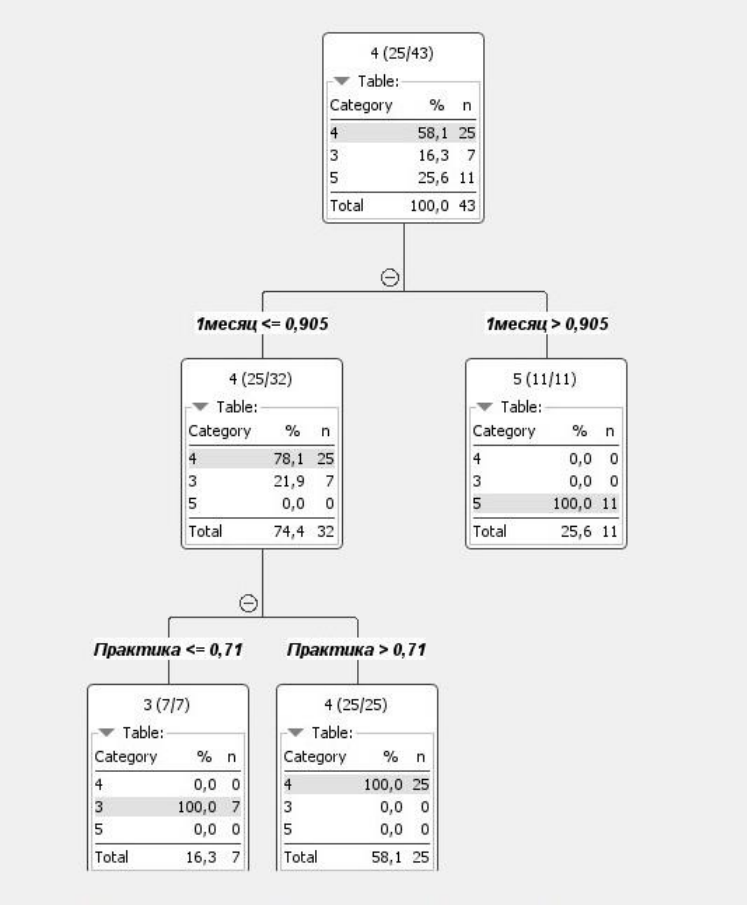


Рисунок 2 – Дерево решений

Список литературы

1. Jishan S. T. et al. Improving accuracy of students' final grade prediction model using optimal equal width binning and synthetic minority over-sampling technique //Decision Analytics. – 2015. – Т. 2. – №. 1.http://foibg.com/ibs_isc/ibs-24/ibs-24-p13.pdf – 01.06.2019.

2. Аббакумов, Д. Психометрика позволяет создавать тесты под наших студентов / Д. Аббакумов [Электронный ресурс] // Официальный сайт theRunet, 2016. – Режим доступа: https://therunet.com/articles/7462 – 01.06.2019.

3. Астахова, И.Ф. Модель гибридной системы обучения / И.Ф. Астахова, Е.И. Киселева // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 12 (часть 3). – С. 450-453.

4. Горлушкина, Н.Н. Задачи и методы интеллектуального анализа образовательных данных для поддержки принятия решений / Н.Н. Горлушкина, И.Ю. Коцюба, М.В. Хлопотов // Образовательные технологии и общество. – 2015. – Т. 18. – № 1. – С. 472-482.

МЕТОДИКА «10 ШАГОВ ПРОГНОЗА» В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-СТРОИТЕЛЕЙ

Горяйнова Т.А.[1], канд. пед. наук,
Белоновская И.Д.[2], д-р пед. наук, профессор
[1]Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ
[2]Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Социально-экономические условия развития Российской Федерации определили возросшее внимание к прогностической подготовке квалифицированных инженеров, востребованных в такой жизненно важной для страны отрасли промышленности как строительство.

Развитие строительной индустрии неразрывно связано с умениями инженеров-строителей предвидеть результаты реализации профессионально-личностных инициатив, технических и технологический инноваций, перспективных кадровых перемещений и структурных преобразований в организации. Несмотря на очевидную востребованность таких умений практически не представлено специализированных педагогических средств в современном профессиональном образовании такой подготовки, не разработаны научно-методические основания моделей развития прогностических умений, да и сам вопрос о необходимости прогнозирования в строительном деле четко не сформулирован.

В то же время контент-анализ профессиональных стандартов в сфере строительства и архитектуры, тематики диссертационных исследований по аналогичной научной специальности доказал значимость прогностической подготовки [1].

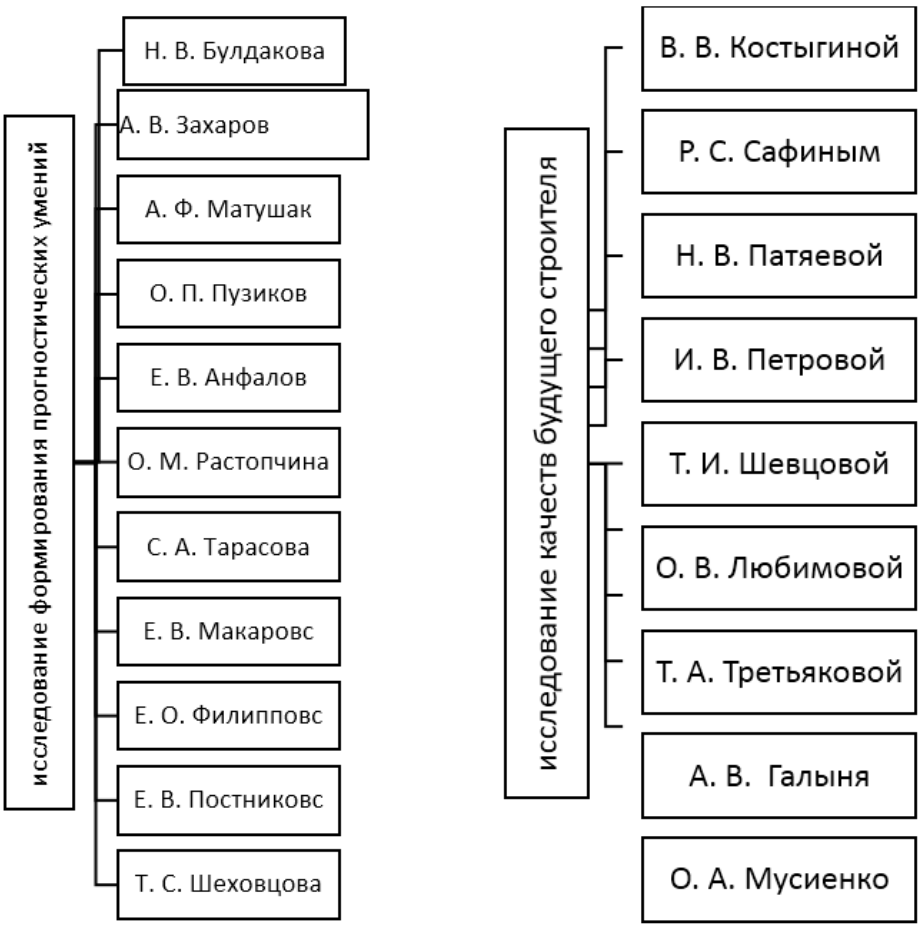
В соответствии с современными представлениями о педагогической технологии (например, исследования Р.Р. Шамсутдиновой[2]), она включает в себя определенные средства и специфические методики.

Методика в профессиональной педагогике достаточно часто ассоциируется с технологией и даже используется как синонимичное понятие. В то же время методика является только отдельным элементом технологии, части обеспечивая стабильный результат в общих условиях ее применения.

Прогностические умения будущего инженера-строителя могут быть представлены совокупностью определенных профессионально-ориентированных действий, обеспечивающих получение научно-обоснованного варианта предстоящего хода тех или иных событий, процессов или поведения объектов строительства на различных этапах жизненного цикла изделия.

Методики формирования прогностических умений для обучающихся различных направлений подготовки представлены в работах авторов последних десятилетий (рисунок 1а). специфичные для будущих строителей методики

подготовки в формировании профессионально-личностных качеств будущих строителей представлены в работах авторов на рисунке 1б.



а) б)

Рисунок 1 – Авторы исследований, близких к теме статьи

Как показывает анализ проведенных исследований по двум направлениям, в них нет пересечений, таким образом, недостаточная теоретическая и практическая изученности данной темы обусловливает актуальность изучения методик формирования прогностических умений будущего строителя.

В целях формирования прогностических умений будущих инженеров-строителей нами были обоснованы, разработаны и использованы различные технологии и обеспечивающие методики. В частности, рассматривались технологии визуализации [3], вовлечения студентов в научно-исследовательскую деятельность [4], в работу в рамках подготовки грантов и участия в профессионально-ориентированных конкурсах [5]. В технологии обучения методам прогнозирования (экстраполяция, моделирование,

мониторинг, экспертиза) нами разработана и апробирована авторская методика «10 шагов прогноза».

Авторская методика «10 шагов прогноза» основана на методике формирования умственных действий в вузе, предложенной академиком Российской академии образования В. С. Лазаревым [6], внедрена в дисциплинах учебного плана подготовки бакалавров для освоения методов экстраполяции, моделирования и экспертизы как этапов прогноза.

Формализованное представление методики приведено на рисунке 2.

Рисунок 2 – Формализованное представление методики «10 шагов прогноза» для формирования прогностических умений будущего инженера-строителя

Приведем пример прогностической задачи, используемой для реализации методики.

Студентам предлагается создать прогноз состояния здания по внешним признакам. Для подготовки могут быть использованы различные источники информации по прогнозированию, такие как методические указания преподавателей, интернет-источники, нормативная справочная литература. При

делении на три команды каждой выделяется определенный тип источников. Дается техническое описание объекта – тип здания, год постройки, наличие каркасов, пролетов, шаг колонн, высота конструкций и другие. Предлагаются видео изображения.

Рисунок 3 – Визуализация элементов задания

Результатом применения методики является заполненная карта прогноза, в которой студенты выделяют наименование анализируемого объекта, выполняют его эскиз, описывают возможный дефект т предлагают прогноз состояния объекта, а также варианты исправления дефекта.

Комплекты различных задач и заданий для реализации методики п собраны в учебно-методическом пособии для студентов строительных направлений подготовки [7].

Список литературы

1. Горяйнова, Т. А. Исследование прогностических умений будущих инженеров методом контент-анализа / Т. А. Горяйнова, И. Д. Белоновская. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5 (228). – С. 99–106.

2. Шамсутдинова, Р. Р. Реализация технологического подхода в практике высшего образования / Р. Р. Шамсутдинова // Акмеология профессионального образования : материалы 16-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 17–18 марта 2020 года / Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2020. – С. 430-432.

3. Горяйнова, Т. А. Технологии визуализации в гибридном обучении будущих инженеров: направления реализации и профессионально-личностная успешность / Т.А. Горяйнова, И. Д. Белоновская, В. В.Кольга. – Текст : непосредственный // Primo Aspectu. – 2021. – № 1 (45). – С. 85–93.

4.Горяйнова, Т. А. Роль конкурсной деятельности в формировании прогностических умений будущих бакалавров-строителей / Т. А. Горяйнова. –

Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 9. – С. 160–165.

5. Горяйнова, Т. А. Технологии формирования прогностических умений будущих инженеров: теоретические обоснования и практика реализации / Т. А. Горяйнова. – Текст: непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2022. – № 1 (233). – С. 28–33.

6. Лазарев, В. С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов / В. С. Лазарев. – Текст : непосредственный // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. – С. 5–13.

7. Горяйнова, Т. А. Разработка инженерных прогнозов в строительстве : учебно-методическое пособие / Т. А. Горяйнова, И. Д. Белоновская. – Оренбург : Изд-во Оренбург, 2022. – 167 с.

ВОСПИТАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Гришин В.С.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В современном мире повышение уровня правовой культуры является не столько целью, сколько обязательным условием гармоничного сосуществования личности и общества. В Указе Президента Российской Федерации от 24.11.2014 года №808 утверждены «Основы государственной культурной политики», в которых одной из важнейших функций государства провозглашается «…передача от поколения к поколению традиционных для российской цивилизации ценностей и норм, традиций, обычаев и образцов поведения»[1].

Направления, заданные в Указе Президента, соответствуют задачам современной педагогики, среди которых особо актуальной видится воспитание человека, способного выбирать конструктивное поведение, руководствоваться правовыми нормами, обеспечивающими гармонизацию социальных отношений.

В целях воспитания правовой культуры в 2011 году были приняты «Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан», в которой рассматривается модель продуктивного правового поведения граждан: «безусловное уважение к закону, правопорядку и суду, добропорядочность и добросовестность»[2].

Педагогическая практика актуализируется на моделях и методах воспитания, предполагающих учет личностно индивидуальных особенностей и способностей каждого человека, включение его в различные сферы жизнедеятельности. В особенности данный тезис справедлив для воспитания взрослых людей, которые являются самой активной, взаимовлияемой и большой частью социума.

Проблема воспитания правовой культуры наиболее актуальна для инженерно-технических работников – взрослых, сформировавшихся людей с актуальным профессиональным и жизненным опытом. В условиях динамичности мира, развития современных технологий, социальной мобильности они должны отвечать требованиям гражданской ответственности и обладать следующими особенностями: самостоятельность, независимость, самоуправляемость, а также правосубъектностью – способностью осознанно выступать субъектом правоотношений.

[1] СЗ РФ. 29.12.2014. № 52 (часть I). Ст. 7753.
[2] Российская газета. 14.07.2011.№ 151.

Инженерно-технические работники выступают акторами в обширной правовой системе, в которую входят не только легитимизированные государством нормы, но и источники узкоспециализированного (локального) плана, обязательные для применения в профессиональной среде.

В этой связи видится актуальным тезис о конструктивном характере влияния правовой культуры на инженерно-технических работников, так как правовая культура выступает «объективной ценностью человека, общества и государства. Такая объективность обусловлена общим стремлением к конформному поведению, рациональная модель поведения которого представлена совокупностью всех норм права» [14].

Правовая культура является предметом интереса ученых различных научных отраслей. Например, Л.Л. Редько в своем исследовании «Педагогическая антропология» трактует ее как часть духовной культуры, которая характеризует степень понимания гражданами, должностными лицами правильности претворения законов в жизнь [10]. Анализируя российскую государственность, ученые-юристы О.И. Цибулевская, Т.В. Милушева приходят к выводу, что правовая культура есть «правовой потенциал гражданского общества» [16].С точки зрения философии правовая культура может рассматриваться как один из способов понимания окружающего социального мира: «В основе правовой культуры лежит осознание правовых норм, которое является одним из феноменов социального и философского познания» [1]. Также философский взгляд на правовую культуру представлен в исследовании Е.В. Богатовой, которая характеризует правовую культуру как «отражение трансформации социально-нравственных традиций (обычаев) и уровня образования, формируемых в процессе развития социума и государства путем закрепления прав и свобод в нормативных правовых актах и отношения личности и общества к данному субъективному праву и законному интересу» [3].

Заслуживает отдельного внимания дефиниция правовой культуры за авторством О.В. Фролова: «правовая культура – это совокупный опыт нравственного поведения субъекта культуры, актуализированный в ситуации правового выбора, закрепленный предшествующими культурными практиками и образцами нормативной или ненормативной общественной деятельности» [13].

Приведенные выше мнения ученых подтверждают фундаментальное значение правовой культуры для любого человека, однако для инженерно-технических работников высокий уровень правовой культуры имеет решающее значение, так как выступает обязательным условием профессионального и личностного роста, связан с узкоспециализированными профессиональными системами, где без понимания норм права и способов их реализации осуществление функции инженера или техника невозможно.

Конституция Российской Федерации (ч. 2. ст. 15) провозглашает обязанность любого гражданина знать действующие на территории страны законы. В особенности это актуально для инженерно-технических работников:

примером может послужить деятельность инженеров и техников авиационной сферы, когда вопрос знания и исполнения правовых норм непосредственно коррелирует с обеспечением безопасности полетов, сохранением жизней людей. В этом контексте необходимо провести параллель между знанием правовых норм и соответствующим этому знанию поведением. Решить эту проблему возможно с помощью воспитания правовой культуры, путем развития в человеке положительных социокультурных качеств.

Так, М. Смит отмечает, что «в отличии от программ воспитания традиционного характера, которые базировались на протестантской этике, современные программы должны быть сосредоточены на формировании конкретных универсальных культурных ценностей, таких как забота, равенство, свобода, благородство, трудолюбие, честность, доброта и уважение» [15]. Дж. Ролз убежден, что «основой воспитания не может быть навязывание определенного образа жизни. Общество должно воспитывать в первую очередь чувство справедливости – уважение свободы граждан, ограничиваемое только свободой других граждан; заботу об обделенных обществом людях; толерантность, проявляемую даже по отношению к не толерантным» [11]. Похожую концепцию «культурного воспитания» также развивает Дж. Уайт, который настаивает на необходимости формирования независимой личности, готовой жить в обществе, руководствуясь принципами альтруизма, здравого смысла и независимости [5]. Культурные ориентиры современных систем воспитания обозначены Я. Кучером, выделяющим в качестве таковых «демократизм и гуманизм, нравственность и терпимость, добровольность и самостоятельность» [7].

Комплексный характер рассматриваемого вопроса предполагает дополнение педагогических позиций, процитированных выше, мнениями ученых из смежных гуманитарных отраслей науки.

В современной культурологии сложилось особое понимание относительно роли воспитания в освоении культуры. Так, А.Я. Флиер выделяет несколько «источников окультуривания»: домашнее воспитание (включающее «импринтинг» (механическое копирование) и «сознательное научение»), образование всех уровней, произведения искусства и литературы, социальные контакты во всем их многообразии, средства массовой информации [12]. Для целей нашего исследования список данных источников предлагается расширить, добавив в него еще и профессиональное воспитание инженерно-технических работников, итогом которого может выступать повышение уровня профессиональной правовой культуры.

По мнению И.М. Быховской и О.И. Горяиновой воспитание представляет собой часть процесса «инкультурации», который предполагает «включение индивида в пространство культуры через овладение и «присвоение» его основных элементов, превращение их в часть своего «внутреннего мира», определяющего сознание и поведение» [4].

В свою очередь, ученые-юристы приписывают процессам воспитания правовой культуры признак утилитарности. Например, В.М. Бельков

утверждает, что «ни одно правовое отношение не реализуется на практике, если не имеет соответствующей социально-психологической основы в сознании индивидов» [2]. В свою очередь, А.Р. Латыпов и Д.В. Лысенко определяют процесс правового воспитания как «создание специального инструментария по донесению до разума и чувств каждого человека правовых ценностей, превращение их в личные убеждения и внутренний ориентир поведения» [8]. Приведенные выше мнения опираются на практику правоприменения, что, безусловно, демонстрирует ценность юридической техники в вопросах воспитания правовой культуры.

Следует отметить схожесть позиций ученых в том, что результатом воспитания правовой культуры в любом случае должна быть относительная устойчивость и сформированность основы личности, при выделении характерного признака воспитания взрослых специалистов – его обоюдности [9]. Особенно этот признак проявляется в правовом воспитании инженерно-технических работников, как процесс «формирования и закрепления ценностей правосознания, задающих направленность социальному поведению субъекта» [6].

В современной социокультурной действительности инженерно-техническому работнику приходится сталкиваться с профессиональными и морально-нравственными вызовами, успешно справляться с которыми может помочь только наличие устойчивой правовой культуры. Построение последней невозможно без наличия внутриличностных аксиологических императивов.

Отсутствие системы правового воспитания ведёт инженерно-технических работников к профессиональной деформации, образованию мировоззренческого вакуума. Низкий уровень правовой культуры может привести к принятию решений, последствия которых могут быть непоправимыми. Воспитание правовой культуры предполагает своим итогом умение человека осознавать свои приоритеты и приоритеты общества, сопоставлять их с объективными законами социально-экономического развития, оценивать законы с точки зрения их возможности эффективно обеспечить профессиональные цели.

Список литературы

1. Атаев, Р.А., Шанько, В.В., Стецун, М.Ю. Формирование аспектов философско-правовой культуры сотрудников органов внутренних дел МВД России // Философия права. 2018. №4 (87). С. 85-89.

2. Бельков, В.М. Некоторые проблемы правового воспитания в Российской Федерации и его значение для электорально-политических отношений / В.М. Бельков // Вестник ТГУ. – 2013. – №3 (119).

3. Богатова, Е.В. Правовая культура: статика и динамика понимания / Е.В. Богатова // Философия права. – 2017. – № 4(83). – С. 30-34.

4. Быховская, И.М., Горяинова, О.И. Социализация и инкультурация личности: сравнительный анализ общественно значимых практик / И.М. Быховская, О.И. Горяинова // Культура культуры. – 2021. – №1.

5. Воскресенская, Н.М. Современная общеобразовательная школа Англии / Н.М. Воскресенская // Структура и учебно–воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе западноевропейских стран. – М.: Институт теории образования и педагогики РАО. – 2001. – С. 8-33.

6. Гумерова, З.З. Идея права как детерминанта правового воспитания / З.З. Гумерова // Вестник КГУ. – 2016. – №6.

7. Долгая, О.И. Новые цели и принципы воспитания в чешской системе образования на рубеже XX–XX1 вв. / О.И. Долгая // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 5. – С. 89-93.

8. Латыпов А.Р., Лысенко Д.В. Правовое воспитание / А.Р. Латыпов, Д.В. Лысенко // Символ науки. – 2016. – №11–2. – С. 136–138.

9. Малькевич, М.С. Воспитание ребенка как право и обязанность родителя / М.С. Малькевич // Вестник СГЮА. – 2014. – №3 (98).

10. Педагогическая антропология / Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянов, Е. Г. Пономарев [и др.]. – Ставрополь: Общество с ограниченной ответственностью «Бюро новостей», 2007. – 177 с.

11. Ролз Дж. Теория справедливости. – Новосибирск: Изд–во НГУ, 1995. – 446 с.

12. Флиер, А.Я. Культура культурного человека / А.Я. Флиер // Культура культуры. – 2019. – №4.

13. Фролов, О.В. Правовая культура в контексте педагогической рефлексии / О.В. Фролов // Правовая культура. – 2017. – № 3(30). – С. 114-123.

14. Шумкин, Е.М. Правовая культура как фактор легитимности социального и правового порядка // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. №3.

15. Тагунова, И.А. Знания, обогащающие теорию и практику воспитания в США / И.А. Тагунова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №2. – С. 99–115.

16. Цыбулевская, О.И. Ценности правовой культуры и российская государственность / О.И. Цыбулевская, Т.В. Милушева // Правовая культура. – 2016. – № 4(27). – С. 8-16.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО

Дробот М.А.[1],
Белоновская И.Д.[2], д-р пед. наук, профессор
[1]Оренбургский филиал образовательного учреждения профсоюзов высшего профессионального образования «Академия труда и социальных отношений»,
[2]Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Деятельность государственных служащих Российской Федерации призвана обеспечивать устойчивое развитие системы управления государством на различных уровнях.

Ключевые моменты профессиональной деятельности государственных служащих регламентирует Федеральный закон «О государственной гражданской службе в Российской Федерации»от 27.05.2003 г. № 58-ФЗ.

Обучение таких специалистов в отечественных образовательных учреждениях должно тесно увязываться со сформированностью таких моральных качеств как добросовестность, ответственность, честность, гражданственность, отражающих социально-правовые аспекты профессионально-личностной позиции.

Чаще всего подготовка будущих государственных (муниципальных) служащих ведется по образовательным программам направлений «Юриспруденция» и «Государственное и муниципальное управление» в системе профессионального образования и переподготовки (С.Э. Несмеянова, Д.В. Булавина [1]).

В статье представлены отправные моменты разработки процесса формирования социально-правовой позиции будущего государственного служащего.

В настоящее время в научной литературе не конкретизировано понятие «социально-личностная позиция будущего государственного служащего». В то же время в научный оборот введены и используются такие понятия как социально-правовой статус и социально-правовая компетентность. Они не являются синонимичными, но в определенной степени методологически направляют процесс конкретизации изучаемого в статье понятия.

Социально-правовой статус как понятие, связанное с деятельностью государственного служащего, является достаточно новым термином. Он отражает динамику ожиданий государства как работодателя, населения как субъекта РФ, самого работника как субъект труда и обучающего как субъекта обучения данной профессии. Все эти моменты отражаются в модели выпускника вуза.

Модель данного вида профессиональной деятельности претерпевает существенные содержательные и имиджевые изменения. Если в 90-е годы XX века понятие «чиновник» было символом разнообразных негативных проявлений административного произвола, то затем происходит позитивная трансформация образа работника аппарата государственного управления, обусловленная становлением демократии и правопорядка в России.

Как результат, в последние годы все более заметен рост популярности данной профессии, который выражается в омоложении его кадров. Если в 2005 г. среди государственных служащих практически не было работников моложе 40 лет, то к 2015 году их численность существенно выросла. Доля молодых людей в возрасте от 18,5 до 27 лет стала составлять около 23%, и этот процесс только активизируется. Причем «переток» молодежи из бизнеса в государственною службу происходит несмотря на сложность работы чиновников и относительно невысокую доходность (Н.Д. Саргасян [2]).

Основной причиной роста популярности профессии, как указывают исследователи, является государственные гарантии и утверждение социально-правового статуса госслужащего, выполняющие роль мотиваторов (Ю.Н. Сухина [3]).

Доминантой социально-правового статуса государственных служащих Российской Федерации является статус гражданина. В свою очередь такой статус имеет многомерную характеристику («трехмерное социальное пространство» -Е.В.Охотский [4]), отраженную нами на рисунке 1.

Рисунок 1 – Многомерная характеристика (трехмерное социальное пространство) социально-правового статуса государственного (муниципального) служащего в Российской Федерации

Социально-правовой статус государственного служащего характеризуется также рядом признаков, атрибутов и критериев, зависящих от характера власти, формы государства и статуса самой государственной службы. В силу педагогической направленной данной публикации в ней не

представлены многочисленные правительственные документы, разносторонне характеризующие такой статус.

Отметим, что к таким признакам относится, например, наличие Российского гражданства, возможный и предельный возраст (от 18 до 65 лет). В то же время отсутствуют ограничения по полу, расе, социальному, национальному, языковому признакам, зависимости от места рождения, имущественного положения, религиозных или политических убеждений. Владение русским языком является обязательным по социально-правовому статусу. Значимым является статус замещаемой должности (категория) и срок полномочий.

Социально-правовой статус характеризуется правами и обязанностями, также связанными с занимаемой должностью. Федеральное законодательство устанавливает конституционные и функциональные обязанности, а также обязанности профессионально-личностного плана.

Функциональные обязанности соответствуют должности. Должность в свою очередь устанавливает место в иерархии трудовых отношений, в служебной лестнице, подчиненность трудовой дисциплине. Кроме того, именно должность характеризует круг полномочий, т.е. профессиональные компетенции работника. Таким образом, социально-правовая компетентность имеет отношение подчинённости относительно более общего понятия социально-правового статуса.

Что касается профессионально-личностных обязанностей, то этот вопрос регулируется Указом Президента Российской Федерации от 12.08.2002г №885, который имеет современные редакции. В Указе, который стал основой типового кодекса этики и поведения государственных служащих, определены общие принципы выполнения служебных обязанностей и характеристики морально-нравственного облика, которые обеспечивают ответственное, доверительное и результативное служение отечеству,

Обращаясь к понятию социально-правовая компетентность возможно опереться на исследование А.Н. Белова [5], в котором данное качество представляется как вид правовой культуры, ресурс правовой социализации и определенная система личностных качеств индивида безотносительно его профессии. Такое инвариантное относительно профессии понятие интегрирует триаду компонентов, представленных на рисунке 2.

Рисунок 2 - Инвариантная относительно профессии структура социально-правовой компетентности профессионала

Регламентирование статуса государственного служащего не снимает проблемы отношения самого работника к этому статусу, которое может выразиться в глубоко осознанном принятии (интериоризации) или формальном подчинении условиям работы. В этой связи все острее ставится проблема формирования социально-правовой позиции, соответствующей установленным государственным гарантиям и статусу.

Позиция отражает систему ценностных ориентаций личности, сформированную в ходе знакомства с окружающей действительностью (А.В.Кирьякова).

Понятие «позиция» представляет по мнению Е.М. Кочневой и других отечественных авторов «относительно устойчивую и активно развивающуюся систему отношений индивида к различным сторонам окружающей его действительности и к собственной личности» [6, с. 257]).

В трактовке категории «позиция личности» можно выделить два аспекта проблемы:

- содержательный (внутренний) — знания, жизненный опыт, система взглядов, ценностей, отношений личности;
- внешний (процессуальный, поведенческий) как решение субъектом определенных задач.

Анализируя родовые и родственные понятия правовой, социальной социально-активной позиций, представленные в исследованиях отечественных учёных и обращенных к будущих профессионалам (студентам, обучающимся), принято следующее определение социально-правовой позиции.

Социально-правовая позиция будущего государственного служащего представляет собой отношение к:

- социальной действительности, обществу, правам и обязанностям других лиц,
- сущности, результатам и последствиям будущей профессиональной деятельности,
- основанные на знании и использовании правовых норм в такой деятельности,
- выраженные специальными языковыми средствами предложения,

- мотивированные и обоснованные выводы по разрешению или урегулированию конкретной жизненной ситуации, направленные на гармоничное преобразование общественной жизни.

Основными характеристиками понятия «социально-правовая позиция будущего государственного служащего» выступают готовность личности к:

- определенным действиям в социуме с позиции права;
- принятию решений при выполнении задач профессиональной деятельности в отстаивании интересов государства,
- прогнозу возможных последствий принятых решений;
- стилю поведения, обусловленному нравственным выбором,
- осознанию возможности наступления личной и социальной ответственности.

Продолжением данного исследования является анализ научной литературы по проблеме формирования социально-правовой позиции будущих государственных служащих, формулировка ряда гипотетических предположений, которые составляют ключевые моменты модели формирования исследуемой позиции. Они подлежат методологическому обоснованию, собственно моделированию, инструментовке и апробации в условиях вуза для студентов специальностей и направлений подготовки «Юриспруденция» и «Государственное и муниципальное управление».

Список литературы

1. Несмеянова, С.Э., Булавина Д.В. Образование муниципальных служащих в современной России: нормативное правовое регулирование // Муниципалитет: экономика и управление, № 3 (20), 2017, С. 71-74.

2. Саргсян, Н. Д. Почему современная молодежь предпочитает госслужбу бизнесу? //Государственное администрирование и государственная служба: вчера, сегодня, завтра в условиях электронного правительства и цифровой экономики : сборник научных статей / под общ. ред. В. Л. Макарова. – Москва : МАКС Пресс, 2019. _С. 603-606.

3. Сухина, Ю. Н. Государственные гарантии и социально-правовой статус как фактор мотивации государственных гражданских служащих / Ю. Н. Сухина // Cognitio Rerum. – 2022. – № 1. – С. 73-76.

4. Охотский, Е. В. Социально-правовой статус государственного гражданского служащего в системе государственного управления / Е. В. Охотский // Государственная служба. Вестник Координационного Совета по кадровым вопросам, государственным наградам и государственной службе при полномочном представителе Президента Российской Федерации в Северо-Западном федеральном округе. – 2007. – № 12. – С. 54-74

5. Белов, А. Н. Сущностно-содержательная характеристика понятия "социально-правовая компетентность" в контексте психолого-педагогических исследований / А. Н. Белов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 4-3(118). – С. 27-34.

6. Кочнева Е.М., Жарова Д.В., Костылева Е.А., Харитонова Т.Г. Подходы к изучению понятий «позиция» и «профессиональная позиция» в психологии. // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2017. Т. 6. № 2(19). С. 255 – 259.

УНИВЕРСИТЕТСКАЯ МЕДИАСРЕДА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНЫХ СООБЩЕСТВ

Дужников С.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Фактор влияния медиасреды стремительно врывается в университетскую событийность. Представление о медиасреде как совокупности технических средств коммуникации изживает себя, уступая место более широкой интерпретации. Наиболее общим можно считать прогностическое определение медиасреды как многофункциональной сферы-посредника, обеспечивающей с помощью средств массовой коммуникации взаимодействие человека с окружающим миром, с информационными потоками, с возможностями образования и развлечения, с пропагандой нравственно-эстетических ценностей, оказывающей идеологическое, экономическое или организационное воздействие на оценки, мнения и поведение людей, в целом на процесс социализации личности [1, 2].

Вузовские практики, представленные в отечественной научной литературе, определяют традиции и инновации медиасреды профессионального учреждения. К традиционным элементам относят вузовские средства массовой информации (печатные и электронные). Среди электронных СМИ, например, выделяют университетские радио, телевидение, сайты и страницы в соцсетях, а также сетевые ресурсы. Вариант современной структурной организации медиасреды университета представлен на рисунке 1.

В Оренбургском государственном университете, в рамках реализации молодежной политики, значительное внимание уделено формированию современной медиасреды, воспитывающей гражданина и профессионала - нового образа патриота в сети через призму творческого взгляда креативных студенческих сообществ.

В настоящее время в социально-культурной и воспитательной деятельности ОГУ активно разворачивается программа «На высоте», направленная на создание условий для вовлечения обучающихся в социально-значимые практики. Ее ядром является создание медиасреды университета, которая должна стать системообразующим фактором развития молодежных сообществ и ключевым ресурсом их взаимодействия в ОГУ.

Рисунок 1 – Вариант структуры медиасреды университета

В качестве структуры, обеспечивающей функционирование медиасреды, в ОГУ выступает Управление социальных коммуникаций и новых медиа. Для работы Управления создана медиастудия (рисунок 2).

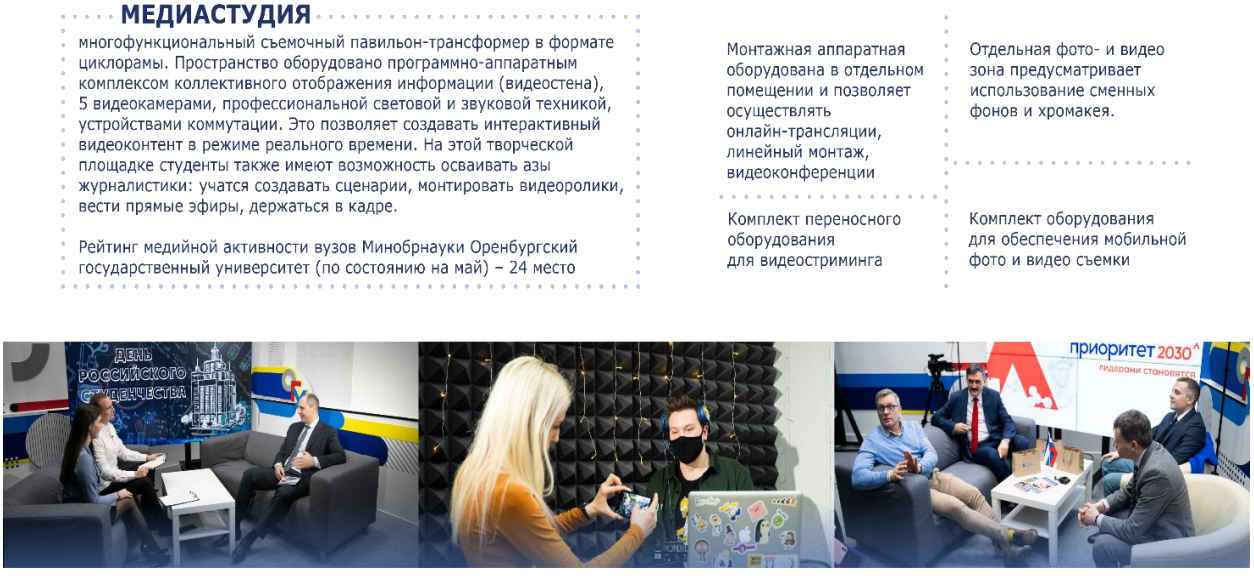


Рисунок 2 – Медиа студия ОГУ

Все большую популярность в работе медиастудии приобретают тематические стримы. Прямые трансляции (47 прямых эфиров), проведенные в 2022 г., набрали около 200 тысяч просмотров и были отмечены более чем 800 позитивными комментариями.

Медиастудия стала площадкой реализации специальных медиапроектов (рисунок 3).

Рисунок 3 – Специальные медиапроекты на базе медиастудии ОГУ

Разнообразные и многочисленные связи с иностранными (Таджикистан, Казахстан, Узбекистан), федеральными, региональными, областными и городскими СМИ, организованные в медиасреде ОГУ, обеспечивают актуальность и своевременность информационных взаимодействий, а также позволяют молодежи ОГУ быть в курсе наиболее важных событий. С этой целью только в 2022 году было представлено более 1200 разнообразных материалов.

Печатная продукция как средство СМИ всегда была востребована в студенческой среде, но ее значимость и влияние не были постоянными. Как установлено, существенно важными являются синхронизация и идентичность типографской и электронной версий, формат, дизайн, качество бумаги или электронного контента, объем и структура публикаций, взаимосвязь с интересами молодежных сообществ вуза и множество иных факторов.

В этой связи существенно трансформируется университетская газета «Оренбургский университет». В ней стало больше информационных полос, номера выпусков обогатились современным ярким дизайном в стиле университетской символики.

Газета приобрела и представительские функции. Она также успешно выполняет задачи профориентации на территории Оренбурга, региона и в соседних иностранных государствах.

Новым перспективным шагом в расширении функций и роли медиасреды ОГУ стало создание Студенческой конвергентной медиалаборатории (https://vk.com/vaibmedia).

Конвергенция проявляется в СМИ как отображение цифровизации современной жизнедеятельности, как синергетическое слияние, единение и реализация на инновационных принципах информационных и коммуникационных технологий для создания и продвижения потребителю единого информационного ресурса.

Опыт таких синтетических медиапроектов на основе конвергентной журналистики только накапливается в Российских вузах (например, Южно-Уральский государственный университет [3], Самарский государственный социально-педагогический университет [4], Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского [5] и др.).

Деятельность ОГУ в этом направлении является частью стратегического проекта «Университетская ноосфера», реализуемого вузом в рамках программы «Приоритет 2030».

В основу Студенческой конвергентной медиалаборатории заложена идея воспитания и активизации потенциала подрастающего поколения посредством медиатворчества. В команду медиалаборатории вошли студенты разных факультетов вуза, имеющие опыт медиатворчества. Состав сформирован по результатам университетского медиаконкурса из числа его победителей.

На базе медиалаборатории проходит обучение студентов, первые пробы сил в деле производства и продвижения контента.

Совместно с командой лаборатории студенты работают над медиапроектами: ток-шоу, новостными программами, научно-образовательными и развлекательными сюжетами. Создаваемый контент имеет видео-, фото- и текстовый формат. Студентов учат грамотному ведению страниц в социальных сетях, контент-планированию и продвижению.

Командой конвергентной медиалаборатории была организована контент-студия «VIBE Медиа». Масштаб деятельности отражен на рисунке 4.

Рисунок 4 – Масштаб мероприятий Студенческой конвергентной медиалаборатории ОГУ.

Конвергентная медиалаборатория демонстрирует действенность и креативность студенческого самоуправления, поскольку ее заведующим и корреспондентами являются обучающиеся в ОГУ студенты (бакалавриат, магистратура).

Тематика мероприятий медиалаборатории не только отображает, но и в определенной мере предопределяет, формирует, ориентирует интересы молодежных сообществ ОГУ. Векторы интересов направлены на современные позитивные приоритеты – молодёжное предпринимательство, творческие креативные университетские проекты, интеллектуальные клубы молодых (рисунок 5).

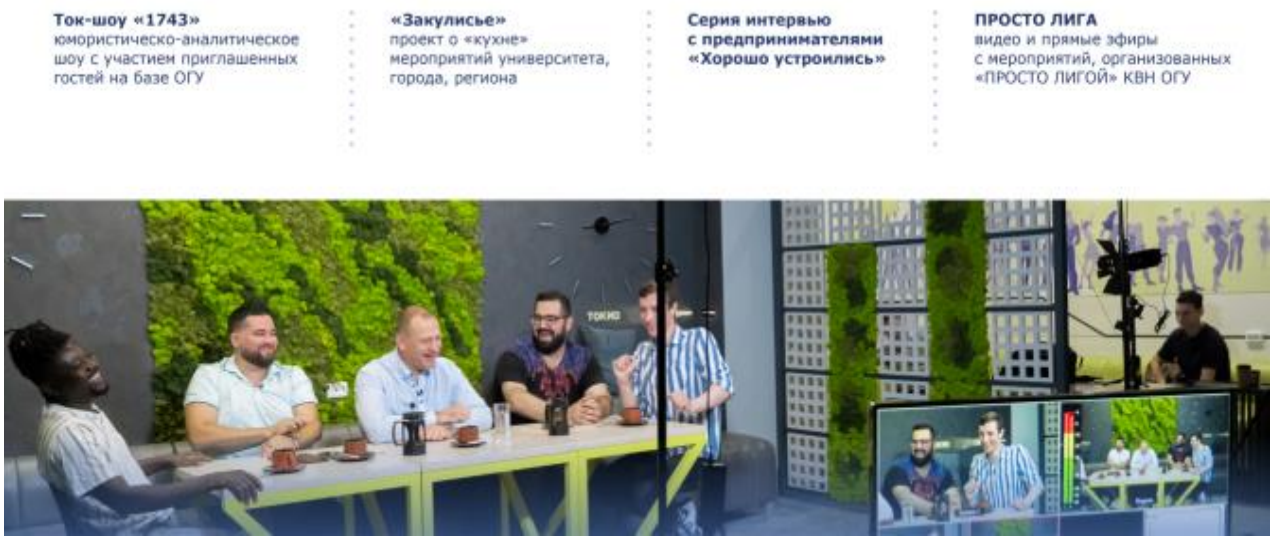


Рисунок 5 – Проекты студенческой конвергентной медиалаборатории ОГУ

Таким образом, медиасреда университета становится в ряд приоритетных возможностей развития молодежных сообществ. Ее влияние характеризуется интегрирующим, образовательным, информационным, социализирующим факторами, которые реализуются в разнообразии видов социально-культурной проектной деятельности студенчества.

Список литературы

1. Хайдарова, Г. Р. Медиасреда как пространство культурной практики: борьба за воображаемое / Г. Р. Хайдарова // Общество. Среда. Развитие. – 2018. – № 1(46). – С. 45-51.

2. Видная, О. Е. Медиасреда вузов Тамбовской области: реализация информационной политики / О. Е. Видная, А. В. Прохоров // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2020. – № 4. – С. 84-86.

3. Шестеркина, Л. П. Студенческая журналистика на просторах интернета: вопросы профессионального становления / Л. П. Шестеркина // Журналистский ежегодник. – 2015. – № 4. – С. 18-23

4. Борщева, Н. Н. Некоторые вопросы преподавания дисциплины "основы журналистской деятельности" / Н. Н. Борщева // Инновации в вузовском преподавании журналистики: материалы научно-практического семинара, Тольятти, 17 февраля 2017 года / под общ. ред. Г.И. Щербаковой. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2017. – С. 19-25.

5. Калугина, А. Ю. Медиацентр в вузе: новое медиаобразовательное пространство / А. Ю. Калугина // Межкультурные коммуникации: русский язык в современном измерении: Тезисы докладов участников международной научной конференции, Симферополь, 23–26 апреля 2018 года / Ответственный редактор Г.Ю. Богданович. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2018. – С. 173-174.

ИССЛЕДОВАНИЕ МОРАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ШКОЛЬНИКОВ 10-12 ЛЕТ

Епанчинцева Г.А.[1] д-р психол.наук, доцент, Потокина А.М.[1,2]
[1]Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»,
[2]Оренбургская областная клиническая психиатрическая больница №1, г.Оренбург

В современной образовательной системе все большее распространение в подростковой среде получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность, недоверие. Среди основных причин можно выделить - взаимная нетерпимость и культурный эгоизм, транслируемый через средства массовой информации и социальным окружением подростков.

Подростковый возраст является периодом активной социализации личности, поэтому изучение содержания нравственных ориентаций важно на данном этапе возрастного развития. Нравственные ориентации, с одной стороны, детерминированы факторами среды и воспитания, с другой - индивидуальностью и уровнем психического развития личности.

Не смотря на попытки изучения взаимосвязи морального уровня развития и поведения в конфликтных и кризисных ситуациях у подростков данная тема остается малоизученной, поэтому важно продолжить изучать их природу и влияние на социализацию личности [1; 3; 4; 5; 7].

Моральный интеллект был впервые разработан в качестве концепции в 2005 году Дугом Ленником и Фредом Килем. Под моральным интеллектом понимается способность отличать правильное от неправильного и вести себя на основе ценности, которая считается правильной [8]. В большинстве отечественных и зарубежных источников под моральным интеллектом понимают морально-нравственный интеллект или нравственный интеллект и в литературе они выступают в виде синонимов [2; 6].

Большое количество исследований, связанных с изучением моральным интеллектом, выявляет тот факт, что развитие морального интеллекта основано на способностях, а не на чертах характера.

Следовательно, моральный интеллект рассматривается как навык, который может быть дополнительно развит практикой.

Для изучения особенностей морального интеллекта нами была сформирована выборка для исследования. Выборка состояла из 10 подростков обучающиеся в средних общеобразовательных учреждениях. Возраст испытуемых 10-12 лет.

Нами использованы в исследовании психодиагностические методики: Методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л. Колберга), оригинальный вопросник СРД-КФ.

С целью оценки уровня развития морального интеллекта у школьников в возрасте от 10 до 12 лет в качестве основной методики использовалась методика оценки уровня развития морального сознания (Дилеммы Л. Колберга). Данная методика представлена в диллемах №1, №2, №3 и №6. Данный диллемы раскрывают уровни развития морального интеллекта в разных социальных статусах - взаимосвязь с социумом, детско-родительские взаимоотношения и фокус внимания на личные нужды и потребности детей.

Для описания полученных данных, необходимо рассмотреть варианты ответов, полученных по каждой диллеме.

Таблица 1. Распределение вариантов ответов по Методике оценки уровня развития морального сознания школьников 10-12 лет, Диллема №1

Респондент / №вопроса	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10
1	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3
2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3
3	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3
4	1	1	3	3	2	3	4	2	3	3
5	3	2	4	3	2	3	2	2	4	3
6	2	1	3	2	2	3	3	3	2	2
7	4	3	1	2	2	3	3	2	2	4
8	2	2	3	4	3	4	2	2	3	3
9	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2
10	3	2	3	3	2	3	2	2	3	3
Ср.знач. респондентов по диллеме №1	2,5	1,9	2,8	2,8	2,1	3	2,6	2,1	2,7	2,9
Ср.значение для выборки по диллеме №1	2,5									

Анализируя средние показатели, полученные по первой диллеме (таблица 1) мы видим, что у детей 10-12 лет, преобладает доконвенциональный уровень морального развития с наивной гедонестической ориентацией. На доконвенциональном уровне ребенок судит о моральной допустимости действия по его прямым следствиям. Он фокусируется на внешних последствиях, потому что ещё не научился интериоризировать социальные нормы и общественное понимание хорошего и плохого. Также в этой группе наблюдается тенденция к развитию конвенционального уровня с ориентацией на соответствие ближнему окружению/малой группе. Что касается отдельных вариантов ответов, то имеются ответы с использованием конвенционального уровня с установкой на поддержание установленного порядка социальной справедливости и фиксированных правил, но данные ответы являются

единичными и имеют неустойчивый характер. Конвенциональный уровень свойственен подросткам. Моральные суждения формируются извне.

Ребенок следует правилам общества, в котором живёт, соблюдает чтимые в нём моральные законы и старается не нарушать заданные нравственные устои. Практически отсутствует критическое мышление. Общественные правила редко подлежат тщательному анализу и сомнению. Этому уровню сопутствуют конформизм, старание соответствовать общественным ожиданиям и жертвование личными интересами в пользу мнения социума.

Таблица 2. Распределение вариантов ответов по Методике оценки уровня развития морального сознания школьников 10-12 лет, Диллема №2

Респондент / №вопроса	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10
1	1	1	2	2	3	3	2	3	3	3
2	2	1	2	2	2	3	2	3	3	3
3	1	1	2	2	1	4	2	3	3	3
4	1	1	1	2	2	4	2	4	3	3
5	1	1	1	1	1	1	2	4	4	3
6	1	1	1	2	3	4	4	4	4	4
7	2	1	2	2	2	1	4	3	4	4
8	1	1	1	2	1	4	4	2	3	3
Ср.знач. респондентов по диллеме №2	1,2	1	1,5	1,9	1,9	3	2,8	3,2	3,4	3,2
Ср.значение для выборки по диллеме №2	2,3									

Анализируя средние показатели, полученные по второй диллеме (таблица 2) мы видим, что имеется наличие как доконвенционального уровня морального развития с ориентацией на наказание и послушание и наивной гедонестической ориентацией, так конвенционального уровня с ориентацией на соответствие ближнему окружению/малой группе. Проявление доконвенционального уровня морального развития с ориентацией на наказание и послушание связано в первую очередь с тем, что в данной диллеме описывается непосредственно акт совершения преступления и дети, в процессе своих ответов, отмечали наличие данного факта в сравнении с первой диллемой.

Таблица 3. Распределение вариантов ответов по Методике оценки уровня развития морального сознания школьников 10-12 лет, Диллема №3

Респондент / №вопроса	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10
1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	4
2	1	2	2	1	3	3	3	3	3	4
3	1	2	2	2	3	2	3	3	2	4
4	1	2	2	1	3	4	3	2	2	3
5	1	2	2	2	3	3	4	2	4	3
6	1	2	2	2	3	4	3	4	4	3
7	1	1	2	2	3	4	3	3	4	4
8	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3
9	1	2	2	3	3	2	3	3	3	4
10	1	1	2	2	3	4	4	3	3	3
Ср.знач. респондентов по диллеме №3	1	1,8	2	2	3	3,2	3,2	2,9	3,1	3,5
Ср.значение для выборки по диллеме №3	2,5									

Из таблицы 3 мы видим, что в третьей диллеме имеется как доконвенциональный уровень морального развития с ориентацией на наказание и послушание и наивной гедонестической ориентацией, так конвенциональный уровень с ориентацией на соответствие ближнему окружению/малой группе. Причем с преобладанием конвенционального уровня с ориентацией на соответствие ближнему окружению/малой группе. Наличие данного показателя объясняется тем, что в диллеме описана ситуация внутрисемейного взаимоотношения.

Таблица №4. Распределение вариантов ответов по Методике оценки уровня развития морального сознания школьников 10-12 лет, Диллема №6

Респондент / №вопроса	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7	№8	№9	№10
1	1	2	2	2	3	3	3	3	3	4
2	1	1	2	2	3	2	3	3	3	3
3	1	1	3	2	3	2	4	3	2	4
4	1	1	2	3	3	3	3	2	2	3
5	2	2	3	2	3	3	4	2	2	3
6	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3
7	1	1	2	2	3	4	3	3	3	3
8	2	1	2	2	2	2	3	2	3	3
9	1	1	2	2	2	2	3	2	3	3

10	1	1	2	2	2	3	3	3	3	3
11	1	1	2	2	2	2	3	3	3	3
Ср.знач. респондентов по диллеме №6	1,3	1,3	2,2	2	2,6	2,6	3,1	2,5	2,7	3,2
Ср.значение для выборки по диллеме №6	2,3									

Анализируя средние значения по диллеме 6 мы видим, что в данной диллеме преобладает доконвенциональный уровень морального развития с ориентацией на наказание и послушание и наивной гедонестической ориентацией и имеется единичные случаи ответов по конвенциональному уровеню с ориентацией на соответствие ближнему окружению/малой группе. Особенность данной диллемы состоит в том, что учитываются потребности ребенка в будущем и как сами отмечают дети, отвечая на вопросы, «это же для меня».

С целью дополнительного выявления развития уровней морального сознания у детей в возрасте от 10 до 12 лет, использовалась диагностика социоморальной рефлексии (СРД-КФ).

Анализируя полученные данные по диагностике социоморальной рефлексии (СРД-КФ) мы получили данные, свидетельствующие о наличие доконвенционального уровня морального развития с ориентацией на наказание и послушание и наивной гедонестической ориентацией (рис.1)

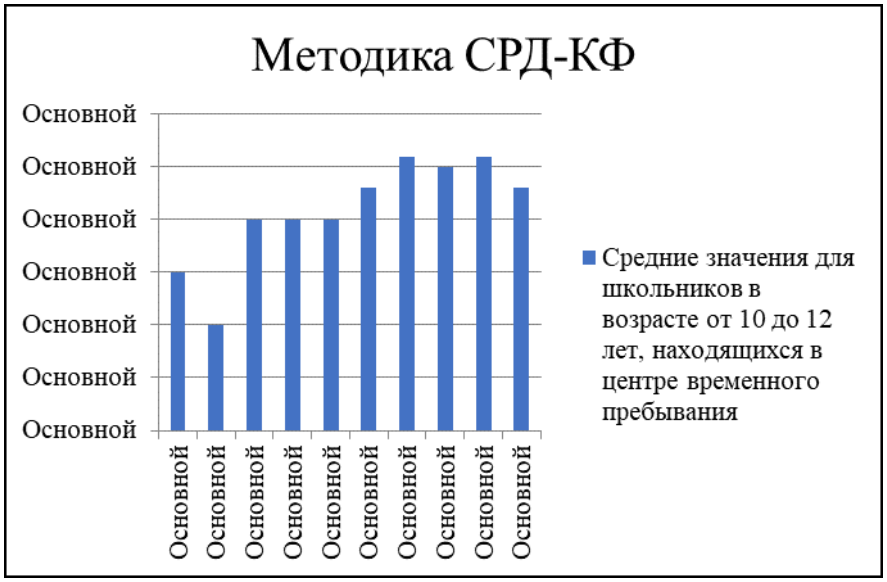


Рисунок 1. Распределение средних значений уровня развития морального сознания у школьников в возрасте 10-12 лет, по методике СРД-КФ.

Таким образом, у школьников в возрасте 10-12 лет, преобладает доконвенциональный уровень морального развития с ориентацией на наказание и послушание и наивной гедонестической ориентацией.

Возрастной анализ по стадиям развития моральных суждений по Л.Колбергу для выбранного возраста 10-12 лет свидетельствует о том, что на этом возрастном этапе развития (приложение) у детей должен формироваться конвенциональный уровень с ориентацией на социальные нормы и модель «хорошего ребёнка».

По результатам наших исследований мы выявили:

1) Большая часть школьников научились смотреть на себя со стороны, с позиции окружающих его людей. Они уже осознаёт силу общественного мнения и понимает, что такое стыд. Появляется чувство уважения и благодарности. Поведение определяется стремлением быть хорошим в глазах большинства.

2) По исследованию отмечается, что только некоторые школьники начинают не только соблюдать общественные правила, но и отстаивать свои права, опираясь на них. Они отмечают, что законы необходимо соблюдать, а понятие о хорошем и плохом диктуется обществом, мораль определяется внешними силами.

Список литературы

1. Зосимовский А. В.О некоторых условиях формирования нравственных убеждений у старшеклассников /А.В. Зосимовский // Актуальные проблемы современной психологии: Материалы международной конференции — М.: Издательство Московского университета, 1983. — Разд. 4. — С. 130—133.

2. Зосимовский А.В. Критерии нравственной воспитанности / Хрестоматия по педагогике / А.В. Зосимовский. - Барнаул, 1999.

3. Мельникова Н.В.Развитие нравственной сферы личности дошкольника: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Мельникова. - Казань, 2009.

4. Молчанов С.В.Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте / С.В. Молчанов // Культурно-историческая психология. 2007. No 1. С. 73—80.

5. Плужникова Т.С.Психологические особенности нравственного развития личности подростка/ Т.С. Плужникова // Актуальные проблемы психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Уфа: Аэтерна, 2014.

6.Старченко Л.В.Нравственность как проблема педагогической теории и практики / Л.В. Старченко // Вестник СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2004. - №2.

7. Шиховцева Н.Н.Педагогические условия формирования нравственных ценностей подростков общеобразовательной школы: автореф. дис. …канд. Пед. Наук / Н.Н. Шиховцева. – Майкоп, 2007. – 24 с.

8. Lind, Georg (2008). "The meaning and measurement of moral judgment competence: A dual-aspect model". In Fasko, Daniel Jr; Willis, Wayne (eds.). Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education. HamptonPress. pp. 185–220.

СОЦИАЛЬНЫЕ СТРАХИ СТУДЕНТОВ

Епанчинцева Г.А.[1] д-р психол.наук, доцент, Потокина А.М.[1,2]
[1]Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»,
[2]Оренбургская областная клиническая психиатрическая больница №1, г.Оренбург

Страх служит реакцией на реальную или потенциальную опасности, грозящие физическому или моральному существованию личности. Страх является одним из основных защитных механизмов человека. Слабые или умеренные реакции страха определяются как нормальными и адаптивными, побудителями к осторожному поведению в истинно опасных ситуациях. Однако страхи могут быть дезадаптивными в тех случаях, когда они становятся сильными и устойчивыми, сопровождают человека в отсутствие потенциальной опасности и мешают нормальному выполнению физических, социальных и интеллектуальных функций. При страхе восприятие становиться заторможенным и более узким, в основном направлено на какой-то один объект. Мышление замедляется, становится более ригидным. Память ухудшается, объем внимания сужается, нарушается координация движений. Снижается уровень самоконтроля личности, ей тяжело восстановить выдержку. Порой сильный страх может спровоцировать потерю сознания.

Мы отмечаем, что социальные страхи имеют когнитивную природу. Они возникают также в ходе социализации, воспитания и обучения. Эти страхи могут возникнуть в любом возрасте, в самых различных ситуациях и, зачастую, не зависят от величины опасности, степени угрозы личности.

Проблемой страха занимались такие ученые как: Дж. Боулби, К. Изард, Дж. Грэй[3]. В отечественной психологии - Е.А. Калинин, А.И. Захаров, Е.П. Ильин, Н.Д. Скрябин, Н.Н. Мышанова [1,2]. Изначально она зародилась и эволюционировала в рамках философии, что отражено в работах Т.В. Абакумовой, В.А. Андрусенко, В.Ю. Антонова, И.В. Сапожниковой[1].

В последнее время повышен стал интерес отечественных психологов к феномену социальных страхов

В рамках концепции социальной безопасности затрагивают проблемы социальных страхов К.К. Исаев, В.Н. Кузнецов, В.К. Левашов, Р.Г. Яновский. Социальные страхи как способы проявления самочувствия представлены в работах Е.И. Головахи, Л.Е. Кесельмана, М.Г, Мацкевича, Ж.Т. Тощенко, С. Харченко [2,4]. Внимания заслуживают работы и таких авторов, как Т.А. Булатова, В.В. Краснов, И.В. Никитина, Т.С. Павлова, В.Г. Ромек, Н.Н. Сатонина, О.А. Сагалакова, Д.В. Труевцев, А.Б. Холмогорова, Е.И. Черных, Н.Н. Ярушкина[5,6].

Учитывая недостаточную изученность в психологии проблемы страхов

студентов, имеющих в своей основе социальный компонент, при их большой распространенности, важно продолжить изучать их природу и влияние на профессиональное развитие. Хотя в студенческом возрасте существует большое количество страхов, тем не менее, изучаются, в основном, связанные с учебной деятельностью, которые нашли свое отражение в работах М.А.Замковой, Е.И.Ивлевой, Е.П.Ильина, Н.М.Молчановой, А.О.Прохорова[2].

Для изучения особенностей социальных страхов нами была сформирована выборка для исследования. Выборка, в которой приняли участие состояла из 25 студентов2 курса Оренбургского государственного университета, очного обучения, гуманитарного направления. Возраст испытуемых 19-20 лет.

Нами использованы в исследовании психодиагностические методики: «Опросник иерархической структуры актуальных страхов личности (ИСАС)» Ю. Щербатых и Е. Ивлевой, опросник «Виды страха» И.П. Шкуратовой.

С помощью «Опросника иерархической структуры актуальных страхов личности (ИСАС)» Ю. Щербатых и Е. Ивлевой, позволил определить интегральный показатель выраженности страхов у студентов. Он позволяет определить, насколько студенты в выборке подвержены страху в целом. Это даст нам дало возможность предположить, как будут реагировать респонденты, испытывая тот или иной страх в разных ситуациях.

Таблица 1 Интегральный показатель выраженности страха у студентов.

Интегральный показатель выраженности страха	Количество человек	% от выборки
Низкий	0	0%
Средний	19	76%
Высокий	6	24%

Таким образом, из таблицы можно сделать вывод, что в данной выборке средний показатель уровня страха имеют 19 человек (76%), высокий показатель у 6 человек (24%). Для наглядности результаты показаны на рисунке 2.

Рисунок 2 - Интегральный показатель выраженности страха у студентов (в процентах).

Можно предположить, что студенты (76%) со средними показателями уровня страха на окружающих могут производить впечатление спокойных и смелых, однако переживание опасности они могут воспринимать беспокойно и волнительно. Вероятно, такие студенты для компенсации внутреннего переживания страха могут идти на риск или, напротив, его всячески избегать. Для них будет характерна склонность периодически демонстрировать неестественные и беспричинные проявления тревоги.

Студенты (24%) с высокими показателями страха, на наш взгляд, могут чаще переживать навязчивые состояния страха в повседневной деятельности или при планировании своего распорядка. Им реже удается адекватно отражать угрозы повседневной жизни и полноценно осуществить адаптацию в социальной среде.

Далее нами проанализированы каждый вид страха отдельно и определить иерархию актуальных страхов. Поэтому следующим шагом нашего исследования мы распределили все страхи в опроснике в 3 шкалы, выделив из них биологические, социальные, экзистенциональные.

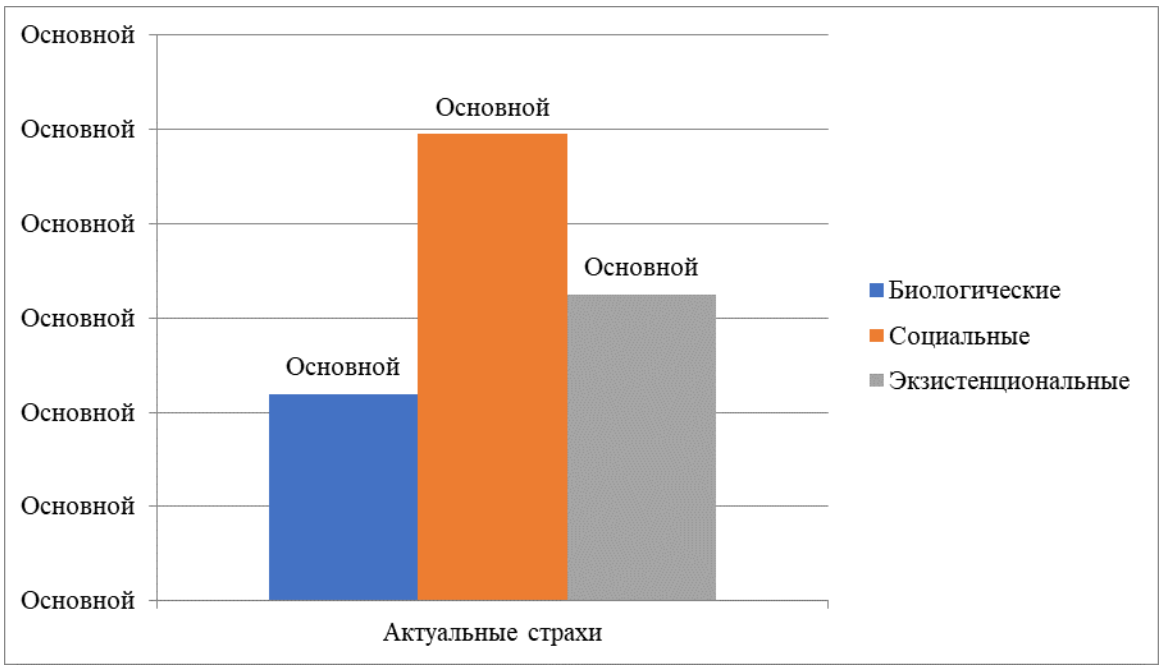


Рисунок 3 - Уровень выраженности актуальных страхов студентов

Так как показатель социальных страхов по данному опроснику превышают показатели биологических и экзистенциональных, мы можем предположить, что студенты в данной выборке чувствуют беспокойство в ситуациях, связанных с социальным взаимодействием.

Можно заключить, что в данной выборке большинство страхов, имеющих высокий уровень выраженности, относятся к социальным страхам – это страх бедности, преступности, войны, ответственности, страх перед «экзаменами», страх перед негативными последствиями болезней близких людей, а также страх начальства.

Среди экзистенциальных страхов высокий уровень выраженности в данной выборке имеют страх старости, страх высоты, страх сумасшествия и страх глубины. Также выражены два биологических страха – это страх болезни близких и страх пауков и змей.

Представим полученные данные наглядно на рисунке 4.

Рисунок 4 – Процент испытуемых с высоким уровнем выраженности различных страхов

Рассмотрим наиболее выраженные в данной выборке страхи. На первом месте (56% от выборки имеют высокий уровень выраженности) находится страх болезни близких. Вероятно, это объясняется тем, что студентки в возрасте 19-20 лет в настоящее время начинают сталкиваться с проявлениями хронических и возрастных заболеваний родителей, что выходит на первый план в иерархии страхов. Далее существенным выступает страх бедности (40% выборки имеют высокий уровень выраженности). Вероятно, это связано с нестабильной социально-экономической обстановкой, с низким доходом семей испытуемых, а также, возможно, с преобладающим в обществе представлением о том, что педагоги часто имеют низкий уровень заработной платы. Будущие педагоги (студентки педагогического колледжа), возможно, боятся, что после обучения не смогут обеспечить себе достойный заработок.

Далее с одинаковой частотой (по 32% выборки имеют высокий уровень выраженности) выражен страх войны и страх преступности. Возможно, это связано с нестабильной социально-политической обстановкой в стране.

28% выборки имеют выраженный страх ответственности. Возможно, это так же связано с тем, что выборка представлена студентками педагогического колледжа. Их профессия связана с высокой ответственностью за жизнь и безопасность учеников/воспитанников. Также это может быть объяснено тем, что испытуемые находятся на пороге взрослой жизни, и они понимают, что неизбежно растет количество ответственности, которое им придется взять за свою жизнь и за жизнь близких (родители и будущие дети).

24% выборки имеют выраженный страх перед «экзаменами». Вероятно, это связано с их статусом студентов – впереди их ждут экзамены, и этот страх является отражением реальной ситуации.

Также 24% выборки имеют выраженный страх последствий болезни близких. Это, опять же, может быть связано с тем, что многие из испытуемых уже столкнулись с серьезными проблемами со здоровьем у своих близких, и, чувствуя ответственность за заботу о них и помощь, понимают, что их жизнь также будет подвержена изменениям. Например, это могут быть большие финансовые вложения или уход за тяжелобольным близким.

Сильный страх пауков и змей имеют 20% испытуемых. Эта цифра, в сравнении с вышеупомянутыми страхами, относительно невелика, что может объясняться тем, что студентки не так часто сталкиваются с пауками и змеями, а те, что сталкивались чаще, и имеют высокий уровень выраженности этого страха. Такой же процент (20%) от выборки имеют выраженный страх начальства. Возможно, это объясняется тем, что некоторые из студенток уже трудоустроены, и сейчас этот страх является для них актуальным.

Страхи, которые представлены далее, все относятся к категории экзистенциальных. По 8% выборки (по 2 человека) имеют выраженный страх старости и высоты. По 4%выборки (по 1 человеку) имеют выраженный страх сумасшествия и глубины. Такие низкие проценты можно объяснить тем, что, возможно, страхи старости и сумасшествия становятся для человека более актуальными в более позднем возрасте. В то же время как страхи высоты и глубины являются довольно специфическими, и, возможно, в большей степени присущи тем, кто сталкивался с какими-либо несчастными случаями, связанными с глубиной и высотой.

Таким образом, в данной выборке больше всего представлены социальные страхи: страх бедности, преступности, войны, ответственности, страх перед «экзаменами», страх перед негативными последствиями болезней близких людей, а также страх начальства. Это может объясняться актуальной социальной, политической и экономической обстановкой в стране, а также текущим студенческим статусом испытуемых и их возрастом. Также довольно сильно выражен страх болезни близких и их последствий, что может объясняться тем, что испытуемые впервые начали с этим сталкиваться. Тем не менее, эти страхи также косвенно связаны с социумом (близкие), и также имеют отношение к ответственности за свою жизнь и за жизнь близких.

Список литературы

1. Белянская, Т. Э. Социально-психологические характеристики студенческого возраста / Т. Э. Белянская // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 3(55). – С. 220-227.URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-harakteristiki-studencheskogo-vozrasta

2. Мамонтов, С.Ю. Страх: Практика преодоления / Сергей Мамонтов. - СПб. [и др.]: Питер, 2002. - 126 с.

3. Пирогова, О. Д. Социально-психологические особенности страхов у студентов / О. Д. Пирогова // Психология психических состояний : Сборник материалов XIV международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов, Казань, 20–21 февраля 2020 года / Под общей редакцией Б.С. Алишева, А.О. Прохорова. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. – С. 278-281.

4. Риман, Ф. Основные формы страха: исследование в области глубинной психологии / Фриц Риман; [пер. с нем. Э. Л. Гушанского]. - 2-е изд., стер. - Москва: Академия, 2007. - 190 с.

5. Яруллина, Л. Р. Студенческие страхи и их специфические особенности в процессе обучения в вузе / Л. Р. Яруллина // Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся: Материалы 13-ой Международной научно-практической конференции, Казань, 28 мая 2019 года / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. – Казань: "Школа", 2019. – С. 466-469.

6. Ярушкин, Н. Н. Социальный страх как регулятор ответственного поведения личности / Н. Н. Ярушкин, Н. Н. Сатонина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. – 2007. – № 1. – С. 78-84.

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ОРИЕНТАЦИИ НА ОТЕЧЕСТВО КАК ЦЕННОСТЬ

Жуйков С.О.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Развитие современного общества происходит в сложной международной обстановке, характеризующейся кризисными явлениями, неопределённостью, неустойчивостью и разрушением традиционных ценностей. В мировом сообществе царит отрицание исторических фактов, борьба с памятниками, переписывание истории. В такой ситуации Россия прилагает все усилия к сохранению традиционных ценностей и исторической правды.

В настоящее время в образовательной политике страны патриотическое воспитание является приоритетным направлением. Именно в университете происходит становление гражданской позиции личности на основе духовно-нравственных ценностей. От взглядов молодёжи во многом зависит судьба государства: сохранение культуры, истории, национального и духовного единства. Также актуальность воспитания патриотизма среди студентов университета обусловлена ещё и высоким уровнем её интеллектуального потенциала и социальной активностью. Именно студенчество представляет собой ту социальную группу, которая по своему общественному положению ближе всего стоит к интеллигенции и предназначена в будущем к занятию высококвалифицированным трудом в различных отраслях науки, техники, управления, культуры. Таким образом, студенческая молодежь - это тот социальный слой общества, который, прежде всего, должен стать объектом патриотического воспитания. Современный университет имеет все возможности для патриотического воспитания студентов, как в процессе обучения, так и во внеаудиторное время.

Важность развития патриотизма подрастающего поколения находит своё отображение и в принятых государственных программах. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021-2024 гг.» направлен на реализацию мероприятий по формированию патриотического сознания граждан, чувства верности своему Отечеству, гордости за исторические и современные достижения страны, уважения к историческим символам и памятникам Отечества. «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» подчёркивает, что общество способно ставить и решать масштабные национальные задачи при наличии общей системы ценностных ориентиров, уважения к памяти предков, самобытной культуре, страницам отечественной истории. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г. среди основных задач системы образования определяет воспитание патриотов России, граждан

демократического, правового и социального государства, соблюдающих права и свободы личности.

С целью формирования целостной патриотической убеждённости в 2020 году Государственная Дума РФ одобрила поправки в Закон «Об образовании в Российской Федерации», внесённые В.В. Путиным. Этим законопроектом Президент РФ предлагал создать реальную систему «патриотического воспитания на основе знания подлинных исторических фактов и глубокого понимания молодежью ключевых исторических тенденций». Стоит отметить, что ранее в законе «Об образовании» упоминалось воспитание, однако отсутствовал патриотический контекст в определении. Также с 1 сентября 2022 года во всех школах России был введён целый комплекс мер, направленных на повышение патриотизма среди школьников. Это уроки истории с первого класса, киноуроки на исторические темы, поднятие флага под государственный гимн в начале учебной недели, факультативные уроки «Разговоры о важном».

В наши дни в России уделяется большое внимание патриотическому воспитанию молодёжи. Проводятся мероприятия, приуроченные к государственным праздникам и памятным датам, направленные на военно-патриотическое воспитание. Ведётся пропаганда достижений российской науки, культуры и государственности, отечественного спорта, трудовых свершений граждан, подвигов защитников Отечества, государственных символов, разрабатываются методические пособия, проводятся социологические исследования в данной области.

Однако сегодняшняя реальность показывает, что современное образование ещё недостаточно уделяет внимание развитию ориентации школьников и студентов университета на Отечество как ценность, хотя в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» указано, что именно школьники и студенты наиболее чувствительны к эмоционально-ценностному, гражданскому и духовно-нравственному воспитанию. Подтверждением этому служат слова выдающегося духовного деятеля русской культуры XVII века Симеона Полоцкого, который ещё более четырёх веков назад писал: «Юноша, подобно глиняному сосуду, каким его гончар сделает, таким и будет. Так и человек, как глиняный сосуд, до смерти хранит нрав, воспринятый в юности». Меткое выражение наставника детей царя Алексея Михайловича говорит о том, что важно обратиться к проблеме развития ценностных ориентаций подрастающего поколения именно в подростковом возрасте, когда происходит активное развитие ценностного отношения к происходящему, глубоко осмысливаются сложные политические и социально-экономические проблемы. Воспитание патриотизма молодёжи во все времена являлось одной из фундаментальных задач государства, поскольку детский и юношеский возраст – самый подходящий период для развития в личности чувства принадлежности к своей стране, ответственности за её судьбу и окружающего общества.

К сожалению, впервые в послевоенной истории фиксируются проявления неуважительного отношения к ветеранам Великой Отечественной войны,

осквернения могил и памятников героям, отдавшим свою жизнь за Родину. Всё это несёт угрозу целостности многонационального государства. Последнее время в СМИ всё чаще стали появляться сообщения о детском вандализме по отношению к символам Памяти по погибшим защитникам Отечества. Приведём лишь некоторые из них. В Каменск-Уральском подростки жарили картошку на Вечном огне мемориала «Скорбящая мать», использовав в качестве решётки для гриля самокат. В Крыму ученики изрисовали непристойностями мемориал Победы. В Петербурге подростки забросали снегом Вечный огонь на Марсовом поле. В Нижнем Тагиле семиклассники потушили Вечный огонь на площади Славы... Подобные тревожные сообщения СМИ можно продолжать и дальше, такие случаи не являются редкостью для страны. Школьники уродуют и поджигают памятники Великой Отечественной войны, у мемориала греются, как у костра, сжигают венки и готовят пищу. Нередко подростки всё происходящее транслируют в социальные сети с комментариями нецензурной брани. Сегодня выходки у Вечного огня происходят всё чаще, а символы памяти по погибшим далеко не у всех учеников вызывают уважение. Смеясь, некоторые школьники оскверняют то, что для многих поколений является святым. Что это: хулиганство, непонимание, глупость или протест?

Так уж сложилось исторически, что ценности разных поколений всегда отличались друг от друга. И сегодня отчётливо видны отличия ценностных ориентаций современной молодёжи от подростков прошлых лет. Во времена СССР непередаваемая гордость переполняла школьников, когда их принимали в октябрята, пионеры, а затем и в комсомол. Тогда и в голову никому не могла прийти мысль о том, что на Вечном огне можно пожарить сосиски или шашлыки, прикурить от него, посушить одежду или поджечь венок.

За последние несколько лет социально-экономическая ситуация в стране подверглась значительным изменениям. Кардинально изменился мир, в который входит подросток. Изменились ценности и нормы, поменялись модели поведения. Сегодня особенно важно воспитать подрастающее поколение таким образом, чтобы оно смогло принять правильное решение и сделать правильный моральный выбор в сложной ситуации.

В данном обзоре мы попытаемся рассмотреть позиции отдельных авторов по проблеме развития ориентации школьников и студентов университета на Отечество как ценность.

Последствия постсоветских реформ изменили нормативно-ценностную систему и негативно сказались на духовно-нравственных ценностях людей. И.Л. Макаров в своей статье «Патриотизм в системе ценностей современной молодёжи» признаёт, что Россия сегодня «стоит на пороге глубокого духовного кризиса»[2, с.124] и те устоявшиеся ценности, которые были у советского человека, находятся под угрозой. Автор выделяет факторы внутренней и внешней среды, оказывающие влияние на формирование патриотических чувств в наши дни. К внутренним факторам он относит внутриполитические проблемы. «Невнимание государства к необходимости патриотического воспитания молодёжи и недостаток семейного воспитания в данной сфере

привели к разрыву поколений... В моду среди молодёжи вошли: эгоизм, наглость, социальная отрешённость, агрессивность, неуважение к старшим., к правоохранительным органам, и в общем, - к государству. Всё это повлияло на функционирование и отношение к патриотизму в обществе"[2, с.125]. В качестве внешнего фактора И.Л. Макаров называет «объективное развитие глобального социума»[2, с.126], прежде всего технологический прогресс. Приводя данные Фонда общественного мнения и ВЦИОМ, автор признаёт, что благодаря усилиям государства прослеживается положительная динамика показателей схожих исследований разных лет. Российская молодёжь в большинстве случаев патриоты, гордятся тем, что они русские. Они участвуют в акциях «Бессмертного полка», встают на защиту Родины. Сегодняшняя сложная политическая ситуация в стране и в мире наглядно показала, сколько россиян-добровольцев, помимо мобилизованных молодых людей приняли участие в специальной военной операции на Украине. Количество добровольцев исчисляется тысячами человек.

С И.Л. Макаровым солидарна и Л.А. Сабирова. В своей работе «Патриотизм как ценностный ориентир современной российской молодёжи» корни данной проблемы автор видит в том, что сегодняшнее поколение «уже не застало Советского Союза с его устоявшимися ценностями, поколение, которое родилось в совершенно другой стране»[4, с.131]. Изменившаяся система ценностей, формальное отношение к патриотическому развитию подрастающего поколения, нецелесообразность патриотизма как качества личности, развал старой системы воспитания привели к эгоизму и крайнему индивидуализму. Однако автор с оптимизмом утверждает, что «молодёжь XXI века очень привязана к своей родине и народу»[4, с.131]. Л.А. Сабирова приводит данные социологического опроса, свидетельствующие о положительном настрое российской молодёжи к патриотическому воспитанию и предлагает учитывать в педагогическом процессе тот факт, что «уровень патриотизма в обществе не постоянен, он колеблется в зависимости от социальных, политических и экономических факторов»[4, с.132].Также в своей статье Л.А. Сабирова разбирает наиболее популярные мифы о патриотизме. Сегодня часто можно услышать, что патриотизм – это «ненормальное чувство, присущее только неадекватным личностям», «любовь к родине за деньги», «качество, присущее только людям с проблемами в критическом мышлении»[4, с.129-130] и т.п. В работе автор показал свой взгляд на данные утверждения.

Автор статьи «Формирование ориентации на Отечество как ценность» А.А. Хмелин освещая вопрос патриотического воспитания школьников, отмечает, что сложная интернациональная ситуация в обществе привела к девальвации ценностей. По мнению автора, сегодня важно воспитывать «будущего патриота собственного государства»[5, с.1099]. Автор размышляет о духе патриотизма, цитирует слова В. И. Даля и митрополита Иллариона об Отечестве. Однако с горечью и страхом наблюдает, что сегодня в России термин «патриот» всё чаще применяется в ироничном значении, отсутствует «ощущение родственности и симпатии к Отечеству»[5, с. 1100]. Автор статьи

полагает, что «патриотизм – есть не только влюблённость в Отечество. Патриотизм – стремление одолевать с государством всевозможные испытания (оберегать её от недругов, поднимать из разрухи, защищать репутацию и права своей страны на международной арене), уважение к истории, обычаям и традициям» [5, с.1101]. А.А. Хмелин признаёт, что патриотическое воспитание школьников является сложным педагогическим процессом, основанным на развитии нравственности ребёнка. Дети не рождаются патриотами, ими становятся в процессе развития личности. Этому их должны научить взрослые, находящиеся рядом, в первую очередь, своим примером. Образцов мужества и патриотизма в России всегда было много: герои, закрывающие собой гранату, выводящие людей из горящего дома, ведущие переговоры об освобождении заложников и т.п.

В своей статье «К вопросу о диагностике ценности «Отечество» у современных старшеклассников»М.В. Виноходова рассматривает основные подходы к ценности «Отечество» в педагогике. Автор считает, что в целях формирования ориентации старшеклассников на Отечество как ценность «необходимо создавать позитивный образ Большой и Малой Родины»[1]. М.В. Виноходова выделила 15 главных объектов гордости, наиболее ценных для современных старшеклассников (история, традиции, наука, культура, экономика, образование, Президент, многонациональность, менталитет, природа, гарантия прав и свобод, люди, патриотизм, армия, государство). Особый интерес вызывают результаты исследования представлений старшеклассников г. Оренбурга об Отечестве, как предмете гордости. На лидерские места (1-3) среди ценностей Отечества вышли достижения отечественной культуры (95%), люди: писатели, спортсмены, полководцы, учёные, композиторы и т.п. (51%), направления в науке и технике (42%). Последнее место в иерархии ценностей Отечества заняла экономика (6%). Автор делает вывод о том, что «современные старшеклассники гордятся Отечеством, отмечают необходимость прививать и воспитывать любовь к своей стране, гордости за неё. Тем не менее, данные исследования показали, что ценностное отношение старшеклассников недостаточно сформировано. Ответы обучающихся характеризуются разрозненностью, общими фразами»[1].

Основываясь на материалах общероссийских и авторских социологических исследований среди молодёжи регионов России, авторы Л.В. Рожкова, А.Ш. Дубинина, О.В. Сальникова, С.А. Влазнева в своей статье рассматривают особенности патриотических ориентаций сегодняшнего молодого поколения. Они также признают, что в период постсоветского реформирования «система патриотического воспитания была практически свергнута», и только совсем недавно появилась надежда на возрождение ценностей патриотизма среди россиян и молодёжи. Это ярко продемонстрировали события последних лет: «сочинская олимпиада, присоединение к России Крыма, организация празднования 75-летия Победы, борьба страны с терроризмом»[3, с.51]. Однако авторы сожалеют, что, несмотря на усилия государства, настоящих патриотов среди молодёжи немного. По их

мнению, причинами данного явления являются внутренние факторы – «деформация структуры патриотического ценностно-ориентационного комплекса молодых россиян»[3, с.51] и факторы внешнего порядка – санкции в отношении России. Повышение уровня патриотических ориентаций молодого поколения авторы связывают «не только с развитием системы патриотического воспитания, но и с улучшением жизни в стране, развитием демократических институтов»[3, с.53].

Таким образом, все авторы статей едины во мнении, что развитие ориентации школьников и студентов университета на Отечество как ценность является чрезвычайно актуальной проблемой современности. Страшные пробелы в воспитании привели к смещению ценностей, падению духовно-нравственных устоев. Прежние патриотические принципы забракованы, новые ещё не созданы. В связи с этим возникла острая необходимость усиления воспитательной работы по развитию ориентации школьников и студентов университета на Отечество как ценность. Важно обратиться к данной проблеме именно в детском и юношеском возрасте, когда активно развивается ценностное отношение к различным явлениям действительности, наблюдается глубокое осмысление сложных социальных и политических вопросов. Сегодня все правительственные программы РФ ориентированы на воспитание патриота, обладающего высокими гражданскими качествами, чувством нравственного и гражданского долга, ответственности за будущее страны, т.к. ценностный фундамент подрастающего поколения напрямую влияет на предстоящее развитие общества. Патриотическое воспитание в школах и вузах должно проводиться масштабно, затрагивая почти все сферы жизни молодых людей. Отечество относится к нерушимым общечеловеческим ценностям и является одним из основных средств развития патриотизма у молодого поколения. В условиях сложной международной нестабильности в обществе проблема развития ориентации школьников и студентов университета на Отечество как ценность является важнейшей задачей государства и российского образования.

Список литературы

1. Виноходова М.В. К вопросу о диагностике ценности «Отечество» у современных старшеклассников / М.В. Виноходова // Психология и педагогика: современные методики и инновации, опыт практического применения: сб. материалов IX-й междун. научн.-практ. конф. – Липецк: «РаДуши», 2015. – С. 33-39.

2. Макаров, И.Л. Патриотизм в системе ценностей современной российской молодёжи / И.Л. Макаров. //Культура. Духовность. Общество. – 2012. - № 2.- С.124-127.

3. Рожкова, Л.В. Истинный молодой патриот: по материалам социологического исследования / Л.В. Рожкова, А.Ш. Дубина, С.А. Влазнева, О.В. Сальникова // Вестник «Биомедицина и социология». – 2020. – Volume 5. – N4. – С. 49-53.

4. Сабирова, Л.А. Патриотизм к ак ценностный ориентир современной российской молодежи./Л.А. Сабирова // NovaInfo.Ru – 2018 г. – № 90. - С.129-132.

5.Хмелин, А.А. Формирование ориентации на Отечество как ценность / А.А. Хмелин // Экономика и социум. – 2019. – № 6 (61). – С. 1098-1102.

ПРИОРИТЕТЫ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАННИКОВ КАДЕТСКИХ УЧИЛИЩ К БУДУЩЕЙ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Заикин М.В.

Федеральное государственное казенное общеобразовательное учреждение «Оренбургское президентское кадетское училище» Министерства обороны Российской Федерации

Кадетские училища в Российской Федерации получили новые направления развития с середины 90-х годов прошлого века. В период 1995-1997 гг. приняты правительственные документы, определившие цели, задачи и Типовые положения различных типов образовательных учреждений, объединенных целью подготовки подрастающего поколения к государственной службе в силовых структурах - Минобороны, МВД и ФСБ. Исследователи указывают, что до 2012 года в РФ действовало не менее 7 видов кадетских образовательных учреждений федерального уровня, объединенных единым содержанием – кадетским образованием и воспитанием, но различных в зависимости от уровня образования и дополнительных программ профессиональной направленности и специализации. К настоящему времени не создано единой законодательной основы системного развития кадетского образования (В.И. Милованов [1]), но сложившиеся многолетние традиции, а также имеющиеся опыт аналогичных учебных и заведений императорской России и Советского Союза выявляют приоритеты нацеленности учебно-воспитательного процесса кадетского подготовки на будущую военную офицерскую службу(исследования А.Н. Гребенкина [2]), Т.А. Худяковой [3]), Л.В. Яковлевой [4]).

Геополитические трансформации двух десятилетий XXI в. проявили беспрецедентные вызовы образованию, подтвердив актуальность совершенствования отечественной подготовки будущих поколений офицеров в условиях кадетского образования. В то же время возникают и новые доминанты предпрофессиональной подготовки кадетов. Они обусловлены становлением военных институтов Российской армии и Национальной гвардии Российской Федерации.

В этой связи следует отметить следующие документы: ФЗ «Об Образовании в РФ» (2012г.), Военная доктрина Российской Федерации (2014г.), Порядок организации и осуществления образовательной деятельности в кадетских училищах (2014 г.), ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» (2016г.), План работы Совета Минобрнауки России по кадетскому образованию (приказ Министра образования и науки Российской Федерации от 25 мая 2016 г. № 618). Недавно приняты или существенно дополнены ФЗ «О воинской обязанности и военной службе» (2022г.), законодательные акты «О стратегии национальной безопасности РФ» (2021г.),

Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе до 2030 г. (2012, с изменениями 2021г.), Стратегия развития государственной политики Российской Федерации в отношении российского казачества на 2021-2030 г. (2020 г.).

Общая идея указанных документов в контексте подготовки кадетов к будущей военно-профессиональной деятельности состоит в том, что выпускники кадетского училища должны к моменту выпуска обладать определенным уровнем сформированности профессионально-важных качеств военного специалиста.

В первую очередь речь идет о мотивированности, нацеленности и подготовленности к поступлению в военный вуз, способности к успешному продолжению обучения. В этой связи подготовка в кадетских училищах имеет военно-профессиональную направленность и ориентирована на раннее формирование востребованных компетенций офицера.

Актуальные приоритеты подготовки воспитанников кадетских училищ к будущей военно-профессиональной деятельности могут быть определены в соотнесении с квалификационными требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по военным специальностям. В настоящее время федеральным учебно-методическим объединением военных образовательных организаций высшего образования Министерства обороны Российской Федерации разработаны ФГОС ВО 56.00.00 «Военное управление».Стандарт характеризует профессиональные, командные и методические навыки и компетенции, объединяя пять специальностей подготовки курсантов военно-учебных заведений и 12 направлений подготовки слушателей-магистров.

Проблема состоит в том, что ФГОС ВО определяет требования к выпускникам вуза, но не указывает, какие из них уже могут быть частично обращены к абитуриентам из числа кадетов. Поэтому педагогами необходимо самостоятельно спрогнозировать качества будущего военного, которые могут стать ориентирами ранней профессионализации.

Методика выявления приоритетов предпрофессиональной подготовки может быть основана на сопоставлении требований ФГОС ВО, ФГОС общего образования и проекта Концепции кадетского образования. Следует отметить, что разработка проекта Концепции осуществлялась согласно распоряжению главы государства от 28 января 2016 года. Для этой цели при Минобрнауки России сформирован межведомственный Совет по кадетскому образованию, который подготовил Концепцию совместно с кадетскими ассоциациями и союзами. К настоящему времени данный документ не является нормативно закрепленным, но в силу своей общественной известности и значимости может быть использован в научно-педагогических целях.

Существенным подспорьем в выявлении актуальных требований к будущим офицерам служат научно-педагогические исследования (рисунок 1).

Рисунок 1 –Приоритеты педагогических исследований подготовки воспитанников кадетских училищ к будущей военно-профессиональной деятельности

Их анализ выявил наиболее обоснованные в научно-педагогическом плане профессионально-важные качества, создающие предпосылки успешного освоения военных профессий.

К таким качествам отнесены:

начальная готовность к командной деятельности, начальная готовность к командному или групповому взаимодействию, начальная готовность к сплочённости в выполнении значимых учебных поручений, начальная готовность к позитивному лидерству, физическая подготовленность.

Актуально востребованными моральными качествами определяются:

- военно-профессиональной направленностью,
- патриотизмом;
- преданностью ценностям военной службы;
- профессиональным самоопределением в военной службе;
- определенным уровнем сформированности воинской идентичности

Так, например, освоение профессии военного зиждется на формировании военной идентичности (Л.А. Кузнецова [5]). Базовую специфику военной

профессии составляет физическая подготовка. Исследования военно-профессиональной направленной физической подготовки представляют одно из наиболее развитых направлений кадетском образовании. Созданы авторские программы процесса физического воспитания, нацеленные на перспективы военной службы (В.Н. Максимов [6]),преемственного обучения будущих пограничников (В.В. Челядинов [7]).Д.В. Винограда [8]предлагает использовать ресурсы дополнительного образования для профилирования физического воспитания кадетов и суворовцев в условиях общеобразовательных школ.

В этой связи представим возможности, имеющиеся в рамках программ дополнительного образования в Оренбургском президентском кадетском училище, в обеспечении приоритетов подготовки воспитанников училища к будущей военно-профессиональной деятельности (рисунок 2).

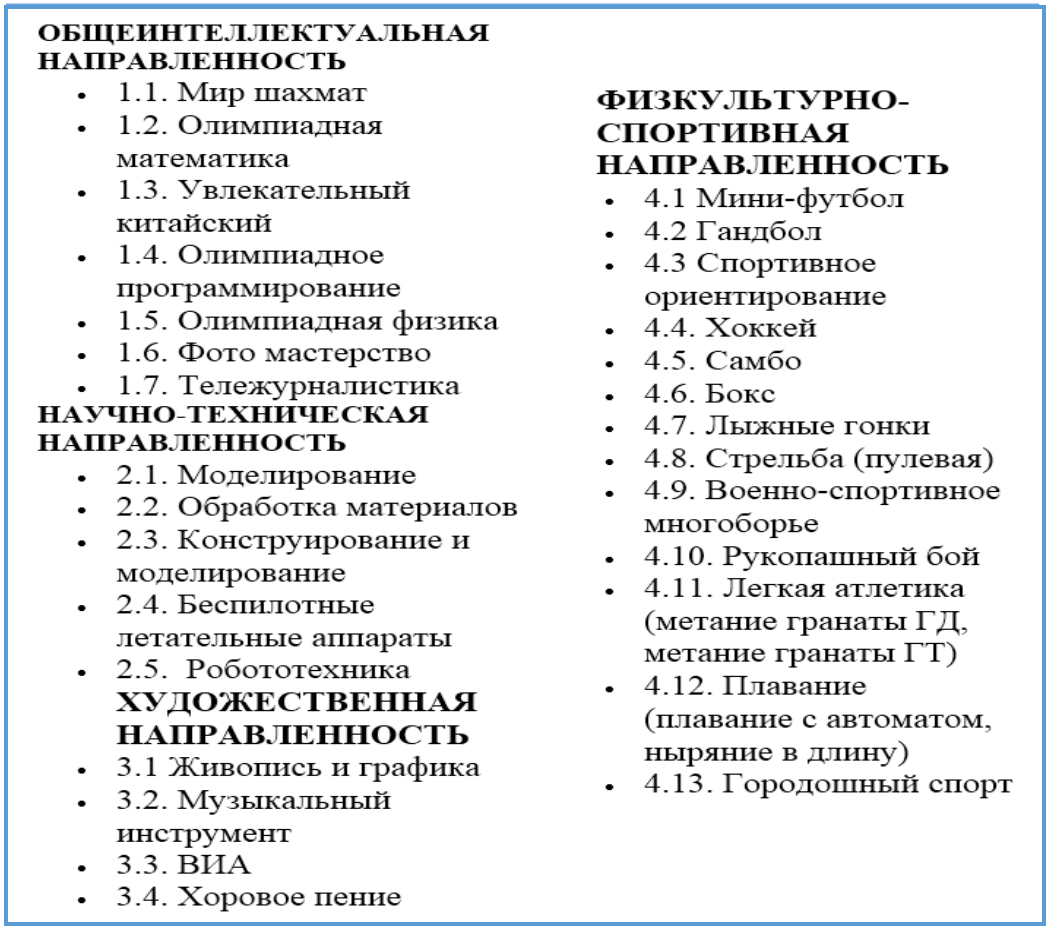


Рисунок 2 – Возможности, имеющиеся в рамках программ дополнительного образования в Оренбургском президентском кадетском училище, в обеспечении приоритетов подготовки воспитанников училища к будущей военно-профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Милованов, В. И. Этап нормативно-правового регулирования кадетского образования в Российской Федерации (1996-2010) / В. И. Милованов // Вестник НИЦ ВА РВСН. – 2021. – № 3. – С. 112-119.

2. Гребенкин А. Н. Социокультурное взаимодействие между преподавателями и воспитанниками в кадетских корпусах Российской империи в 1801-1855 гг. : автореферат дис. ... кандидата исторических наук : 07.00.02 / Гребенкин Алексей Николаевич; [Место защиты: Орлов. гос. ун-т]. - Орел, 2009. - 30 с.

3. Худякова Т. А. Формирование гражданской позиции воспитанников кадетских корпусов императорской России : 1731-1917 гг. : автореф. дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Худякова Татьяна Аркадьевна; [Место защиты: Смол. гос. ун-т].- Смоленск, 2013.- 20с.

4. Яковлева Л. В. Педагогические особенности воспитания кадетов и юнкеров в военно-учебных заведениях Российской Империи : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Яковлева Лариса Викторовна; [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т]. - Воронеж, 2011. - 24 с.

5. Кузнецова Л. А. Формирование военной идентичности кадет в условиях внеурочной деятельности : автореф. дис. ... кандид. Пед. наук : 5.8.1. - Великий Новгород, 2021. – 24 с.

6. Максимов В. Н. Педагогическая технология формирования военно-профессиональной направленности у кадетов суворовских училищ средствами физической подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. - Санкт-Петербург, 2018. - 24 с.

7. Челядинов В.В. Обеспечение физической готовности кадетов к обучению в вузах пограничных органов ФСБ России с использованием полиатлона : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. - Санкт-Петербург, 2016. - 22 с.

8. Виноград Д. В. Профилирование физического воспитания суворовцев и кадетов общеобразовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. - Москва, 2020. - 26 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРЦИИ

Знатдинов В.Р., Кершенгольц А.И.
Частное образовательное учреждение высшего образования «Московский университет им. С.Ю. Витте»

1. ВВЕДЕНИЕ

Ещё в 1923 году Владимир Ильич Ленин описывал важность народного образования в своей статье «Странички из дневника» [1]. По состоянию на 1920 год на 1000 человек в среднем было 319 грамотных людей, которые могли читать и писать. По сравнению с 1897 годом, рост был не настолько значительный, в сравнении с Западной Европой. После публикации данной статьи в газете «Правда» 4 января 1923 года, народный комиссариат просвещения разослал телеграммы по своим отделам для того, чтобы они распространяли эту статью в народе и начинали мероприятия по улучшению народного просвещения.

После данной публикации в течении многих лет на территории всего СССР начали открываться высшие учебные заведения, техникумы и профессиональные технические училища, в которых начали готовить технические кадры для разных сфер деятельности, в том числе технические кадры, которые занимались вопросом производств, заводов, которые должны были восстановить страну от последствий Финской и Великой Отечественной Войны, через которые прошёл СССР. В последствии произошёл скачок в техническом образовании, благодаря которому появились такие выдающиеся инженеры, как Игорь Курчатов, Андрей Сахаров, Виктор Кислицкий и т.д. В прошлом столетии высшее образование в СССР было показателем зрелости ума человека, т.к. чтобы его получить, нужно было приложить много усилий как при школьных экзаменах, так и в институте.

ВУЗы, которые были основаны во времена СССР, такие как МГТУ им. Баумана, Курчатовский институт ядерной физики, имеют очень высокую репутацию в мире по сей день. Из данных вузов вышли выдающиеся инженеры, филологи, математики, ядерные физики, радиотехники и многие другие. Уровень подготовки кадров в этих ВУЗах держится на высокой планке и растёт из года в год.

Но даже с тем фактом, что крупные московские вузы стремительно растут во всех аспектах, региональные вузы, ПТУ и колледжи не могут дотянутся до уровня Москвы. Далее в этой статье будут описаны следующие явления: как развивалось профессионально-техническое образование, народное просвещение, что произошло после распада СССР и как решали данный вопрос в Российской Федерации.

2. ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СССР

После того, как телеграммы разошлись по отделам народного комиссариата просвещения, начали создаваться учреждения дополнительного образования и творчества для детей – дворцы пионеров [2]. Первым из них был дворец пионеров в Москве на базе детского клуба «Трудовая коммуна». В последствии в 20-ых и 30-ых годах в Москве их число достигло 13 дворцов пионеров. После принятия постановления от 26 декабря 1932 года «О мероприятиях по развёртыванию внешкольной работы в 1933 г.», по всему СССР начали строится такие учреждения. В дворцах пионеров детей учили хореографии, пению, творчеству, техническим дисциплинам и т.п.

Помимо того, что в СССР начали повышать уровень технического образования в ВУЗах и техникумах, постановлением Бюро ЦК КПСС «О дальнейшем развитии и улучшении качества подготовки квалифицированных рабочих в училищах и школах Главного управления профессионально-технического образования при Совете министров РСФСР и на производстве» № 259 от 3 марта 1962 г. [3] в школах, гимназиях, лицеях и дворцах пионеров начали процесс подготовки школьников к будущим профессиям, таким образом подготовив их к следующей ступени образования. Данные учреждение позволяли получить рабочую квалификацию, с помощью которой можно было устроиться на свою первую работу.

В конце 80-ых – начале 90-ых годов прошлого века произошло два важнейших события в истории – распад СССР и создание Российской Федерации. В этот период времени произошло много роковых изменений, таких как реорганизация Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина [4], ликвидация постановления № 259 от 3 марта 1962 г. (профессиональное обучение), закрытие ВУЗов за недостаток финансирования и т.д. Тем самым вся налаженная система профессионального образования в СССР, в Российской Федерации была ликвидирована.

В связи с произошедшим, многие заводы были закрыты. Вместе с этим пропали базы подготовки будущих младших мастеров, которые были необходимы в тот период времени. В итоге вышло, что на 5-10 лет были потеряны места для практического обучения, которые были необходимы для восстановления страны после распада СССР.

3. ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РЕГИОНАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

После всего произошедшего, стране были необходимы опытные инженера, техники и механики. Самой большой проблемой в то время была неактуальность учебных программ [5]. Суть была в том, что данные программы подготовки специалистов среднего звена не подходила под реалии, которые выстроились после распада СССР. Данная ситуация дошла и до нашего времени, так как актуальность учебный программ не покрывает нужды производства.

Основной проблемой, связанной с актуализацией учебных программ подготовки специалистов, является недостаточное финансирование на

надлежащее исправление этих программ на нынешние реалии, которые так необходимы для подготовки квалифицированных специалистов. Чтобы составить эти программы, нужно нанимать молодых, опытных специалистов, которые будут готовы преподавать и передавать новые, актуальные знания об производстве. Но самая в этом большая проблема кроется в том, что в регионах РФ за такую сложную работу платят вдвое меньше, чем можно заработать на производстве, что сильно отталкивает новых сотрудников от работы.

Второй существенной проблемой является то, что очень сложно заменить старых преподавателей на более опытных и молодых специалистов. Для того, чтобы подготовить высококлассного преподавателя технических дисциплин, нужно затратить немалую сумму денег, времени и сил. Но опять же возникает вопрос: зачем идти работать в ВУЗ за маленькую зарплату, если можно просто пойти на производство и зарабатывать вдвое или втрое больше? Это же относится к подготовке к профессиям в школе. В школе может не быть денег на организацию мастерских и наём квалифицированных преподавателей.

Третей, тоже не менее важной проблемой, является то, насколько мотивированы школьники и студенты к учёбе на технической специальности. Наблюдая плохую подготовленность преподавателей, низкую заработную плату, не конкурентоспособность после окончания учебного учреждения, желание полноценно и качественно учиться, либо остаётся мало, либо совсем пропадает. Ибо заниматься на парах, где преподаватель не даёт ничего нового, поддаётся сомнению.

4. ВЫВОД

Делая вывод из всего перечисленного можно сказать, что основные проблемы состоят в том, что просто на просто недостаточно финансирования на подготовку условий для качественной подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Ленин В.И. Странички из дневника / Ленин В.И. [Электронный ресурс] // Революционный архив: [сайт]. — URL: http://www.revarchiv.narod.ru/vladimilitch/lenin45/pages.html (дата обращения: 15.01.2023).

2.Коваль, С. А., Доценко, Е. Ю. СЪЕЗД ЧРЕЗВЫЧАЙНОГО РЕШЕНИЯ: ФИЛОСОФИЯ ВРЕМЕНИ (К 30-летию XXII-го съезда ВЛКСМ) [Текст] / С. А. Коваль, Е. Ю. Доценко // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2022. — № 2. — С. 25-48.

3. Ю. И. Биктуганов, Е.М. Дорожкин, Л. В. Захаровский, М. Б. Ларионова, И.В. Осипова, С. Л. Разинков № 36. Постановление Бюро ЦК КПСС по РСФСР и Совета министров РСФСР «О дальнейшем развитии и улучшении качества подготовки квалифицированных рабочих в училищах и школах Главного управления профессионально-технического образования при Совете министров РСФСР и на производстве» № 259 от 3 марта 1962 г. / Ю. И. Биктуганов, Е.М. Дорожкин, Л. В. Захаровский, М. Б. Ларионова, И.В. Осипова, С. Л. Разинков [Текст] // ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: К СТОЛЕТИЮ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ 1920–2020 гг. . — Екатеринбург:ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2020. — С. 264-265.

4. Всесоюзная пионерская организация имени В. И. Ленина / [Электронный ресурс] // Академик: [сайт]. — URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/627410 (дата обращения: 16.01.2023).

5. Жмудь, В. А. Современные проблемы высшего технического образования [Текст] / В. А. Жмудь // Автоматика и программная инженерия. — 2021. — № 2. — С. 20-49.

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЙ ЭКЗАМЕН КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА АВТОМОБИЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Золотарев Е.С., Кириллов Е.Ю., Сиразетдинов А.А.
Кумертауский филиал ОГУ

На сегодняшний день современное среднее профессиональное и высшее образование призвано готовить высококвалифицированных специалистов, способных постоянно совершенствовать свои трудовые навыки в постоянно изменяющихся условиях современного производства, к профессиональному развитию и адаптации к новым условиям труда. В настоящее время остро стоит вопрос кадрового разрыва – выявляемого работодателями несоответствия имеющихся у сотрудников знаний и компетенций видам деятельности, которые требуется осуществлять на рабочем месте[1].

К обучающимся, получающим среднее профессиональное образование, на данный момент, предъявляются весьма высокие требования, среди которых на первом месте находятся высокий профессионализм, творческий подход и активность. Это требует развития профессионального интереса к получаемой профессии, что в дальнейшем позволит будущему специалисту автомобильного профиля намного проще «найти» себя на рынке труда. Это ставит перед колледжами серьезную задачу по организации как образовательной деятельности, так и социально-воспитательной работы с целью раскрытия профессионального потенциала обучающихся. В то же время необходимо рассматривать вопрос о средствах оценки уровня сформированности профессиональных компетенций у будущих специалистов автомобильного профиля.

Процесс подготовки специалиста в современных условиях реализации образования достаточно сложен и нетривиален. Но одним из главных путей решения этой задачи является развитие учебной мотивации к образовательному процессу по выбранной специальности.

Качество формирования профессиональных навыков будущего специалиста при обучении в колледже зависит от большого количества факторов, среди которых, конечно же, на первом месте профессиональная подготовка педагогического состава, применение инновационных педагогических технологий, техническое оснащение образовательного процесса, процесс взаимодействия преподавателя и обучающегося, в результате которого и вовлекаются студенты в процесс формирования профессиональных умений и навыков, появляется желание активно действовать, преодолевая трудности возникающие при овладении профессией.

Главная задача при подготовке специалистов автомобильного профиля заключается в том, чтобы найти такие инновационные подходы, которые бы

наилучшим образом мотивировали студента на развитие более высокого уровня профессионализма.

При этом необходимо ориентировать студента на результат, а не на получение положительной оценки, мотивировать личным примером, формировать положительное отношение к выбранной профессии.[2]

Компетентностно-ориентированный образовательный процесс требует кроме заинтересованности обучающегося еще и внедрение новых методов и средств для оценки сформированности профессиональных компетенций.

Одним из путей направленных на достижение этих целей является проведение демонстрационного экзамена, а также проведение промежуточной аттестации с использованием механизма демонстрационного экзамена.

Демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс – это форма государственной итоговой аттестации выпускников по программам среднего профессионального образования образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования.

Демонстрационный экзамен позволяет смоделировать реальную производственную ситуацию для демонстрации обучающимися профессиональных умений и навыков; также подразумевается независимая экспертная оценка сторонними представителями профильных предприятий; оценка знаний, умений и навыков производится в соответствии с международными требованиями.[3]

Демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс Россия проводится с целью определения у студентов и выпускников уровня знаний, умений, навыков, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия.

Включение формата демонстрационного экзамена в процедуру государственной итоговой аттестации обучающихся профессиональных образовательных организаций – это модель независимой оценки качества подготовки кадров, содействующая решению нескольких задач системы профессионального образования и рынка труда без проведения дополнительных процедур.[3]

Для организации проведения демонстрационного экзамена по стандартами Ворлдскиллс Россия необходима специализированная рабочая площадка, оснащенная современным оборудованием и позволяющая выполнять задания так, как это предусмотрено паспортом компетенции Ворлдскиллс Россия.

В Кумертауском филиале ОГУ действует такая аккредитованная площадка по компетенции **«Ремонт и облуживание легковых автомобилей».** При проведении промежуточной аттестации в форме демоэкзамена в 2022 году по специальности 23.02.07 Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей в Кумертауском филиале ОГУ были вынесены в качестве задания следующие модули:

Модуль D - Коробка передач (механическая часть). Участнику промежуточной аттестации в форме демонстрационного экзамена необходимо было провести разборку КПП, провести диагностику, определить неисправности, провести необходимые измерения, устранить неисправности, провести сборку КПП в правильной последовательности. Выбрать правильные моменты затяжки. Результаты записать в лист учёта.[4]

Модуль E: Двигатель (механическая часть). Участнику необходимо провести разборку двигателя, провести диагностику, определить неисправности, устранить неисправности, провести необходимые метрологические измерения, регулировки, провести сборку в правильной последовательности. Выбрать правильные моменты затяжки. Результаты записать в лист учёта.[5]

Оценивали уровень знаний, умений и навыков сторонние независимые эксперты. При этом независимость оценки является преимуществом такого вида итоговой аттестации, по сравнению с классическим подходом.

Пройдя через процедуру демонстрационного экзамена обучающийся, имеет возможность подтвердить свою квалификацию в соответствии с требованиями международных стандартов Ворлдскиллс без прохождения дополнительных аттестационных испытаний, а также одновременно с получением диплома о среднем профессиональном образовании получить документ, подтверждающий уровень профессиональных компетенций в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия – Паспорт компетенций (Skills Passport). Студенты, прошедшие демонстрационный экзамен заносятся в базу данных молодых профессионалов, к которой имеют доступ предприятия, признавшие такой формат оценивания выпускников. Это повышает заинтересованность студентов для получения хороших результатов, что поможет им впоследствии с трудоустройством.[3]

При использовании демонстрационного экзамена для оценки уровня освоения профессиональных компетенций меняется подход при организации обучения.

Такой вид экзамена повышает профессиональный интерес будущего специалиста, ведь происходит практически самостоятельное обучение на рабочей площадке по руководством квалифицированных специалистов.

Список литературы

1. Булах К.В. Демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс как новая форма государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования: историография вопроса./К.В. Булах , Н.Н. Жукова, Т.Г. Чумак, В.А. Петьков// Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 8 (100). С. 143-151

2. Мормужева, Н. В. Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н. В. Мормужева. — Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Т. 0. — Челябинск : Два комсомольца, 2013. — С. 160-163.

— URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4633/ (дата обращения: 14.01.2023).

3. О демонстрационном экзамене по стандартам Ворлдскиллс Россия [Электронный ресурс] // URL: https://worldskills.ru/nashi-proektyi/demonstraczionnyij-ekzamen/obshhaya-informacziya.html/(дата обращения: 14.01.2023).

4. Комплект оценочной документации № 1.8 для демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия по компетенции № 33 «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей» [Электронный ресурс] // URL:https://worldskills.ru/assets/docs//13646/РЕМОНТ И ОБСЛУЖИВАНИЕ ЛЕГКОВЫХ АВТОМОБИЛЕЙ КОД 1.8.pdf

5. Комплект оценочной документации № 1.7 для демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия по компетенции № 33 «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей» [Электронный ресурс] // URL:https://worldskills.ru/assets/docs//13646/ РЕМОНТ И ОБСЛУЖИВАНИЕ ЛЕГКОВЫХ АВТОМОБИЛЕЙ КОД 1.7.pdf

ПРЕДПРОФИЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ШКОЛЬНИКА, КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кириллов Е.Ю., Золотарев Е.С., Сиразетдинов А.А.
Кумертауский филиал ОГУ

В настоящее тяжелое время особенно остро стоит вопрос о необходимости в максимального качественно образованных молодых специалистах во всех областях. Одним из главных факторов обеспечения качества университетского образования является значительный интерес и мотивация обучающегося к получаемым знаниям. Интерес к своей будущей профессии начинает формироваться еще на этапе первого периода детства человека, а затем корректируется до окончания подросткового возраста. Осознанный выбор с учетом способностей в юности, оказывает прямое влияние на профессиональное становление и развитие. Качественно подготовленный работник будет всю жизнь совершенствовать свои знания, умения и навыки в выбранной профессиональной деятельности. В связи с чем изучение процесса профессионального самоопределения является актуальным направлением научных изысканий.

Вопросами профессиональной ориентации и самоопределения личности занимались Э. Ф. Зеер,Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Е. И. Головаха, Е. М. Иванова, Т. В. Кудрявцев, В. Ф. Сафин, С. Н. Чистякова, В. Д. Шадриков,Ф. Парсонс, К. Роджерс, А. Маслоу, Дж. Голланд, Э. Берн, Д. Сьюпер, С. Фукуяма и др. Реализация эффективно работающих методов профессиональной диагностики личности на этапе профессионального самоопределения личности является насущной проблемой в настоящее время.

Существует множество методов разработанных для выявления склонностей, предпочтений, способностей к той или иной профессии. С 20-х годов XX века в отечественной профессиональной педагогике проявлен интерес к идее пробы возможностей подростков в различных областях трудовой деятельности. В середине XX века к данным методам обращались А. Е. Голомшток,К. М. Гуревич, Л. А. Иовайша, Н. Я. Канторович, А. Е. Климов, К. К. Платонов,В. А. Поляков, В. В. Чебышева, Н. Н. Чистяков, А. А. Шибанов и др.

Японский профессор С. Фукуяма в 70-80-е гг. XX века произвел теоретическое обоснование и разработал конкретные методики , которые необходимы для реализации психо-диагностического метода «профессиональная проба». В нашей стране разработки С. Фукуямы адаптировали под руководством С.Н. Чистяковой в начале 90-х годов коллективом ученых ВНИК «Школьник – труд – профессия», увы дальше нескольких экспериментальных площадок данный опыт не перешел [1].

Работы в направлении профессиональной ориентации в СССР было выполнено огромное количество, причем не локально, а массово. В целях

улучшения подготовки учащихся 9-10-11 классов средних общеобразовательных школ к труду и выбору профессии Совет Министров СССР выпустил постановление Совета Министров СССР от 23 августа 1974 г. № 662 «Об организации межшкольных учебно-производственных комбинатов трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся». Основными задачами таких комбинатов являлось «ознакомление учащихся с трудовыми процессами и содержанием труда рабочих на предприятиях, осуществление профессиональной ориентации учащихся с целью подготовки их к сознательному выбору профессии, обучение учащихся первоначальным навыкам труда по избранной профессии», чего сейчас в Российской Федерации катастрофически не хватает. Согласно «положению об организации общественно-полезного, производительного труда учащихся общеобразовательных школ» Приказ Министерства просвещения СССР от 11 мая 1985 г. N 81 учащиеся старших классов общеобразовательных школ были обязаны проходить профессиональное обучение (в размере четырёх часов в неделю) и заниматься общественно полезным трудом (до четырёх часов в неделю). Обеспечением этого процесса как раз таки и занимались учебно-производственные комбинаты. Для этого один день в неделю старшеклассники занимались не в школе, а проходили обучение в учебно – производственном комбинате. По окончании обучения ученики сдавали квалификационные экзамены и получали свидетельство об овладении своей первой трудовой специальностью. Набор специальностей, по которым проводилось обучение, согласовывался органами местного самоуправления и районными организациями народного образования, тем самым достигалось удовлетворение спроса на конкретных региональных специалистов [2]. Но без недостатков не обошлось - профили обучения обозначали профильные предприятия, а в УПК профессиональная диагностика не проводилась, а значит определенная часть школьников проходила обучение без учета наклонностей и способностей личности.

В начале 90-х годов под руководством С.Н. Чистяковой была разработана программа «Твоя профессиональная карьера», основное внимание в которой уделялось проведению «профессиональных проб» - ему было посвящено 80% учебного времени. Для использования метода «профессиональная проба» необходимы условия максимально приближенные к производственным. Такие условия могли предоставить современно оснащенные УПК. Несмотря на высокую эффективность данный метод не был внедрен в профориентационную работу ни школы, ни УПК.

В 1999 году Правительство РФ утвердило «Типовое положение о межшкольном учебном комбинате», которое законно закрепило добровольный характер обучения в УПК.

В 2014 году была инициирована программа ранней профориентации и основ профессиональной подготовки школьников JuniorSkills Фондом Олега Дерипаска «Вольное Дело» в партнерстве с WorldSkills Россия при поддержке Агентства стратегических инициатив, Министерства промышленности и

торговли РФ, Министерства образования и науки РФ, но работа в области предпрофильной подготовки локального характера не может глобально переломить ситуацию, так как фактически работа происходит с отдельными школьниками, а не массово, соответственно возможность «примерки профессии» существует только у единиц. В настоящее время происходит переформатирование движения WorldSkills Russia в отечественный адаптированный для условий современной России вариант. Какие получится достигнуть результаты покажет время.

В 2019 году был запущен всероссийский профориентационный проект «Билет в будущее», который был создан для ранней профессиональной ориентации учеников 6–11 классов входящий в федеральный проект «Успех каждого ребенка» нацпроекта «Образование» [3]. К недостаткам «профессиональных проб» данного проекта можно отнести:

- ограниченная контактную работу;
- отведенное время для их проведения недостаточно для полноценной «примерки профессии»;
- охват обучающихся не массовый.

Наиболее эффективно реализовать профессиональное самоопределение личности на наш взгляд, возможно в условиях профессиональной пробы в формате полноценного обучения по рабочей профессии. В 2019 году в Кумертауском филиале Оренбургского государственного университета была разработана и согласована с главами городского округа город Кумертау и Куюргазинского района, а также успешно реализована программа ранней профориентации для обучающихся школ. Программа обучения на 70% состоит из практико - ориентированных занятий, максимально приближенных к производственным условиям, с учетом содержания программы ранней профориентации и основ профессиональной подготовки школьников JuniorSkills. Самой популярной профессией оказалась «Слесарь по ремонту автомобилей», с 2019 по 2022 год обучение по данной профессии прошли 94 слушателя города Кумертау и Куюргазинского района. Одним из эффективным элементов погружения в профессию является участие в чемпионатах «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia).

В категории «Юниоры» по компетенции «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей» достигнуты следующие результаты:

Участник	Чемпионат	Место
Даниил Б.	IV региональный чемпионат «Молодые профессионалы» WorldSkills Республики Башкортостан – 2019	1
Руслан М.	IV региональный чемпионат «Молодые профессионалы» WorldSkills Республики Башкортостан – 2019	2
Ришат Ю.	IV региональный чемпионат «Молодые профессионалы» WorldSkills Республики Башкортостан – 2019	3
Владислав К.	V региональный чемпионат «Молодые профессионалы» WorldSkills Республики Башкортостан – 2020	1
Денис Ж.	V региональный чемпионат «Молодые профессионалы»	2

	WorldSkills Республики Башкортостан – 2020	
Дмитрий А.	V региональный чемпионат «Молодые профессионалы» WorldSkills Республики Башкортостан – 2020	3
Владислав К.	Отборочные соревнования на право участия в Национальном чемпионате «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia)-2021 в г. Ульяновск	прошел
Владислав К.	Финал IX Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia)-2021 в г.Уфа	участник
Артем С.	VI региональный чемпионат «Молодые профессионалы» WorldSkills Республики Башкортостан – 2021	2
Павел Ш.	VI региональный чемпионат «Молодые профессионалы» WorldSkills Республики Башкортостан – 2021	3

В рамках проведения профессиональной диагностики осуществлялось анкетирование слушателей:

Почему вы приняли решение пройти обучение по рабочей профессии «Слесарь по ремонту автомобилей?		
Интересна «автомобильная тематика»	22	23,4 %
Хочу однозначно определиться в выборе своей будущей профессии	58	61,7%
Знания про автомобили пригодятся всегда!	14	14,9 %

Около 35 % слушателей после окончания обучения по рабочей профессии поступают в колледж Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета. На вопрос по выбору специальности «Техническое обслуживание и ремонт двигателей, систем и агрегатов автомобилей»Владислав К. студент группы 22-РДА-1 ответил – «После прохождения обучения по рабочей профессии стало понятно, что мне нравится «возиться» с автомобилями – ремонтировать их, изучать конструкцию – у меня это получается!». Также показателем эффективности проведения работы направленной на профессиональное самоопределение личности можно назвать более высокие результаты обучения, особенно по специализированным курсам. Так студент группы 20-РДА Даниил Б. занял 2 место в VI региональном чемпионате «Молодые профессионалы» WorldSkills Республики Башкортостан – 2021 в основной возрастной группе.

Выводы:

Проведение обучения по рабочей профессии позволяет наиболее точно выстроить вектор профессиональной ориентации для обучающихся 7-9 классов общеобразовательных школ, тем самым помогая осуществить профессиональное самоопределение личности. Однозначно интерпретируются более высокие показатели обучения у студентов, которые смогли самоопределиться в профессии – у них огромный интерес и мотивация к получению знаний, умений, навыков.

Список литературы

1. Л. В. Коваль, В. А. Смышляев. Практикоориентированные формы сопровождения профессионального самоопределения российских старшеклассников на примере Воронежского региона (ретроспектива и современность) / Л. В. Коваль,В. А. Смышляев // РЕГИОН : системы, экономика, управление. 2017 №3 (38). С. 57 - 64

2. Якуш Н.М. Трудовое воспитание и профориентация учащихся в сельской общеобразовательной школе БССР (1970-1980-е гг.) / Н.М. Якуш // Труды БГТУ , 2020, серия 6, №2, С. 80-84.

3. Всероссийский профориентационный проект «Билет в будущее», который был создан для ранней профессиональной ориентации учеников 6–11 классов входящий в федеральный проект «Успех каждого ребенка» нацпроекта «Образование»[Электронный ресурс] // https://bvbinfo.ru/

К ВОПРОСУ АКТУАЛЬНОСТИ УЧЕБНЫХ ТРЕНАЖЕРОВ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ

Колиниченко А.В., Белоновская И.Д., д-р пед. наук, профессор
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Нефтегазовая промышленность – одна из важнейших отраслей для экономики Российской Федерации, которая обеспечивает около 50% общего объема экспорта. Именно благодаря активному развитию нефтегазового сектора, могут функционировать многие промышленные предприятия, происходит улучшение социальной сферы в нашей стране. При этом, важно отметить, что будущее дальнейшее развитие отрасли имеет тесную связь с эффективной переработкой сырья за счет того, что происходит внедрение различных инновационных технологий, позволяющим более выгодными и безопасными (экономически и экологически) способами производить добычу и переработку нефти.

Нефтегазовая отрасль – самая динамично развивающаяся и высокотехнологичная отрасль. Это обуславливается увеличением потребности в чистой, безопасной энергии. Именно поэтому происходит рост спроса непосредственно на добычу нефти. Однако, нельзя не отметить 2022 год в развитии отрасли: против Российской Федерации было введено рекордное количество санкций. Самые «тяжелые» запреты касались экспорта нефти (один из главных источников пополнения бюджета страны).

Для нашей страны не так фатально завершение экспорта на Запад, ведь есть цель увеличить внутреннее потребление своих продуктов за счет развития нефтегазохимических производств. Но пока эта отрасль находится в частичной зависимости от технологий и оборудования иностранного производства. Поэтому появляется необходимость создания учебных тренажеров для нефтегазовой отрасли отечественного производства [1].

Добыча нефти – это сложный процесс производства, требующий современное уникальное оборудование, самые передовые актуальные технологии и знания процесса. Давно прошли те времена, когда сотрудники отрасли могли наблюдать фонтанирующую из скважины нефть. Для того, чтобы «вычерпать» нефть, необходимы технологии, оборудование, квалифицированный персонал и знания. Исходя из выше описанного, можно сделать вывод о том, что каждый сотрудник нефтегазовой отрасли должен обладать компетенциями и быть высококвалифицированным специалистом, который постоянно обучается, повышает свой уровень знаний и квалификацию.

Очень важно, чтобы специалист был хорошо обучен и высоко квалифицирован, ведь нефтяные и газовые предприятия считаются одними из

наиболее опасных объектов производства. Аварии, которые встречаются чаще всего в нефтегазовых предприятиях, проходят этапы своего развития по типам событий ЧС:

- пожары;
- взрывы;
- выбросы опасных (вредных) веществ [2].

Последствия подобных событий на предприятии способны нанести неоценимый и неизмеримый ущерб не только самому предприятию, но и превратить регион, где располагается предприятие нефтегазовой отрасли, в зону так называемого экологического бедствия.

Среди основных причин аварий на объектах нефтегазодобывающей отрасли можно выделить следующие:

отказ и разгерметизацию технических устройств;

ошибки персонала, связанные с нарушением требований организации и производства опасных работ и нарушение требований промышленной безопасности.

Человеческий фактор является основной причиной в 80% аварий, катастроф, чрезвычайных ситуаций в нефтегазовой отрасли. Анализ материалов расследований аварий на предприятиях нефтегазовой отрасли, который проводил Ростехнадзор, показал, что более, чем в 57% случаев чрезвычайная ситуация происходила по вине низкой квалификации сотрудников, наличием на ответственных местах тех лиц, которые не имеют профессиональной подготовки.

Существует множество методов снижения человеческого фактора. Примером такого метода может послужить повышение уровня теоретических знаний, совершенствование практических навыков и умений специалистов организации в связи с постоянно повышающимися требованиями к их квалификации.

На сегодняшний день для освоения профессиональных и общих компетенций возможно использовать действующую буровую установку или различные виртуальные тренажеры. Оба продукта специфичны, т.к. виртуальный тренажер, например, такой как «Имитатор бурения», является виртуальным и не позволяет раскрыть компетенции, направленные на выполнение всех производственных задач. В тоже время тренажеры позволяют выработать общие понятия о процессе бурения, рассмотреть буровую установку в разрезе, по узлам. В процессе обучающийся может визуально представить габаритные размеры. Ощущение вибрации в данном тренажере не предусмотрено.

На сегодняшний день в нефтегазовой отрасли остро стоит проблема квалифицированного персонала. проблема заключается в необходимости более эффективного, не формального, а полностью работающего подхода при обучении, подготовке, переподготовке, повышении квалификации специалистов, которые задействованы в нефтегазовой отрасли, работающих на опасных производственных объектах нефтегазового сектора.

Каждый год российские вузы и образовательные учреждения среднего профессионального образования выпускают тысячи инженеров. Однако только 1/3 выпускников может трудиться в нефтегазовой промышленности и то, только после того, как ими будет пройдено переобучение. Это связано с низким уровнем подготовки выпускников, который значительно отстает от развития нефтяного и газового сектора.

В сложившейся ситуации видится всего один выход: постоянная работа, переподготовка работающих специалистов, качественная подготовка студентов технических и инженерных специальностей и профессий. Эта работа помимо больших затрат, приметна тем, что занимает долгое количество времени – сам процесс качественного обучения не может быть быстрым.

В связи с постоянно меняющимися и развивающимися компьютерными технологиями, появляется возможность изменить процесс обучения: сделать его более современным и эффективным, и менее затратным. Наличие современных технологий позволяет проводить обучение без необходимости выходить на рабочую площадку. Это дает возможность предотвратить любой риск возникновения чрезвычайных ситуаций или аварий при процессе обучения.

Благодаря компьютерным технологиям и тренажерам, приближенным к реальным, появляется возможность строить модели сложных технологических комплексов и использовать тренажеры для подготовки и повышении квалификации специалистов в нефтяной и газовой отрасли.

Как показывает практика, во многих странах использование компьютерных технологий и тренажеров для обучения специалистов, становится нормой на законодательном уровне.

На территории Российской Федерации действуют «Федеральные нормы и правила в области промышленной безопасности» пункт 2.12 гласят, что: «Инженерно-технические работники, непосредственно занятые ведением технологического процесса и эксплуатацией оборудования на этих объектах, проходят курс подготовки с использованием современных технических средств обучения и отработки навыков (тренажеров, учебно-тренировочных полигонов и т.д.). С этой целью указанные организации должны иметь компьютерные тренажеры, включающие максимально приближенные к реальным динамические модели процессов и реальные средства управления (функциональные клавиатуры, графические экранные формы и т.д.)».

Выше перечисленные меры были приняты для того, чтобы как можно более безопасно вести процесс и предотвращение аварийных ситуаций.

Современный рынок образовательных услуг обучающих систем предлагает предприятиям нефтяной и газовой отрасли самые разнообразные виды тренажеров: тренажеры-имитаторы, тренажерные комплексы, автоматизированные системы обучения. Все виды тренажеров оснащены динамическим моделированием, звуковым сопровождением, игровые технологии, ситуации, приближенные к реальным [3].

Осуществление постоянного контроля за прогрессом и качеством подготовки, всегда дают качество результатов, знаний и умений при обучении. Благодаря тренажерам появляется возможность повышения уровня квалификации оперативного, технологического персонала нефтяной и газовой отрасли с помощью формирования базовых навыков работы с самой системой управления, а также навыков и этапов действий в случае аварий или других видах чрезвычайных ситуаций, минимизируя при этом риск влияния на ход реального технологического процесса, не прибегая к экспериментам на реальном производстве.

Резюмируя выше сказанное, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день тренажеры и компьютерные технологии обучения для подготовки специалистов в нефтяной и газовой отрасли является уже не роскошью, а абсолютной необходимостью.

Список литературы

1. Колиниченко, А. В. Разработка учебной буровой установки с применением регулируемого электрического привода для проведения международного конкурса Worldskills Russia / А. В. Колиниченко, И. Д. Белоновская // Компьютерная интеграция производства и ИПИ-технологии : Сборник материалов X Всероссийской конференции, Оренбург, 18–19 ноября 2021 года. – Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2021. – С. 132-136.

2. Разработка процессной модели как этап научно-педагогического исследования / Т. А. Горяйнова, И. Д. Белоновская, М. О. Журавлева, Л. П. Репях // Primo Aspectu. – 2022. – № 1(49). – С. 46-50

3. Патент № 205121. Российская Федерация. Учебная буровая установка с применением регулируемого электрического привода : № 2020139989 : заяв. 05.12.2020 : опуб. 28.06.2021 / Колиниченко А.В. – 4 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕХНИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА»

Ларькина А.А.
Кумертауский филиал ОГУ

Перед преподавателем ставится задача обеспечения высококачественного обучения студентов, повышение заинтересованности и роста успеваемости, повышение мотивации к учению.

По мнению В.М. Монахова «педагогическая технология–это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя».

Согласно ЮНЕСКО «педагогическая технология–это системный подход создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию формобразования».

Обобщая определения можно сделать вывод, что педагогическая технология есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

Инновационные педагогические технологии взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют определенную дидактическую систему, направленную на воспитание таких ценностей как открытость, честность, доброжелательность, сопереживание, взаимопомощь и обеспечивающую образовательные потребности каждого обучаемого в соответствии с его индивидуальными особенностями.[2]

В процессе обучения особое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Самостоятельная работа - планируемая учебная, учебно-исследовательская, научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное (аудиторное) время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия (при частичном непосредственном участии преподавателя, оставляющем ведущую роль за работой студентов).

Самостоятельная работа–это вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредовано через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения, предусматривающее прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения.[2] Эффект от самостоятельной работы студентов можно получить только тогда, когда она организуется и реализуется в учебно-воспитательном процессе в качестве целостной системы обучения.

В качестве самостоятельной работы студентам можно предложить табличные формы заданий.

Каждое задание в табличной форме должно охватывать учебный материал целой законченной темы курса, тогда ее составлению должен предшествовать подробный анализ этого материала преподавателем. При этом выделяются основные подтемы–строки будущей таблицы и единые для всех подтем узловые вопросы – строки будущей таблицы – колонки таблицы.

По учебной дисциплине «Техническая механика» используются несколько комплексов обзорно-повторительных таблиц. Вот их перечень:

Разделы теоретической механики;

Связи и их реакции;

Методы нахождения центра тяжести;

Центры тяжести некоторых геометрических фигур.

Виды деформаций;

Механические свойства материалов.

Механизмы передачи движения.

Ниже представлены примеры табличной формы контроля самостоятельной работы студентов.

Обзорно-повторительная таблица1 - Связи и их реакции.

Вид связи	Изображение связи	Что допускает связь	Реакция связи	Что определить через реакцию?

Обзорно-повторительная таблица2 – Виды деформаций.

Вид деформации	Вид нагружений	Внутренние силовые факторы	Характер напряжений	Виды расчетов

Обзорно-повторительнаятаблица3 – Механические свойства материалов.

Свойство материала	Определение свойства	Расчет материала на данное свойство

Повышение педагогического мастерства, оптимизация выбора и реализация образовательной технологии –одна из важнейших задач современного педагога и практики образования в целом.[1] Современные педагогические технологии обладают качественной спецификой, отражающей способы организации учебной деятельности. Их многообразие может применять педагогом на основе различных требований. Правильный выбор и применение современных педагогических технологий очень важны в образовательном процессе.

Список литературы

1. БатышевС.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса/С.Я.Батышев.-3-еизд.-М.:Высш.школа,1980.-456с.

2. Эрдеди А.А. Техническая механика: учебник для студ. Учреждений сред.проф.образования/А.А. Эрдеди, Н.А. Эрдеди.—М.: Издательский центр «Академия»,2014.—528с.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ РАКУРСЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В современном мире происходят кардинальные перемены как в социокультурной политике в целом, так и в образовании в частности. Главной целью социального развития сегодня является становление и самореализация каждого человека. Эта идея стала центральной в новой образовательной парадигме, которая определяет ценности, цели, сущность и направления развития образования. На фоне происходящих изменений в последнее время активно обсуждаются концепции, связанные с внедрением и распространением инклюзии, где она считается одной из важнейших задач государственной политики в области образования. Именно инклюзия, благодаря своей гибкой организации образовательного процесса, способна предоставить для людей с ограниченными возможностями здоровья адекватную форму обучения.

В международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех» инклюзивное образование означает равное представление возможностей всем обучающимся получать качественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этническую принадлежность, географическое местоположение, необходимость в специальном образовании, возраст, религию и т.п. В этом аспекте инклюзивное образование – не просто модное веяние нашего времени, а естественный этап в развитии мировой системы образования вообще – и подходов к образованию особенных детей, обладающих специальными образовательными потребностями в силу ограниченных возможностей своего здоровья. В 2012 году Российская Федерация ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», принимая на себя обязанность реализации инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями на всех уровнях образования. Так, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» законодательно закрепил принцип доступности образования для лиц с особыми образовательными потребностями, обозначив «инклюзивное образование как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей» [6].

Исходя из этого, были созданы необходимые условия для закрепления инклюзивного образования с учетом опоры на социально-ценностную модель, в основе которой реализует себя идея включающего общества, строящего отношения, пытающегося понять и содействовать социальной практике всех без исключения людей.

В этих условиях естественно и закономерно актуализируется идея инклюзивного образования с позиции аксиологического осмысления вопроса. В последние десятилетия происходит интенсивное развитие аксиологического подхода. Его становление в качестве органического и необходимого компонента осмысления устойчивого социального развития представлено в исследованиях В.И. Бойко, Ю.М. Плюснина, Г.П. Выжлецова, взаимодействие познания и ценностного сознания отражено в трудах М.С. Каган, Н.С.Розова, феноменология ценностных систем личности обоснована М.И. Бобневой, Т.К. Ахаян, В.Г.Алексеевой, А.В. Кирьяковой, формирование нового тезауруса и новой образовательной парадигмы заложено Н.Б. Крыловой, З.А. Мальковой, Н.М. Воскресенской, ретроспективный анализ философских и педагогических систем, выступивший базисом для сравнительной педагогики, философии образования нового времени представлен в работах Н.Д. Никандрова, З.И. Равкина, В.В. Веселовой.

На основе анализа представленных научных направлений в аксиологии феномен ценности рассматривается как «многомерное, сложно-целостное образование, обозначающее отношения между человеком и объектом. Ценности не наличествуют как факты, но порождаются человеческим отнесением объекта к ценности» [2]. Как отмечает А.В. Кирьякова, «ценности – один из главных компонентов духовных оснований общества, определяющий «духовный настрой», интеллектуальную, нравственную, эмоциональную атмосферу эпохи, того или иного типа общества. Ценность человека, духовный мир личности определяется степенью сформированности его ценностной ориентации, мерой его причастности к обществу, его истории, настоящему, диапазоном его общественных интересов, богатством и разнообразием связей и взаимоотношений с обществом» [3].

В исследовании инклюзивного образования аксиологический подход имеет первичное, фундаментальное значение, так как обращен к глубине взаимоотношений. Объясняя природу индивидуальных смыслов, аксиология открывает значимость ценностного переживания педагогом и ребенком друг друга, важность переработки стереотипов, внутренних страхов, барьеров и выводит основания продуктивного взаимодействия; способствует анализу проблемы ценностного отношения к инклюзивному образованию и человеку с особенностями развития в системе образования, где в качестве приоритетного рассматривается качество жизни человека с особенностями развития при наличии или отсутствии инклюзивного обучения [8].

Аксиология как основа философии инклюзивного образования в методологическом плане логично дополняется идеями философской и педагогической антропологии. Философская антропология представляет человека как духовное существо, осознающее и свободное в плане возможностей развития, способное к самоопределению (индивидуальному выбору), самореализации, принята сегодня в качестве методологической основы педагогики [1]. Кроме того, аксиологический подход связан с экзистенциализмом, на котором во многом основаны зарубежные трактовки

инклюзивного образования. В основе экзистенциализма лежит понимание бытия человека как способа личного существования человека, процесс формирования собственного Я. Экзистенциальная педагогика направлена на то, чтобы создать условия для самоопределения, самореализации, выявления человеком с ограниченными возможностями здоровья способа своего существования в сложном, постоянно меняющемся мире.

Следует отметить, что ценности инклюзивной философии находят отражение в восьми ключевых принципах, перечисленных в большом количестве научных трудов [4, 5, 7]:

– ценность человека не зависит от его способностей и достижений;

– каждый человек способен чувствовать и думать;

– каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

– все люди нуждаются друг в друге;

– подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;

– все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;

– для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;

– разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Таким образом, инклюзивное образование в ракурсе аксиологии исходит от того, что каждый ребенок – неповторимая и уникальная личность со своими интересами, способностями и потребностями, требующая индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в разработке учебных программ, учитывающих эти особенности. Более того, инклюзивное образование формирует свою собственную шкалу ценностей, где ключевым является принцип, провозглашающий право каждого человека, независимо от способностей и достижений на образование и поддержание приемлемого уровня знаний, самовыражение и личный прогресс, общение, дружбу и поддержку.

Список литературы

1. Аубакирова, А.А. Инклюзивное образование – потребность общества / А.А. Аубакирова, А.Ж. Абиева // Наука и реальность. – 2021. – № 4 (8). – С. 116-119.

2. Кирьякова, А.В. Личность в мире ценностей / А.В. Кирьякова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2003. – № 1. – С. 187-200.

3. Кирьякова, А.В. Аксиологическая концепция ориентации личности в мире образования /А.В. Кирьякова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 1999. – № 1. – С. 13-19.

4. Моложавенко, В.Л. Аспекты организации инклюзивного образования / В.Л. Моложавенко, А.К. Львова // Молодой ученый. – 2020. – № 12 (302). – С. 282-284.

5. Подун, Ю.В. Формирование готовности педагогов к работе в системе инклюзивного образования / Ю.В. Подун // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 4. – С. 284-288.

6. Пургина, Е.И. Философские основы инклюзивного образования в контексте специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.И. Пургина // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 2. – С. 152-156.

7. Самохин, И.С. Аксиологический подход к инклюзивному образованию: компаративный анализ / И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1 (126). – С. 22-27.

8. Хитрюк, В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / В.В. Хитрюк // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 189-194.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ОСНОВА ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Проблема толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья в России имеет свою историю, неразрывно связанную с историей становления взглядов на человека как уникальную самоценную сущность. Ценность личности, право на общение, разнообразие обучения, контекст реальных взаимоотношений – это основные принципы инклюзивного обучения, это шанс для создания толерантного общества с равными условиями развития для всех его членов независимо от способностей и возможностей.

Но в вопросе формирования толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями в первую очередь должен сложиться положительный образ во всех институтах общества, так как это способствует улучшению его духовной стороны и стабилизирует психологическое состояние социума. Одним из таких социальных проектов, способных улучшить настроения в обществе, выступает инклюзивное образование, которое при грамотной организации может доказать, что каждый ребенок способен реализовать свой потенциал. Инклюзия в данной ситуации является духовным стержнем, который подтверждает, что дети с ограниченными возможностями здоровья могут функционировать и реализовывать себя совместно с обычными детьми.

Включение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную систему страны постепенно становится одним из приоритетных направлений гуманизации всей системы образования и соответствует направлениям государственной политики Российской Федерации, в том числе и в социальной сфере. Образование для всех в нашей стране, в том числе и для лиц с ограниченными возможностями здоровья, постепенно становится не только возможным, но и доступным на всех возрастных этапах.

В этой связи, основой жизненной позиции общества должна стать толерантность. В истории человеческой цивилизации имели место разные, в то же время противоречащие друг другу, отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья: равнодушие, агрессия, насилие, жалость, милосердие и тому подобное. Вопрос взаимодействия обучающихся в классном коллективе, воспитание толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями являлись предметом исследования педагогики в разные исторические периоды. Именно поэтому воспитание толерантности у обучающихся по отношению друг к другу и к сверстникам с особыми

образовательными потребностями является актуальным, тем более в период внедрения инклюзивного образования.

Важным фактором мирового признания необходимости изучения данной проблемы стала Декларация принципов толерантности, согласно которой толерантность значит «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности» [4]. Поэтому воспитание толерантного человека должно начаться не иначе, как с детства, когда идет освоение социальных, культурных, нравственных норм и закономерностей общественной жизни.

В массовом сознании со второй половины XX века толерантность понимается как терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению. Тем не менее, на сегодняшний день в научном сообществе однозначного и общепринятого определения данного понятия не существует.

В работах отечественных философов XIX-XX вв. толерантность рассматривается в контексте духовности, поскольку духовность содержит в себе нравственность, ценностно-ориентационную сферу личности и смыслообразование. Н.А. Бердяев отмечал, что «общение мучительно трудно, потому что личности представляют разные и таинственные миры, лишь частично соприкасаюшиеся и друг другу открывающиеся. В мире духовном личности входят в единую родственную атмосферу Царства Божьего» [2]. Другими словами, толерантность в философии Н.А. Бердяева можно определить как межличностные проявления духовности человека. В.С. Соловьев в своих работах утверждает фактор доброты как важнейшее условие толерантного отношения к другом человеку: «истинная сущность жалости, или сострадания, вовсе не есть непосредственное отождествление себя с другим, а признание за другим собственного (ему принадлежащего) значения - права на существование и возможное благополучие» [9].

Среди работ отечественных психологов необходимо указать исследования X1X-XX вв., в которых формулируются сущностные характеристики толерантной личности. Так, взаимоотношения человека с другими людьми, их качественные характеристики, с точки зрения С.Л. Рубинштейна, являются определяющими в формировании личности: «...на какой основе и как устанавливает человек контакт с другими людьми, как относится он к людям различного общественного положения – к высшим и низшим, к старшим и младшим, к лицам другого пола и т.п.» [8]. «Первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. «Сердце» человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям; то, чего оно стоит, целиком определяется тем, к каким человеческим отношениям человек стремится, какие отношения к людям, к другому человеку он способен устанавливать» [7]. Позиция С.Л. Рубинштейна, бесспорно, является актуальной и в настоящие дни, особенно в контексте происходящих социально-экономических изменений.

О том, что толерантность должна стать универсальным двигателем эволюции, пишет А.Г. Асмолов, надеясь на то, что взаимопонимание непохожих друг на друга людей, уважительное отношение на разные позиции и точки зрения будут в душах людей, а не только на страницах журналов [1]. Вклад Н.А. Плаксиной в изучаемую проблему заключается в рассмотрении толерантности к детям с особыми образовательными потребностями как нравственного качества личности, которое основывается на принятии и уважении человека независимо от состояния его здоровья, на готовности взаимодействовать с ним независимо от его особенности, на желании и готовности помощь ребенку с особыми образовательными потребностями по мере своих сил [6]. Основным для толерантности является то, что люди должны жить, уважая и принимая принципы и ценности, особенности и отличия других людей, не отказываясь при этом от своих убеждений. Быть толерантным важно, особенно в современном обществе, где каждому человеку приходится строить взаимоотношения с разными людьми, в том числе и с особыми образовательными потребностями.

В контексте нашего исследования толерантность рассматривается с позиции четырех составляющих ее компонентов: когнитивного, эмоционального, отношенческого и поведенческого. Когнитивный компонент играет важную, фундаментальную роль в воспитании толерантности. Понятие «толерантность» объясняется как терпимость, стремление и умение устанавливать общение с людьми, в некотором отношении отличающимися от преобладающего типа людей [5]. Всех нас могут объединять либо схожие убеждения, либо один язык и культура, либо социальные признаки и т.п. Понимание того, что различных людей следует воспринимать такими, какие они есть, со своими особенностями составляет фундамент толерантности. Таким образом, основа лежит в групповом сознании, где первоосновой воспитания толерантности у детей является когнитивный компонент.

Эмоциональное проявление толерантности так же занимает значимое место в жизни человека. Каждый человек на уровне подсознания реагирует на различия в проявлениях личности с партнером по общению. Безусловно, все впечатления и о себе, и о собеседнике субъективны, в этом и заключается особенность эмоционального проявления толерантности. Задача педагога в этой ситуации – научить детей эмоционально правильно воспринимать информацию извне: о человеке, о его качествах, о поступках, о его особенностях.

Отношенческий компонент толерантности характеризует ее как проявление самоотношения, межличностное отношение и межгрупповые отношения, предопределяющих друг друга. Толерантность в отношении себя проявляется в принятии себя таким, какой ты есть, осознание своей несовершенности, имеющего право на самоизменение и бытие иным [3]. На уровне межличностного отношения толерантность предполагает уважительное отношение к ценностям другого, признание его права быть другим, не разрушая свои принципы. Отношенческая толерантность в межгрупповом контексте – это стремление к пониманию других групповых принципов, норм, осознание их

права быть другими, при сохранении своих индивидуальных оснований [10]. Так как наша жизнь предполагает каждодневное взаимодействие с разными людьми, каждый человек должен стремиться построить взаимоотношения, не теряя свои ценности и не принижая достоинство других. Поэтому этот компонент является значимым при формировании толерантности.

Многие авторы определяют доминирующим компонентом толерантности поведенческий. Это связано с тем, что данный компонент понимается, как умение слушать, равноправное видение себя и других, владение позитивным мышлением, также как восприятие ситуации взаимодействия, подбор, воплощение и рефлексию своих форм действий, которые могут включать: сотрудничество, поддержку, помощь, уважение, уступчивость и другие. Следовательно, поведенческий компонент выражается в умении устанавливать сотрудничество, вести диалог и равноправное субъект-субъектное отношение. Поэтому поведенческий компонент выделяется нами как один из важных компонентов толерантности.

Подводя итог, можно отметить, что в современной педагогической деятельности образование, ориентированное на формирование и воспитание у подрастающего поколения толерантного сознания, называют толерантно-ориентированным. Оно начинает осмысливаться в контексте целевых ориентиров общества, причем усиление могущества страны трактуется как один из важнейших целевых результатов функционирования образовательной системы, который достигается через инклюзию, воспитывающую толерантность, терпимость у граждан российского общества. Ведь гражданин, неважно, здоров он или имеет какие-либо особенности в развитии, предан своему Отечеству, испытывает гордость за принадлежность к великому народу, его свершениям, испытаниям и проблемам, а главное – он готов к достойному и самоотверженному служению обществу и государству.

Список литературы

1. Асмолов, А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа // Толерантность в общественном сознании России: монография / А.Г. Асмолов. – Москва: Прогресс, 1998. – 264 с.

2. Бердяев, Н.А. Дух и реальность: Основы благочеловеческой духовности. Я и мир объектов: Опыт философии одиночества и общения / Н.А. Бердяев. – Москва, 2007. – 381 с.

3. Болдырева, В.Э. Инклюзивное образование в контексте педагогики толерантности / В.Э. Болдырева // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 5. – С. 244-249.

4. Декларация принципов толерантности // Защити меня! – 2004. – №5. – С. 6-11.

5. Кремнева, Т.Л. Инклюзивное образование как шаг к развитию толерантности / Т.Л. Кремнева // Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 (42). – С. 11-15.

6. Плаксина, Н.А. Толерантность младших школьников по отношению к детям с особыми образовательными потребностями: диагностический аспект / Н.А. Плаксина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1(96). – С. 4-13.

7. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.

9. Соловьев, В.С. Оправдание добра / В.С. Соловьев. – Москва: Академический проект,2010. – 671 с.

10. Суменкова, А.М. Толерантность как ценностная основа инклюзивного профессионального образования / А.М. Суменкова // Образование и воспитание. – 2017. – № 5.1 (15.1). – С. 50-55.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Мазина О.Н., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

На данном этапе развития системы образования в Российской Федерации проблема качества образования становится приоритетной. Под качеством понимают совокупность свойств и характеристик продукции, которые придают ей способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности. В настоящий момент складывается всероссийская система оценки качества образования (ОСОКО), целью которой является переход от контроля качества к его обеспечению. Одним из способов обеспечения качества является организация оценки, направленной на установление соответствия требованиям к самому процессу обучения.

Одним из приоритетных требований к современному процессу обучения является реализация таких направлений образования, как индивидуализация, дифференциация, гуманизация, демократизация и т.д. Однако данные направления на современном этапе развития системы образования не всегда можно реализовать в полной мере, используя классно-урочную форму обучения. Все большую популярность приобретает дистанционная форма обучения, которая активно используется уже на всех уровнях образовательной системы нашего государства. Дистанционное обучение признано одним из ключевых направлений основных культурно-образовательных программ ЮНЕСКО, в течение последних десятилетий оно стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры.

Данная форма обучения, благодаря использованию таких современных технических средств, как интернет, позволяет организовать образовательный процесс таким образом, чтобы обеспечить реализацию основных требований к нему. Следовательно, дистанционное обучение может удовлетворить запросы общества и сформировать личность, которая сможет в нем успешно реализоваться. Однако успех и эффективность любой формы обучения зависит от организации оценки качества, так как только хорошо организованный контроль и правильное использование данных результатов этого контроля способствуют обеспечению качества образования.

Использование дистанционной формы обучения помогает решить одну из важнейших современных задач, стоящих перед образовательной сферой, – предоставление гражданам равных возможностей получения образования любого уровня, независимо от места проживания, финансовых средств, физических ограничений.

Требование обеспечения высокого качества образования объективно диктует необходимость своевременной и объективной оценки степени его достижения. Данное обстоятельство актуализирует проблему исследования мониторинга качества образовательных процессов в условиях дистанционного обучения. Соответственно, специфика дистанционного обучения требует разработки новых оценочных средств, построенных на основе современных достижений теории педагогических измерений и позволяющих измерять уровень сформированности многоплановых и многоструктурных характеристик качества дистанционного образования. Этим требованиям удовлетворяет технология мониторингового исследования.

В образовании мониторинг употребляется в различных словосочетаниях (педагогический, образовательный, дидактический, воспитательный мониторинги) и представляет собой педагогическое явление, реализующее общие педагогические функции [1]. Образовательный мониторинг – это система организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозированием ее развития [2]. Информация, накапливаемая в системе мониторинга, позволяет определить проблемы в обучении, связанные с просчетами авторов школьных учебников, несовершенствами в методах преподавания, искажениями в пропорциях учебных планов и др. С ее помощью возможна оценка последствий инноваций в образовании, осуществляемых на различных уровнях.

При осуществлении исследования мы опирались на традиционное определение мониторинга в системе образования, понимаемого как комплексное аналитическое отслеживание процессов, определяющих количественно-качественные изменения качества образования, результатом которого является установление степени соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их достижения и обеспечения общепризнанной, зафиксированной в нормативных документах и локальных актах системе государственно-общественных требований к качеству образования, а также личностным ожиданиям обучающихся.

В данном определении можно выделить три аспекта (рисунок 1).

Рисунок 1 – Ключевые аспекты мониторинга

Субъектами мониторинга выступают все участники образовательного процесса. Степень их участия различна, но все они (и педагоги, и обучающиеся, и родители, и общественность) получают информацию, анализируют ее. Объектами мониторинга являются образовательный процесс и его результаты, личностные характеристики всех участников образовательного процесса, их потребности и отношение к образовательному учреждению. Информация, собранная в ходе мониторинга, обеспечивает педагога или руководителя необходимыми и достаточными данными для выбора адекватной модели обучения или управления.

Совокупность показателей мониторинга всегда согласована с наиболее общими тенденциями в образовании, выработанными правительством страны и другими органами управления образованием. Сбор обширного количества данных и накопление описательной (дескриптивной) статистики не только важны для образования, но и имеют политический смысл.

Статистика, описывающая состояние системы образования, может использоваться для демонстрации потребности в образовательных реформах, служить доказательством плохой работы предыдущего управленческого состава в образовании или показывать преимущества проводимых в государстве реформ. Некоторые критики систем мониторинга утверждают, что аналитики специально выбирают для сообщения нужную информацию, которая зависит от политических целей в образовании и способствует усилению централизованного контроля со стороны органов управления образованием за результатами обучения. Манипулирование данными мониторинга становится затруднительным, если они сравниваются с некоторыми стандартными количественными критериями или нормами выполнения тестов, установленными на уровне школы, района или региона. Подобное сопоставление будет давать обоснованные результаты при условии статистической коррекции данных мониторинга с учетом дополнительных факторов, выравнивающих показатели каждой школы относительно средних показателей по району.

Мониторинг позволяет решать многие повседневные задачи диагностического характера. Данные, накапливаемые в образовательном мониторинге, помогают выявить систематические трудности в усвоении отдельных разделов дисциплин, оценить эффективность инновационных методов работы педагогов, диагностировать причины неудач отдельных обучающихся, обоснованно связав их с предметными, социально-экономическими или другими факторами. В целом система мониторинга обеспечивает обратную связь, позволяющую судить о сильных и слабых аспектах системы обучения.

Специалисты по мониторингу выделяют ряд условий его эффективности, среди которых:

– использование системного подхода, обеспечивающего слаженную работу механизма по сбору; обработке, анализу и интерпретаций информации;

– сочетание количественных и качественных методов измерения в мониторинге;

– репрезентативная совокупность показателей мониторинга, учет различных, в том числе и косвенно влияющих на результаты обучения, факторов;

– корректная интерпретация данных мониторинга с учетом различных влияний и связей между показателями;

– репрезентативность выборочных совокупностей обучающихся, принимающих участие в мониторинге;

– привлечение к проведению, мониторинга квалифицированных специалистов и преподавателей;

– использование качественного инструментария и современного программного обеспечения для обработки и анализа данных мониторинга;

– методическая и финансовая помощь со стороны органов управления образованием разного уровня.

Рассмотрим компоненты мониторинга качества дистанционного обучения:

1. Материально-техническое обеспечение дистанционного обучения.

Контроль качества материально-технического обеспечения сводится к характеристике компьютеров и сетевого оборудования.

Показатели группы «Материально-техническое обеспечение дистанционного обучения»:

1) достаточность в количественном отношении компьютерного оснащения учебных классов, степень его соответствия требованиям, предъявляемым к компьютерам для систем дистанционного обучения;

2) пропускная способность каналов передачи данных;

3) характеристики инструментальных средств для разработки электронных (сетевых) учебников и учебных пособий;

4) наличие и производительность оборудования для изготовления твердых копий, видеокурсов, компакт-дисков.

2. Качество учебного материала для дистанционного обучения.

Оценивая качество учебного материала для дистанционного обучения, необходимо подробно изучить и оценить учебные планы и программы.

Показатели группы «Учебные планы и программы дистанционного обучения»:

1) соответствие учебных планов, соответствующих ФГОС;

2) наличие учебных программ, их соответствие ФГОС, современному состоянию предметной области и дидактическим требованиям;

3) соответствие содержания учебника утвержденной учебной программе;

4) соответствие объема и современного содержания материала установленным нормам.

3. Качество индивидуальных образовательных программ.

Требования к учебной деятельности чаще представлены в виде компетенций по предметам или по тематическим блокам одного предмета,

которыми должны овладеть обучающиеся. Следовательно, при организации оценки качества учебной деятельности ведётся проверка по соответствию уровня овладения теми или иными компетенциями, заявленными ранее требованиям относительно каждого обучающегося. Показатели или критерии формируются из образовательных целей определенных программ, исходя из требований ФГОС. В содержании программ по учебным дисциплинам должны быть заложены универсальные учебные действия обучающихся, что облегчит саму процедуру подготовки и организации оценки этого модуля. Педагог или система администрирования управляет выбором оптимальных учебных материалов на основе принципов индивидуализации. Выбранные учебные материалы передаются обучаемому, а сведения о тестирующей части взаимодействуют с фактором «оценивание». Обучаемый выполняет учебные процедуры, воздействуя на компонент «оценивание».

Показатели группы «Индивидуальные образовательные программы дистанционного обучения»:

1) создание программ индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;

2) уровни достижения результативности обучения;

3) уровни учебной мотивации и познавательных интересов.

4. Качество индивидуальных учебных достижений обучающихся.

Как правило, проверку на соответствие уровня знаний поставленным целям помогает осуществлять контроль качества. Он призван обеспечить обратную связь и собрать основную информацию, которая позволит судить об эффективности процесса дистанционного обучения, также систему контроля необходимо разрабатывать, учитывая основные требования в этой системе: индивидуальность, систематичность, разнообразность форм и методов, всесторонность (контроль должен охватывать весь пройденный материал), объективность.

Показатели группы «Качество системы оценивания дистанционного обучения»:

1) наличие автоматизированной системы управления документами, часто именуемой электронным деканатом; наличие системы управления качеством обучения;

2) экспертные оценки методического, содержательного уровней учебного материала и уровней индивидуальной образовательной деятельности обучающихся.

5. Качество системы самоконтроля и самооценки обучающихся.

Показатели группы «Качество системы самооценки обучающимися дистанционного обучения»:

1) каждый обучающийся самостоятельно контролирует результаты своей образовательной деятельности;

2) обучающийся проводит самооценку своих достижений.

6. Квалификация преподавателей и кадровое обеспечение дистанционного образования.

При дистанционном обучении имеется несколько категорий преподавателей – это авторы учебных материалов, преподаватели-консультанты, преподаватели-лекторы. Влияние авторов учебных материалов на качество обучения может быть учтено через контроль качества учебных материалов. Для контроля качества преподавания остальных представителей преподавательского корпуса можно использовать традиционные подходы, основанные на контроле наличия ученых степеней и званий, участия преподавателей в научных исследованиях и т.п. [4].

Показатели группы «Кадровое обеспечение дистанционного обучения»:

1) процентное соотношение преподавателей с учеными степенями доктора и кандидата наук и без степени;

2) наличие научных и/или методических публикаций у педагогов, авторство в курсах дистанционного обучения, рекомендованных к тиражированию;

3) наличие квалификационной категории педагога-практика.

Таким образом, при разработке процесса оценки качества дистанционного обучения за основу взяты цели образования, заложенные в основу ФГОС и на их основе сформулированы цели дистанционного обучения:

1) создание материально-технической базы для дистанционного обучения;

2) обеспечение качественными учебными планами, учебными программами и учебно-методическими пособиями для дистанционного обучения, которые соответствуют требования ФГОС;

3) создание индивидуальных образовательных программ обучения;

4) обеспечение объективной информации об уровне и качестве индивидуальных учебных достижений обучающихся и среднестатистических достижений образовательных учреждений в целях коррекции учебного процесса и учебной активности выпускников;

4) обеспечение условий для самоконтроля, самокоррекции и самооценки результатов учебной деятельности обучающихся;

5) определение потребности в повышении квалификации педагогов для работы с обучающимися, обучающимися дистанционно.

Таким образом, мониторинг обеспечивает непрерывное слежение за состоянием качества дистанционного обучения в образовательном учреждении.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования / В.И. Андреев // Известия Российской Академии наук. – № 1. – 2011. – С. 37-43.

2. Котова, С.А. Построение мониторинга качества дистанционного обучения / С.А. Котова, Е.А. Булаева // Педагогические измерения. – 2015. – № 2. – С. 10-15.

3. Костоева, З.М. Дистанционное обучение: плюсы и минусы / З.М. Костоева, Л.Р. Лолохоева // Вестник науки и образования. – 2020. – № 19-1 (97). – С. 76-78.

4. Кузнецова, И.А. Оценка качества систем дистанционного обучения / И.А. Кузнецова // Вестник евразийской науки. – 2011. – № 2 (7). – С. 22.

5. Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Буханкина, М.В. Моисеева / под ред. Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2014. – 416 с.

6. Пономарчук, Н.В. Мониторинг качества обучения в современной системе образования / Н.В. Пономарчук, К.К. Капшукова // Символ науки. – 2020. – № 7. – С. 56-59.

7. Темняткина, О.В. Мониторинг качества среднего профессионального образования в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов: монография / О.В. Темняткина. – Екатеринбург: Институт развития образования, 2013. – 181 с.

8. Шаповалова, В.А. Разработка и внедрение технологий мониторинга качества образования / В.А. Шаповалова // Профессиональное образование. – 2014. – № 11. – С. 2.

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К УПРАВЛЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ ДОШКОЛЬНИКОВ

Минибаева Э.Р., канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Среди многих факторов, объясняющих разный уровень готовности студентов к профессиональной деятельности при одном и том же содержании обучения решающим условием является характер организации учебного процесса, его технологии. В разработку определения термина «педагогическая технология» большой вклад внесли ученые И. А. Зимняя, Г. К. Селевко, Л. Г. Семушина, В. А. Сластенин, Д. В. Чернилевский и др. [1, 2, 3].

Педагогическая технология – это комплексная интегративная система, включающая упорядоченное множество операций и действий, обеспечивающих педагогическое целеопределение, содержательные, информационно-предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, приобретение профессиональных умений и формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения[3].

Теоретический анализ проблемы использования педагогических технологий в вузовском обучении позволил определить стратегию профессиональной подготовки студентов психолого-педагогического факультета. Важнейшую роль в данном процессе играет изучение курса «Теория и технологии развития математических представлений у детей дошкольного возраста».

Стратегической целью данного курса является формирование готовности студентов к математическому развитию детей, как сложного интегративного образования в единстве его компонентов (содержательного, деятельностного и мотивационного). Реализация этой цели была достигнута через приобретение студентами знаний по проблемам математического развития детей дошкольного возраста; ознакомление с современными подходами к анализу проблем и разработке методических основ математического развития дошкольников; усвоение необходимого объема психолого-педагогических и специальных знаний; формирование профессионально-педагогических умений и навыков.

В качестве главных ориентиров определения содержания курса и технологии его реализации нами были положены следующие идеи формирования готовности студентов к работе по математическому развитию дошкольников: понимание самоценности и уникальности ребенка, учет его индивидуальных особенностей с ориентацией на «зону ближайшего развития»; осознание значимости математического развития для полноценного становления личности ребенка; признание роли специального обучения математике; осознание необходимости и важности изучения научных

представлений о механизмах и особенностях математического развития, о принципах и методике развития математических представлений у дошкольников и овладения профессиональными умениями в процессе осуществления данного процесса.

Освоение содержания знаний осуществлялось посредством ознакомления студентов со своеобразием, особенностями математического развития детей дошкольного возраста; раскрытия роли математического развития в становлении личности ребенка, приобщении к современному миру, его ценностям; определения цели и задач математического развития, их конкретизации и последовательного решения на разных возрастных этапах; выявления педагогических условий математического развития дошкольников в детском саду; раскрытия альтернативных подходов к методике математического развития детей.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами была установлена следующая последовательность форм организации учебного процесса высшей школы: лекции, семинары, практические занятия, педагогическая практика, научно-практические конференции, научно-исследовательская работа студентов (написание и защита курсовых, выпускных квалификационных работ).

На основе государственного стандарта, учебного плана нами была разработана рабочая программа курса «Теория и технологии развития математических представлений у детей дошкольного возраста». Лекции и семинары явились информационно-методической базой для выполнения исследовательской работы и прохождения педагогической практики.

Разработанная и апробированная методика проведения лекций способствовала:

- рассмотрению становления, современного состояния и перспектив развития методики;
- уточнению смысла математических понятий, используемых на занятиях с дошкольниками по данному разделу и о которых у детей формируются соответствующие представления;
- раскрытию психологических особенностей усвоения детьми этих понятий, возможных трудностей, которые могут возникнуть у детей при формировании данных понятий;
- изложению методики работы с детьми по разделам «Количество и счет», «Величина», «Геометрические фигуры», «Ориентировка в пространстве», «Ориентировка во времени».

Развитию профессиональных умений студентов способствует использование наряду с традиционными лекциями лекций проблемного характера, лекций с запланированной ошибкой, лекций с текущим контролем, лекций пресс-конференций.

Семинарские занятия рассматривались нами как форма углубленного изучения дисциплины, овладения профессиональными умениями в области руководства математическим развитием детей. Главная цель семинарских

занятий заключалась в обеспечении студентов возможностью овладеть навыками и умениями осуществления математического развития дошкольников.

Наиболее важную роль в формировании навыков профессиональной деятельности имели семинары, проводимые в форме дискуссий. Эта форма предусматривала диалогическое общение участников, в процессе которого, через совместное участие, обсуждались и решались теоретические и практические проблемы курса. Каждый из участников дискуссии стремился точно выражать свои мысли, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию.

В качестве составной части семинара-дискуссии нами использовались элементы «мозгового штурма», «деловой игры». В первом случае участники семинара старались выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом из них выделялись главные, наиболее заслуживающие внимания, которые обсуждались и развивались. Во втором случае семинар получал ролевую «инструментовку»: студентам на выбор предлагались роли, в зависимости от того, какой материал обсуждался.

С целью активизации интереса студентов к предстоящей профессиональной деятельности нами использовались семинары, проведенные совместно с работниками дошкольных образовательных учреждений. На один из семинаров был приглашен специалист, который выступил с рассказом о разнообразных вариантах организации занятий по математике с детьми дошкольного возраста. Рассказ иллюстрировался показом научно-методической литературы, конспектами и разработками мероприятий.

Следующее занятие было проведено в детском саду, где студенты смогли непосредственно пронаблюдать практическую деятельность того же педагога. Вниманию студентов были предложены фрагменты занятий по математическому развитию детей, записанные на видеокамеру. Просмотр видеоматериала сопровождался комментариями специалиста. После просмотра материала студенты посетили занятие по математике в подготовительной к школе группе детского сада. По их мнению, такая форма работы оказалась для них чрезвычайно полезной.

Нами были определены темы практических занятий, на которых формировались умения и навыки, составляющие готовность будущих воспитателей к математическому развитию дошкольников, что определило содержание деятельности студентов, которая заключалась в следующем:

- составление конспектов занятий, игр, развлечений и т.д. для детей конкретной возрастной группы и их последующий анализ;
- определение уровня математического развития отдельных дошкольников по изучаемому разделу, используя заранее подобранный диагностический материал, и составление рекомендаций по дальнейшей работе с детьми конкретной возрастной группы;
- разрешение педагогических ситуаций с целью приобретения опыта осуществления математического развития детей дошкольного возраста;

- овладение образцами разного типа педагогического взаимодействия с детьми, способами организации познавательной математической деятельности в процессе использования разнообразных форм деловых и ролевых игр, проблемных ситуаций;

- выполнение различных тестовых заданий, предназначенных для выявления степени усвоения студентами теоретических знаний.

В ходе экспериментальной работы со студентами широко использовались учебно-педагогические задачи (УПЗ), обеспечивающие формирование готовности студентов к математическому развитию детей.

В процессе решения УПЗ происходит совершенствование профессиональной подготовки студентов в области математического развития детей дошкольного возраста, обеспечивается, во-первых, формирование у студентов правильного и полного представления о целостной профессиональной деятельности (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности), во-вторых, овладение способами (действиями, операциями) профессиональной деятельности, что обеспечивает безболезненный переход к реальному выполнению своих трудовых обязанностей (профессиональных функций).

Наиболее интересной для студентов оказалась коллективная форма обсуждения педагогических ситуаций. С этой целью группа студентов делилась на подгруппы, внутри которой проводился анализ педагогической ситуации. Студенты выдвигали свое решение, а затем шел коллективный анализ ситуации – дискуссия между подгруппами, на основе которой студенты приходили к более рациональному решению, формулировали педагогические выводы.

Важную роль в системе подготовки студентов к математическому развитию детей сыграла педагогическая практика студентов в детском саду.

При организации педагогической практики решались следующие задачи:

- способствовать формированию у студентов целостного представления о системе математического развития детей в условиях дошкольного образовательного учреждения;

- содействовать обретению определенных практических навыков работы с детьми и закреплению знаний и умений, полученных студентами в ходе изучения курса «Теория и технологии развития математических представлений у детей дошкольного возраста»;

- развивать интерес и потребность студентов к работе с детьми дошкольного возраста по математическому развитию.

В процессе прохождения педагогической практики студенты выполняли следующие задания: изучение условий, созданных в детском саду для математического развития детей; выполнение практических заданий по установлению дружеских взаимоотношений с детьми группы в процессе общения и совместной деятельности; подбор дидактического материала, необходимого для занятий по математике; проведение диагностического обследования детей дошкольного возраста по разным разделам математического развития; разработка конспектов занятий и проведение их;

выбор наиболее эффективных методов воздействия на отдельного ребёнка или на подгруппу детей; проведение различных форм учебно-познавательной деятельности.

Занятия с детьми проходили на высоком организационном и содержательном уровне, так как перед выходом на практику студенты получили целенаправленную подготовку по организации работы в процессе математического развития детей в процессе лекционных, семинарских и практических занятий, где отрабатывались навыки поэтапного планирования и реализации деятельности по математическому развитию дошкольников.

Педагогическая практика явилась важным звеном экспериментального обучения, актуализировавшим знания и умения студентов в области математического развития детей дошкольного возраста. Процесс взаимодействия с детьми позволил будущим воспитателям осмыслить значимость и необходимость работы по математическому развитию детей, вооружил новыми знаниями и умениями, дал толчок к дальнейшему самосовершенствованию.

Составным компонентом разработанной нами технологии была научно-исследовательская работа студентов (выполнение творческих работ; написание и обсуждение докладов, рефератов; выполнение исследовательских заданий на педагогической практике; написание и защита курсовых, выпускных квалифицированных работ) в области математического развития дошкольников, которая является неотъемлемой частью их учебно-познавательной деятельности. Научная работа способствовала развитию у студентов теоретического мышления, творческих способностей, умений применять математические и методические знания в реальной практике.

Выполнение курсовых работ и ВКР имеет важное значение для формирования научного мировоззрения, профессионально-педагогической направленности, для приобретения навыков самообразования и исследовательских умений: умений наблюдать и анализировать педагогические явления, изучать и обогащать педагогический опыт, выдвигать актуальную проблему исследования, формулировать гипотезу, проводить эксперимент, обобщать и делать выводы по проблеме исследования.

Таким образом, технология, апробированная в ходе изучения дисциплины «Теория и технологии развития математических представлений у детей дошкольного возраста» способствует эффективной подготовке студентов к математическому развитию детей и имеет ряд преимуществ: во-первых, изучение методики формирования математических представлений становится осознанным, так как те или иные методические положения вытекают из понимания логики формирования математических понятий, особенностей восприятия их детьми; во-вторых, студенты учатся строить свою деятельность, соотнося ее не только с требованиями методики, но и с реальной ситуацией развития ребенка на основе диагностики; у них формируются профессиональные умения и навыки организации различными формами обучения детей; в-третьих, технология обучения из информационной

превращается в форму диалогического взаимодействия преподавателя со студентами, что является необходимой предпосылкой подготовки студентов к осуществлению математического развития детей.

Список литературы

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя.– М.: МОДЭК, 2010. – 448 с. – ISBN 978-5-9770-0518-0

2. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов.– М.: Академия, 2013. – 496 с. – ISBN 978-5-4468-0176-3

3. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе.– М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. – ISBN 5-238-00350-1.

СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ - КОНТЕКСТНОЕ ПОЛЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Мороз В.В., д-р пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный университет»

Система образования является системой «с запаздыванием» - принятое решение о введении специальности или специализации даст результат только через определенное время – от двух до пяти лет. Следовательно, серьезным вызовом для образования в эпоху нестабильности, быстротечности перемен, и непредсказуемости, является прогнозирование будущих потребностей, как в части содержания образования, так и в части количественной оценки потребности общества в специалистах с высокой долей точности. Кроме того, важно создать гибкую структуру подготовки, с тем, чтобы оперативно реагировать на возникающие изменения соответствующими коррективами в учебных планах и программах [1, 2, 11].

Первостепенной миссией образовательной системы, по мнению Белякова С.А., является обеспечение:

- отдельной личности условиями самореализации как через получение образования, соответствующего запросу государства или общества, так и через формирование собственной образовательной траектории;
- экономике возможности подготовки специалистов с необходимым уровнем квалификации, включая повышение квалификации и переподготовку кадров, в том числе с использованием предоставляемых работодателями на эти цели ресурсов;
- государству возможности подготовки специалистов определенных квалификаций в количестве, обеспечивающим потребности государства, для исполнения возложенных на него обществом обязанностей [2:198].

Стремительный переход от VUCA-мира, основными характеристиками которого являются изменчивость, неопределенность, сложность и неоднозначность, к BANI-миру, в котором хрупкость, тревожность, нелинейность и непонятность определяют текущую ситуацию в мире, подчеркивает важность способности личности к быстрому, гибкому и нестандартному реагированию на постоянно возникающие вызовы современности [5]. Необходимо подчеркнуть, что креативное мышление и креативные подходы к решению проблем важны как в корпоративном стратегическом планировании, так, и в рутинных бытовых видах деятельности. Важность понимания и стимулирования креативности, как одного из факторов развития инновационной экономики, признается во всем мире, о чем свидетельствуют опросы работодателей, которые считают креативность одним из самых востребованных качеств современного специалиста наряду с умением

убеждать, работать в команде и сотрудничать, адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, а также управлять своим временем.

Социально-экономическое развитие приводит к изменениям в системе ценностей общества: в настоящее время происходит переход от ценностей выживания к ценностям самовыражения, которые воплощаются в открытости новому и нестандартному, в толерантности к ошибкам, риску и точкам зрения, отличным от мнения большинства, в стремлении внести улучшения в окружающую жизнь [4]. Данный ценностный сдвиг позволяет говорить о появлении новой образовательной парадигмы, в которой особое место занимают аксиология и креативность. Принимая во внимание востребованность креативности как качества, необходимого каждому современному человеку в повседневной и профессиональной жизнедеятельности, проблема развития данной способности личности в системе образования на протяжении всей жизни становится актуальной как никогда прежде.

Аксиологическая парадигма университетского образования выстраивается на особом тезаурусе: ценность, ценностное отношение, ценностные ориентации на творчество, ценностное самоопределение, ценностное взаимодействие преподавателя и студента, ценностные приоритеты модернизации российского образования, ценностные доминанты содержимого образования, ценностные детерминанты развития личности, ценностный резонанс, общение как обмен ценностями, ценностные механизмы, иерархия ценностей, ориентационно-ценностное единство, ориентационно-ценностная технология, ценностный выбор, ценностный подход, классификация ценностей, аксиосфера культуры, аксиологический потенциал, аксиологический подход [1].

Миссия университета состоит в том, что он выступает механизмом достижения устойчивого развития общества, объединяя в себе три времени: прошлое, настоящее и будущее. А три социальные системы: образование, культура и наука, способствуют обеспечению единства таких факторов, как преемственность в культуре, успешная ориентация человека в современной жизни и его готовность столкнуться с вызовами и переменами будущего [10]. Современный университет - это стратегическое звено в социально-экономической жизни общества, осуществляющее ряд функций, которые позволяют сочетать традиции и инновации, трансляцию и продуцирование знаний, передачу культурных ценностей, развитие человеческого потенциала в частности и социального капитала общества в целом. В университете совершается не простое приращение знания, а интеллектуальное развитие студентов посредством универсального обучения, свободной циркуляции мысли и личного общения [10].

С конца прошлого века феномен креативности вызывал интерес в глобальном масштабе, о чем свидетельствует возрастающее в геометрической прогрессии количество междисциплинарных исследований. Отвечая на социально-экономические изменения, одной из ведущих задач образования становится не только и не столько передача накопленного фонда знаний,

которые имеют тенденцию стремительно устаревать, а развитие креативного и критического мышления студентов, позволяющих гибко адаптироваться к условиям меняющегося мира. Креативность, будучи механизмом развития личности, способствует ее профессиональной самореализации. Необходимо отметить, что креативность не является изолированным или оторванным от реальности явлением, она применима ко многим областям, включая искусство, бизнес и управление, образование, здравоохранение, психологию и т.д.

Инвестиции в развитие креативности в системе образования и производстве могут привести к дальнейшим качественным изменениям, поскольку креативные люди более приспособлены к решению сложных задач в условиях динамично меняющегося мира. Большинство стран стараются создать условия для развития креативности, инициативности и готовности рисковать среди своих граждан. Мир сталкивается с беспрецедентными, одновременными, повсеместными изменениями: экономическими, социальными и климатическими, темп которых постоянно ускоряется. Следовательно, только те страны, которые осуществляют реформы образования для развития адаптивности и креативности у детей и взрослых, могут остаться на передовой человеческого развития и технологий.

Качество образования можно изменить, развивая культуру креативного и критического мышления и аргументирования. Любой ученый знает, что постановка вопросов и создание новых понятий являются движущей силой прогресса науки. В обществе знаний отпадает необходимость запоминать факты, которые несложно найти в соответствующей литературе или интернете, гораздо более важными становятся выражение собственной точки зрения, систематическое использование вопросов, а также поиск креативных решений глобальных проблем.

Главным активом современного университета является его кампус, поскольку самые хорошо организованные университеты, превращаются в гигантские центры креативности, где идеи постоянно обсуждаются мотивированными студентами и их преподавателями. Такое взаимодействие обладает значительным экономическим потенциалом, в качестве доказательства достаточно взглянуть на основателей высокотехнологичных компаний, которые начинали с нуля и в течение десяти лет заработали более 20 млрд. долларов или приняли на работы свыше десяти тысяч человек. Креативная атмосфера, царящая в таких университетах, является привлекательной не только для жителей данной страны, но и иностранных граждан. Создание центров для развития креативности людей становится приоритетной задачей любой страны, желающей стимулировать следующее поколение к прорывным инновациям. Средний возраст основателей вышеупомянутых компаний равен 26 годам, поэтому образовательная система в состоянии максимизировать креативность в молодом поколении, создавая креативные проекты, пока студенты целиком заняты учебной деятельностью.

Многообразие талантов, интересов, предыдущих квалификаций, опыта и социального уровня считается ключевым фактором развития креативности и

преподавателей. Сотрудничество с внешними партнерами предоставляет высшим учебным заведениям возможность извлечь выгоду от опыта, который отсутствует внутри организации, от креативного взаимодействия сотрудников и студентов университета с другими организациями.

Креативное образование можно считать образованием XXI века, поскольку его основными принципами функционирования являются: подготовка к творчеству; переход от проектирования элементов техносферы к проектированию деятельности в самом широком смысле этого слова; формирование мировоззрения, основанного на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и нравственной ответственности за свои действия; реализация междисциплинарных связей с целью формирования системы обобщенных знаний [7].

В образовательной среде креативность рассматривается как особый подход к обучению, которое включает как стратегии креативного преподавания, так и креативного обучения. Эти стратегии способствуют обучению и одновременно являются результатом соответствующего обучения и учения.

Наиболее значимым с нашей точки зрения является тот факт, что креативность становится все более востребованной как на личностном, так и социальном уровне. Современные условия жизни становятся все более сложными и трудными, организациям приходится постоянно обновляться, поскольку изменения происходят с постоянно растущей скоростью. Образовательная система начинает приходить к пониманию важности готовить студентов к будущему, которое трудно предсказать.

Уже накоплен достаточно большой пласт знаний о креативности, для того, чтобы интегрировать ее в каждый уровень образования. Вероятно, в течение ближайшего времени, больше университетов по всему миру присоединяться к пионерам, которые разработали программы получения степеней по креативности на уровне выпускника. Вероятно, в скором времени преподаватели смогут в полной мере развить свой креативный талант и раскрыть креативные способности студентов.

Используя анализ тенденций, можно прогнозировать, что в будущем мир станет еще более сложным, и проблемы будут требовать новых и элегантных решений, поскольку «когда у человека нет решения проблемы на основании знаний или опыта, требуется немного креативности» [13].

Креативный образовательный процесс предоставляет возможность каждому участнику образовательного процесса, на каждом образовательном уровне не только развить исходный творческий потенциал, но и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, объективной самооценке. С точки зрения гуманистических позиций развития системы высшего образования, как части социальной системы, приоритетным является подход к ориентации студентов вуза на творческое развитие личности в условиях профессиональной подготовки [12]. И именно университет

выступает контекстным полем развития ценностно-творческих начал, как существенных оснований профессионального развития будущих специалистов.

Список литературы

1. Аксиология университетского образования : материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 55-летию Оренбургского гос. ун-та : в 2 ч. / под общ. ред. А. В. Кирьяковой. – Оренбург : ИПК ГОУ ОГУ, 2011. – Ч. 2. – 454 с. – ISBN 978-5-7410-1169-0.

2. Беляков, С. А. Модернизация образования в России: совершенствование управления / С. А. Беляков. – Москва : МАКС Пресс, 2009. – 440 с. – ISBN 987-5-317-02976-0.

3. Изард, К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 464 с.

4. Инглхарт, Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: последовательность человеческого развития / Инглхарт Р., Вельцель К. – Москва : Новое изд-во, 2011. – 464 с.

5. Мороз, В. В. Образование в условиях новой реальности [Электронный ресурс] / В. В. Мороз // Современные векторы в образовании: теория и практика : материалы II Всерос. науч.- практ. конф.,. - Электрон. дан. - Коломна : ГСГУ, 2021. - С. 11-15.

6. Мороз, В. В. Креативность – конкурентное преимущество личности // Креативное общество как культурно-исторический контекст развития человека: материалы Международной научно-практической онлайн-конференции. – Оренбург: ОГПУ, 2022. - С. 97-103.

7. Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академический проект, 2004 – 560 с.

8. Национальный исследовательский Томский государственный университет – «Уроки “Стресс-теста”. Вузы в условиях пандемии», 2020 http://sber.me/?p=MNPt6

9. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы. Аналитический отчёт. – М. : АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2020. – С. 69: ил., табл.

10. Огородникова, И. А. Идея университета - проект воплощения идеальной образовательной формы / Огородникова, И. А., Геринг А. Г.// Вестник Омского университета. – 1997. – Вып. 4. – С. 77-80.

11. Робинсон, К. Образование против таланта / Робинсон К. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 336 с.

12. Щербакова, Е. Е. Педагогическая креативность как фактор профессионального развития студентов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е.Е. Щербакова. – Чебоксары, 2006. – 43 с.

13. Urban, K. K. Recent trends in creativity research and theory in Western Europe / K. K. Urban // European Journal for High Ability. – 1990. – № 1. – P. 99-113.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПРОГРАММНЫХ ПРОДУКТОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАТИКА»

Мурзаханова Э.И.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В настоящее время в государственных организациях активно осуществляется переход на отечественное программное обеспечение. Это вызвано необходимостью снизить уровень зависимости от зарубежных технологий. Регламентируют импортозамещение нормативно-правовые акты: приказ Минкомсвязи от 01.04.2015 № 96 "Об утверждении плана импортозамещения программного обеспечения" [1]; Приказ Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации от 22 сентября 2020 года N 486 "Об утверждении классификатора программ для электронных вычислительных машин и баз данных (с изменениями на 26 апреля 2022 года) [2] и др.

База отечественных программных продуктов постоянного расширяется и обновляется. Разработанные программы включаются в «Единый реестр российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных» [3]. Реестр создан согласно Федеральному закону «Об информации, информационных технологиях и о защите информации», ведение реестра выполняется Министерством связи и массовых коммуникаций Российской Федерации. Единый реестр создан с целью расширить использование российских программных продуктов и с целью оказания мер государственной поддержки правообладателям. Внесение программ в Единый реестр подтверждает их российское происхождение, соответственно данные программные продукты могут активно использоваться в процессе импортозамещения.

Происходящие изменения широко затрагивают и государственные высшие учебные учреждения. Одной из дисциплин, на которую непосредственно влияют происходящие преобразования, является дисциплина «Информатика».

Общеобразовательная дисциплина «Информатика» есть важнейшая основа для формирования информационных компетенций, цифровой культуры и грамотности студентов. Дисциплина способствует формированию основ научного мировоззрения в области информатики, развитию алгоритмического и логического мышления, способствует овладению навыками работы с компьютерной техникой и современным программным обеспечением, овладению навыками работы с информацией в любом ее проявлении. В процессе обучения дисциплине формируются виды деятельности, которые

необходимы для дальнейшего учебного и профессионального развития студентов, развития информационных компетенций, обеспечивающих готовность к жизни в условиях активно формирующегося информационного общества и цифровой экономики, а также готовность к возрастающей конкуренции на рынке труда [4].

Эффективность преподавания дисциплин «Информатика», также сопутствующих дисциплин, таких как «Информационные технологии» и др. во многом зависит от имеющегося программного обеспечения. Ряд практических работ указанных дисциплин выполняется с использованием офисных программных пакетов и приложений. Одним из таких пакетов на протяжении длительного времени был пакет MicrosoftOffice. Преподавателями разработано методическое обеспечение для поддержки преподавания дисциплин с использованием именно приложений компании Microsoft. Переход на отечественные программные продукты требует, кроме освоения самих программных средств, разработки соответствующего методического обеспечения.

Нами изучены возможности некоторых отечественных программных пакетов и приложений, включенных в Единый реестр. В данной статье мы рассмотрим самые доступные и актуальные отечественные программные продукты.

«Р7 – Офис» - российский офисный программный пакет, имеющий решения: для дома; для крупных организаций; для малого и среднего бизнеса; для государственных предприятий; для образования. На сегодняшний день является достойным продуктом для замещения приложений от Microsoft и Google. Включает в себя редакторы текстовых документов, таблиц и презентаций, средства просмотра изображений и видео, совместимые со всеми популярными форматами, платформу для совместной работы, а также органайзер с календарем и почтовым клиентом. Кроме того, имеется серверная версия программного продукта [5]. Приложения сохраняются в файлах в формате OpenXML и являются совместимыми с приложениями MicrosoftOffice. «Р7-Офис» поддерживает форматы pdf, txt, odt, rtf, html, epub. При выборе поддерживаемого формата, необходимо обращать внимание на тип используемой операционной системы. Формат OpenXML, некоторые привычные пользователю шрифты могут не поддерживаться. «Р7-Офис» совместим с операционными системами, такими как Windows, MacOS, Linux. Также поддерживаются российские дистрибутивы RedOS, AstraLinux и другие. Имеется пробная версия пакета, включающая в себя текстовый редактор, редактор электронных таблиц и редактор презентаций.

«АСМО-графический редактор» предназначен для создания и редактирования векторных изображений, чертежей, графиков, блок-схем. Программа представляет собой средство для создания прикладных решений по автоматизации производственно-хозяйственной деятельности предприятий различных отраслей промышленности. Имеется пробная версия приложения. Графический редактор совместим с операционными системами, такими как

Windows и всеми системами семейства Linux. Имеется пробная версия приложения.

«Мой Офис» - российский офисный программный продукт, имеющий решения для крупного бизнеса, для среднего бизнеса, для государственных организаций, для образования, для частных лиц. Включает в себя редакторы текстовых документов, таблиц и презентаций. Имеется облачная версия пакета. «Мой Офис» поддерживает файлы в формате OpenXML, также форматы pdf, txt, odt. «МойОфис» совместим с операционными системами Windows, Linux. Также поддерживаются российские дистрибутивы. Есть бесплатная версия пакета для частного использования«Стандартный Домашняя версия», в который входят текстовый редактор и редактор электронных таблиц.

Рассмотренные программные продукты, по нашему мнению, являются хорошей альтернативой зарубежному программному обеспечению.

Для поддержки дисциплины «Информатика» нами разработано и подписано к изданию учебно-методическое пособие «Цифровые практики с использованием отечественных программных продуктов». В пособии представлен теоретический материал, подробно описывающий этапы работы с приложениями «Р7-Офис» (Документ, Таблица, Презентация) и графическим редактором «АСМОграф».

В учебно-методическом пособии каждая представленная тема сопровождается иллюстративным материалом и практическими примерами, рассматривающими приемы выполнения работ. Также представлены задания для выполнения лабораторных и самостоятельных работ с использованием выбранных программ. Каждая лабораторная работа содержит индивидуальные задания для выполнения. Варианты индивидуальных заданий охватывают достаточно разнообразные типы примеров, которые позволяют закреплять теоретические знания и практические навыки по учебному курсу.

Выдержки из пособия, методические указания, задания для выполнения работ доступны студентам в курсах электронного обучения Moodle. В дальнейшем мы планируем разработать задания для практических и самостоятельных работ для выполнения с применением приложений пакета «Мой Офис». Изучив возможности различных отечественных офисных программных пакетов, студенты могут в дальнейшей своей учебной и профессиональной деятельности использовать именно тот продукт, который посчитают наиболее удобным для себя.

Рассмотренные отечественные программы позволят в достаточной мере заменить иностранное программное обеспечение при организации преподавания дисциплины «Информатика». Активный этап импортозамещения в образовании происходит в настоящий момент и требует полноценного вовлечения преподавателей. Для внедрения российских программ в образование необходимы методические разработки. Для методической поддержки дисциплины «Информатика» нами активно разрабатываются и регистрируются методические материалы, необходимые для проведения занятий с использованием отечественных программных продуктов.

Список литературы

1. Об утверждении плана импортозамещения программного обеспечения: Приказ Минкомсвязи России [Официальный сайт Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации]. – Режим доступа: https://digital.gov.ru/ru/documents/4548/?utm_referrer=https%3a%2f%2fyandex.ru%2f (Дата обращения: 12.01.23).

2. Об утверждении классификатора программ для электронных вычислительных машин и баз данных: Приказ № 486 [Официальный сайтМинистерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации] .– Режим доступа: https://digital.gov.ru/ru/documents/7362/ (Дата обращения: 12.01.23).

3. Единый реестр российских программ для электронных вычислительных машин и баз данных: [Реестр программного обеспечения] . – Режим доступа: https://reestr.digital.gov.ru/ (Дата обращения: 12.01.23).

4. Институт развития профессионального образования [Электронный ресурс] :Проект методика преподавания общеобразовательной дисциплины «Информатика». – Москва: ИРПО, 2022. – Режим доступа:https://firpo.ru/netcat_files/26/75/h_8e132a16bc0b1e0259655854f7fc338d (Дата обращения: 12.01.23).

5. Р7 – Офис – российский офисный пакет: [Официальный сайт] . – Режим доступа: https://r7-office.ru/ (Дата обращения: 12.01.23).

ПОНЯТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТА УНИВЕРСИТЕТА

Мусевич А.С., Гараева Е.А., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

На сегодняшний день процессы глобализации и информатизации оказывают существенное влияние на различные сферы человеческой деятельности, в том числе на образовательный процесс. С появлением информационно-коммуникационных технологий образовательная траектория изменилась во многих направлениях [6]. Изменилась организация образовательного процесса, осуществляется активное внедрение в учебный процесс различных инновационных методов обучения, инновационных образовательных технологий, используются новые средства и способы общения и взаимодействия, в том числе и онлайн-коммуникации.

Для того, чтобы эффективно осуществлять образовательную деятельность, работать со всеми видами информации, с различными источниками информации, использовать цифровые инструменты и сервисы, осуществлять продуктивное взаимодействие в динамичной глобальной информационно-коммуникационной среде, принимать грамотные решения в трансформирующихся условиях с использованием инновационных информационно-коммуникационных средств, современному студенту университета необходимо обладать совокупностью информационно-коммуникационных умений.

В современной научной литературе понятие информационно-коммуникационных умений в широком смысле определяется как совокупность умений, позволяющих личности продуктивно работать с различными источниками информации и осуществлять эффективную коммуникацию в образовательном пространстве с использованием средств информационно-коммуникационных технологий [1].

Осуществление познавательных учебных действий предполагает наличие у студента следующих умений: искать информацию в электронных информационных сетях, федеральных хранилищах информационных образовательных ресурсов, электронных библиотеках; записывать информацию, в том числе с помощью аудио – и видеозаписи и т. д.; структурировать знания, представлять их в виде диаграмм, графиков, ментальных карт и пр.; создавать мультимедийные продукты; готовить, создавать и использовать презентации; соблюдать требования эргономики и ресурсосбережения при работе с различными устройствами; фиксировать и

обрабатывать изображения, звуки; сканировать и распознавать сканированный текст.

В своей работе Д.Ю. Костионова, Т.Е. Сиголаева, А.В.Мишина, Д.С. Хонелидзе рассматривают учебно-информационные умения студентов [4]. Среди основных умений исследователи выделяют: умение работать с различными видами информации из различных источников; умение извлекать, систематизировать информацию; умение анализировать информацию, делать выводы на ее основе; умение представлять информацию.

Авторы исследования, исходя из полученных данных, дают характеристику уровней учебно-информационных умений студентов: низкий, средний и высокий.

Высокий уровень учебно-информационных умений характеризуется тем, что студент успешно воспринимает учебную информацию; способен самостоятельно выделить главное при интеллектуальной обработке материала; темп интеллектуальной деятельности выше, чем у других студентов; успешно воспроизводит предложенный алгоритм, может действовать оригинальным способом; способен дать развернутый ответ и обосновать его, объективно оценить результат своей работы.

Средний уровень учебно-информационных умений характеризуется тем, что студент при восприятии учебной информации нуждается в дополнительных разъяснениях и некоторой помощи; темп деятельности средний; результат работы получает, воспроизводя готовый алгоритм, иногда действует самостоятельно нерациональным способом; не всегда может обосновать свою точку зрения, дать объективную оценку своей работы, хотя видит допущенные ошибки.

Низкий уровень учебно-информационных умений характеризуется тем, что студент при восприятии учебной информации практически не способен действовать самостоятельно; испытывает значительные затруднения при выделении главного, при обработке информации; темп деятельности низкий; результат работы получает «подгонкой под ответ»; необъективно оценивает свою работу, не видит своих ошибок; освоение программы затруднено.

Исследовательская деятельность, посредством которой формируются учебно-информационные умения обучающихся, является основной задачей в образовании. Именно это объясняет необходимость рассмотрения ее с позиции исследовательских умений, которые в свою очередь обеспечивают восприятие информации, интеллектуальную обработку, результативность интеллектуальной деятельности, оценку и самооценку результата работы, производство нового знания.

А.П. Гладкова, выделяя группы исследовательских умений, отмечает, что к информационным умениям относятся: умение находить источники информации, пользоваться ими; умение внимательно слушать выступающего; умение работать с определениями, понятиями, терминами; умение понимать и

интерпретировать любой текст; умение фиксировать информацию в виде символов, условных знаков; умение формулировать выводы; умение самостоятельно находить недостающую информацию в информационном поле; умение «запросить» недостающую информацию у педагога [2].

В работе Н.А. Шегай информационно-коммуникационная компетентность студента вуза определяется как совокупность знаний и умений работать с информацией, основными видами программного обеспечения и технических средств; умений выстраивать конструктивное взаимодействие с другими людьми в цифровой среде и эффективно работать над обозначенной проблемой в различных по составу проектных командах. Кроме того, автором исследования выделяются умения по организации процесса восприятия и обработки информации, оцениванию достоверности информации из различных источников информационной среды, умение определять возможные источники и стратегию поиска информации, умение получать и передавать ее, умение ориентироваться в постоянно обновляющемся и растущем информационном поле, использовать найденную информацию для решения практических и исследовательских задач [8].

К информационно-коммуникационным умениям личности относятся: умения осуществлять поиск, хранение, обработку информации; умение работать со всеми видами информации; умения использовать информационно-коммуникационные технологии в образовании и самообразовании. Е.В. Рак, определяя технический компонент в структуре информационно-коммуникационной компетентности личности, выделяет также умение использовать технические средства хранения, обработки и распространения информации [5].

Среди зарубежных работ можно отметить исследование Л. Маркаускайте, в котором автор определяет следующие типы информационно-коммуникационных умений: когнитивные и технологические. К когнитивному типу автор относит умения решать учебные проблемы, осуществлять коммуникацию и создавать (и реализовывать) метакогнитивные процессы с использованием информационно-коммуникационных технологий. Технологический тип умений – это умения работать с ИКТ, осуществлять анализ различных ИКТ и создавать учебные продукты с использованием данных технологий, осуществлять работу с информацией в сети Интернет [9].

Таким образом, проведенный анализ научной литературы позволяет рассматривать информационные умения студента как совокупность умственных операций и прикладных действий, осуществляемых при сопровождении педагога, позволяющих мотивированно выполнять образовательную деятельность или ее отдельные этапы, с помощью которых обеспечивается эффективное осуществление сетевой информационно-образовательной коммуникации, взаимодействие в цифровой образовательной среде. Сформированность информационных умений студента отражает

интеграцию его готовности и способности к работе с различными источниками информации.

К информационно-коммуникационным умениям студента университета относятся: умения передавать, получать, анализировать, оценивать, перерабатывать, копировать информацию; умение использовать технические средства для хранения, обработки и распространения информации; умение пользоваться основными типами программного обеспечения и технических средств (в том числе, сервисы, платформы сети Интернет);умения осуществлять работу с техническими устройствами (компьютер, планшет, смартфон и другие) как средствами управления информацией; умения использовать различные средства информационно-коммуникационных технологий в зависимости от типов возникающих задач; умение осуществлять продуктивное общение и взаимодействие в цифровой образовательной среде; умения использовать различные способы и средства онлайн-коммуникации; умения определять возможные источники и стратегию поиска информации, получать и передавать ее; умения ориентироваться в постоянно обновляющемся и растущем информационном поле; умения использовать найденную информацию для решения практических и исследовательских задач.

Список литературы

1. Гараева, Е.А. Потенциал персональной образовательной среды в развитии информационно-коммуникационной компетентности преподавателя университета / Е.А. Гараева // Самарский научный вестник. –2022. – № 2. – Том 11. – С. 276-281.

2. Гладкова А.П. Процесс формирования исследовательских умений младших школьников во внеурочной деятельности / А.П. Гладкова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 4. – С. 91-94.

3. Зуева, С.В. Исследовательские умения учащихся: сущность и классификация умений, критерии и уровни сформированности / С.В. Зуева //Российская Академия Естествознания. – 2016. – С. 1-5.

4. Костионова, Д.Ю. Анализ и диагностика уровней учебно-информационных умений студентов 1-ого курса естественно-научного факультета / Д.Ю. Костионова, Т.Е. Сиголаева, А.В. Мишина, Д.С. Хонелидзе // Russian Journal of Education and Psychology. – 2019. – № 8. – С. 24-29.

5. Рак, Е.В. Сущность информационно-коммуникативной компетентности / Е.В. Рак // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2017. – № 2 (75). – С. 296-299.

6. Скакунова, В.А. К вопросу о зарубежных исследованиях понятия информационно-коммуникационной компетентности педагога / В.А. Скакунова // Научно-педагогическое обозрение. –2017. –№ 3 (17). –С. 178-184.

7. Сэкулич, Н. Б. Формирование ИКТ-компетенций студентов университета в условиях цифровой революции / Н.Б. Сэкулич // Педагогический журнал. – 2017. – № 2А. – Том 7. – С. 302 – 314.

8. Шегай, Н.А.Agile-технология гибкого управления проектной деятельностью как средство формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов вузов / Н.А. Шегай // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 6. – С. 1117-1125.

9. Markauskaite, L. Exploring structure of trainee teachers ICT literacy: the main components of, and relationships between, general cognitive and technical capabilities / L. Markauskaite // Educational Technology Research and Development. – 2007. – № 55 (6). – P. 547- 572.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ФАСИЛИТАЦИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Неволина В.В., д-р пед. наук, доцент, Бакаев А.А.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Концепция педагогической фасилитации берет свое начало в трудах К. Роджерса, который описывал данное явление как способ управления образовательным процессом, основанный на создании ситуации свободы, креативности и ответственности. По нашему мнению, наиболее точным определением педагогической фасилитации является авторское определение Т.Б. Загорули: «это методологические, теоретические и практические основы гуманистически ориентированного образовательного процесса, построенного на принципах доверия, эмпатии, безусловного принятия, реализация которых в содержании и интерактивных методах актуализирует личность студентов в ситуации поддержки и сотрудничества» [1].

Идеи педагогической фасилитации не теряют своей востребованности и актуальности и продолжают рассматриваться современными исследователями в разных аспектах:

- как технология, в основу которой положено использование преподавателем вуза особых методов и приемов работы с группой[2];
- как метод увеличения продуктивности обучающихся как участников групповой работы;
- как способ реализации идей научно-исследовательской деятельности обучающихся [3];
- как стиль управления коллективом [4].

Фасилитация в обучении способна поддержать коренные изменения в педагогическом подходе и повысить эффективность групповой работы над материалом, при этом фасилитатором выступает педагог, способный облегчать взаимодействие внутри группы, управлять обсуждением, регулировать конфликты и достичь результатов за короткое время. Фасилитатор должен владеть совокупностью подходов и навыков, проиллюстрированных на рисунке 1.

Рисунок 1 – Необходимые фасилитатору подходы и навыки

Реализация технологии педагогической фасилитации в учебном процессе делает возможным личностное включение студентов в исследовательскую деятельность, формируя при этом внутреннюю мотивацию к данному виду деятельности и образа Я-исследователь как части Я-концепции.

С учетом поколенческой проблематики, в частности особенности взаимодействия нового поколения - поколения Z с представителями других поколений в условиях современной образовательной среды вуза, особенную актуальность приобретает так называемая визуальная фасилитация. Данный термин обозначает процесс перевода данных в видимую форму и фиксирование их в режиме реального времени различными способами (схемы, графики, картинки, диаграммы и.т.д.) [5].

Существует множество способов визуальной фасилитации, используемые, в том числе, и при формировании исследовательских умений у студентов.

Одним из таких способов является использование визуальных шаблонов для построения ментальных карт, диаграмм, схем и.т.п. Существуют специальные сервисы, позволяющие проектировать графический контент для его последующей детализации и обсуждения: Miro, Figma, Draw.ioи др. В практике проведения семинарских занятий у студентов кафедры медико-биологической техники по дисциплине «Основы научных исследований» часто используется технология виртуального рабочего пространства с цифровыми стикерами с помощью сервиса Miro. Платформа позволяет активизировать групповую работу с помощью стикеров, которые на виртуальную интерактивную доску может добавить любой студент во время занятия. Обучающимся также можно предложить расположить по определенным тематическим группам заранее подготовленный набор стикеров, соответствующих тематике дисциплины и самого занятия. Пример показан на рисунке 2.

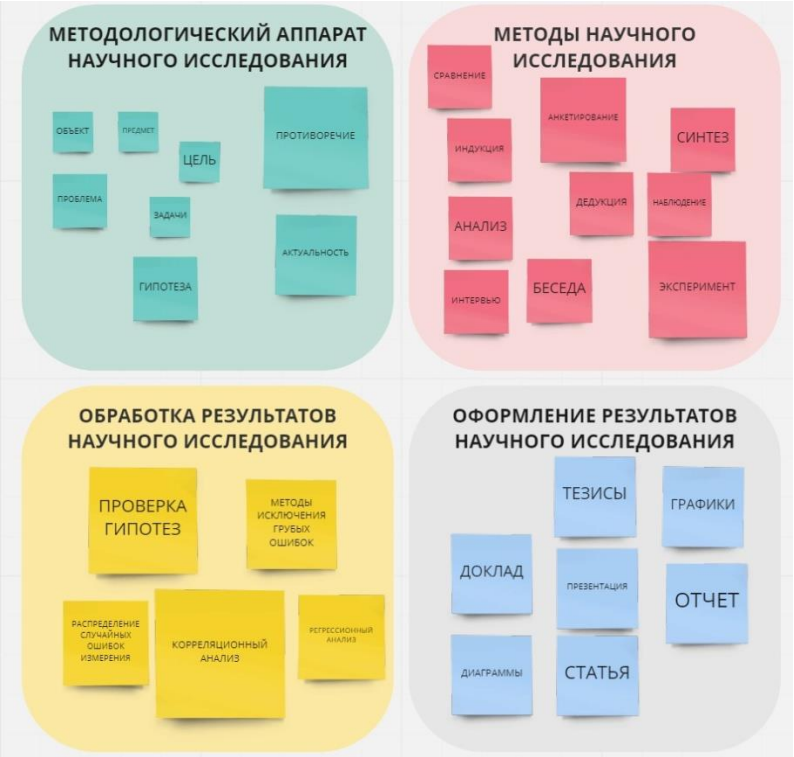


Рисунок 2 – Пример использования цифровых стикеров при проведении семинарских занятий по дисциплине «Основы научных исследований»

Другим способом визуальной фасилитации является графическая фасилитация, используемая самим фасилитатором во время выступления. Все основные мысли, идеи, концепции и тезисы выступающий фиксирует в виде графических образов, позволяя при этом достигать необходимого эффекта за счет параллельности двух процессов: речи и создания образов. На рисунке 3 показан пример использования технологии графической фасилитации при изучении темы «Основные операции обработки данных» по дисциплине «Программные средства обработки медико-биологических данных».

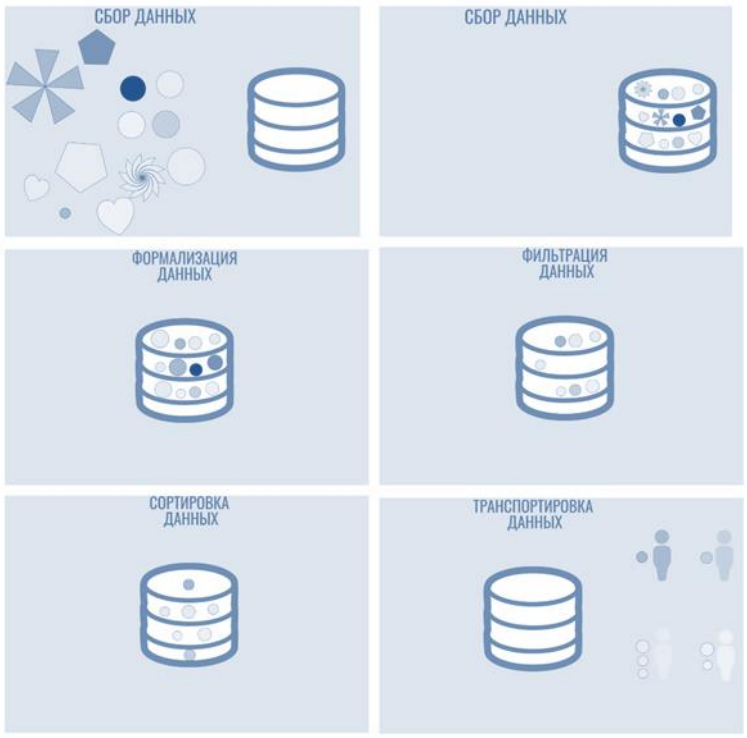


Рисунок 3 – Пример использования графической фасилитации при проведении лекционных занятий

Еще одним способом визуальной фасилитации является скрайбинг. Технология «скрайбинг» – это способ визуализации контента с помощью анимации, рисунков и простых схем. «To scribe» в переводе с английского – «разметить», «записать», что объясняет суть процесса. Такая подача материала, лаконичные и понятные образы не перегружают сознание и способствуют легкому запоминанию. Главные инструменты скрайбинга – зарисовки. Они должны быть понятны и доступны каждому. Скрайбер является отдельным специалистом, задача которого состоит в выделении ключевых идей выступающего на мероприятии и добавлении визуальных образов. В рамках семинарских занятий скрайберами могут выступать сами студенты. В результате у студентов формируется системное мышление, креативность и мотивация к исследовательской деятельности. Пример использования технологии скрайбинга показан на рисунке 4.

Рисунок 4 – Пример использования технологии скрайбинга при проведении семинарских занятий

Таким образом, педагогическая фасилитация в реализации идей научно-исследовательской деятельности обучающихся в системе высшего образования определяет возможности для развития личности в создаваемой образовательной среде, гарантирует технологизацию научно-исследовательской деятельности обучающихся, их самореализацию и саморазвитие.

Список литературы

1. Загоруля, Т. Б. Организация научно-исследовательской работы студентов в условиях реализации концепции педагогической фасилитации / Т. Б. Загоруля // Научное мнение. – 2021. – № 11. – С. 80-86.

2. Пешкова К. Е. Педагогическая фасилитация как комплексный подход в обучении студентов // Педагогические науки. 2020. № 4 (103). С. 19–21.

3. Никитин, А. Г. Педагогическая фасилитация в реализации идей научно-исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного образования / А. Г. Никитин, И. А. Шибаев, М. И. Муравьева // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах : Сборник научных статей XIV Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Воронеж, 19–20 марта 2021 года / Под редакцией А. В. Сысоева [и др.]. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2021. – С. 272-276. – EDN IRIRZN.

4. Ширинкина, Е. В. Фасилитация как новая форма организации труда / Е. В. Ширинкина // Вестник НГИЭИ. – 2021. – № 10(125). – С. 105-116. – DOI 10.24412/2227-9407-2021-10-105-116.

5. Русских, Е. А. Визуальная фасилитация, или скрайбинг: как это применимо в обучении? / Е. А. Русских // Управление развитием персонала. – 2015. – № 2. – С. 114-126.

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ В АРХИТЕКТУРНЫХ ПАМЯТНИКАХ ПОСВЯЩЕННЫХ ПОБЕДАМ РУССКИХ ВОЙСК В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1812 ГОДА

Томина Е. Ф. канд. пед. наук, доцент, Пасюта Д.Д.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Память об Отечественной войне 1812-го года отражается в мировой культуре уже несколько столетий. События войны воссозданы в памятниках, зданиях, целых улицах и площадях, литературе, музыке и, конечно, в кинематографе. В настоящее время тема культуры в период Отечественной войны и после неё практически не изучается и не освещается в учебных пособиях для высших учебных заведений, вследствие чего многие люди даже не знают, чему посвящены знаменитые архитектурные памятники в Москве и Санкт-Петербурге. В результате этого выпускники университетов и институтов имеют посредственные знания в области отечественной культуры, что негативно сказывается на общем уровне образования студентов.

В современных реалиях человек, который имеет недостаточно знаний в области истории и культуры своей страны может быть подвержен информационным атакам других стран. Именно поэтому необходимо через исторические события и отечественную культуру прививать любовь к нашему Отечеству, дабы не стать заложником пропаганды «западных коллег».

Двухсотлетие Отечественной войны является подходящим поводом вспомнить произошедшее в те годы, а также изучить, в честь чего были возведены данные архитектурные памятники, тем самым запомнив истинную историю нашей Родины. В данной статье мы раскроем архитектурные памятники, воспроизводящие события 1812 года, а также зачем их необходимо изучать.

Начнем с Московского Манежа. Он был создан и открыт в 1817 году в честь пятилетия победы в Отечественной войне. Построен по проекту испанского учёного Августина Бетанкура. Через семь лет манеж был преобразован новыми фасадами российского архитектора Осипа Бове в стиле ампир. На Манеже находится каменная мемориальная доска, которая гласит: «Здание манежа построено в 1817 г. в ознаменование победы русского народа в Отечественной войне 1812 г.».

Манеж появился вследствие пожара в Москве 1812 года. Только после победы России в войне была образована Комиссия для строения Москвы. Именно Комиссия начала выстраивать на месте сожженных зданий, построенных еще в средние века, новые постройки, соблюдая архитектурный стиль целых комплексов зданий. В это время, по распоряжению Александра I и появился Манеж, на том месте, где раннее располагались купеческие лавки.

Сам он тогда носил название «Экзерциргауз», означавшее помещение для военных упражнений в непогоду. Данный манеж был рассчитан на пехотный полк численностью в две тысячи человек для военной муштры. Без сомнения, А. А. Бетанкур смог создать огромную постройку, где полк мог двигаться без каких-либо преград. При открытии Манежа выступал парад войск, а также присутствовал сам Александр I.

Здание Манежа сильно пострадало от пожара, произошедшего в 2004 году, а поэтому тогда же было перестроено. Архитектором нового здания манежа стал Павел Юрьевич Андреев. Внутренняя отделка здания была полностью изменена от первоначального вида, внешняя же отделка была изменена не так сильно [3, с. 237-240].

Спасо-Бородинский женский монастырь был основан Маргаритой Михайловной Тучковой, вдовой героя Отечественной войны Александра Алексеевича Тучкова, павшего в Бородинской битве. Глубоко скорбящая по мужу, она продала все свои драгоценности и на эти деньги решила возвести на месте смерти мужа храм. Первоначально, Маргарита Михайловна планировала возвести небольшую часовню, но Александр I пожаловал ей десять тысяч рублей, оттого получилось выкупить три десятины земли и построить целую церковь. К 1820 году церковь была поставлена и через несколько лет Тучкова переехала жить в небольшой домик при самой церкви. Постепенно в церковь тянулись паломники со всей империи. К 1826 году образовывается уже Спасо-Бородинское Семёновское общежитие, а еще через семь лет – второклассный женский монастырь. Сама Тучкова стала монахиней только в 1836 году, а затем, изменив имя на Марию, стала игуменьей монастыря.

Позже, к монастырю пристроили ограждение, а также жилые корпуса. Со временем, на пожалования Николая I добавлялись постройки в виде колокольни, и еще нескольких церквей внутри монастыря. Весь комплекс построек сохранился до наших дней, за исключением внутреннего убранства [2, с. 23-45].

Триумфальные ворота или Триумфальная арка в Москве как никто олицетворяют победу русского народа в Отечественной войне 1812 года. Виссарион Григорьевич Белинский еще писал: «Россия должна торжественно вспоминать о великих событиях Двенадцатого года!». Данный памятник архитектуры как нельзя лучше подтверждает его слова.

Располагаются нынешние ворота на Поклонной горе как символ славы победителей Отечественной войны, как символ благодарности последующих поколений героям войны.

Через два года после войны на площади Тверской заставы была установлена деревянная арка, но не как памятник, а как место для торжественной встречи возвращавшихся из побежденного Парижа русских войск.

Ворота, уже как памятник, предложил построить Николай I в 1826 году. Составить проект ворот предоставили архитектору Осипу Ивановичу Бове. Над ним он работал два с лишним года. Император одобрил проект только в 1929

году. Арка декорирована множественными скульптурами, исполнителями которых стали Иван Петрович Витали и Иван Тимофеевич Тимофеев. Проектные рисунки скульптур предоставил Бове. Сами стены арки покрыты белым камнем, а вот колонны и все скульптуры отливались из чугуна. Из всего скульптурного ансамбля первыми выделяются русские воины как олицетворение храбрости и, конечно, Победы [5, с. 20-30].

На верхней стенке арки, именуемой аттиком, расположена надпись на русском дореволюционном языке, которая гласит: «Благословенной памяти Александра I, воздвигшаго из пепла и украсившаго многими памятниками отеческаго попечения первопрестольный град сей, во время нашествия галлов и с ними двадесяти языков, лета 1812 огню преданный, 1826». На том же месте, на противоположной стороне ворот та же надпись, но уже на латинском языке. Ворота строились целых пять лет, открытие произошло только в 1834 году.

Через 102 года арку постигла ужасная участь. В 1936 году площадь было решено реконструировать. В том же году арка была разобрана, но чертежи, замеры и даже фотографии были сохранены. Существовал план, по которому ворота должны были быть восстановлены по первоначальному виду, но на другом месте. В итоге, сделано этого не было, а некоторые части скульптур и деталей ворот и вовсе были переданы в Музей архитектуры. В годы Великой Отечественной войны все чугунные части арки, кроме одной колонны, были переплавлены.

И только лишь в 1965 году Совет Министров СССР принял Постановление «О восстановлении Триумфальной Арки Отечественной Войны 1812 года в г. Москве». В последующие три года была создана копия арки, но уже на новом месте – на Кутузовском проспекте. Над созданием новой Триумфальной арки работал целая команда архитекторов: В. П. Рубен, В. Я. Либсон, Д. Н. Кульчинский. При строительстве были использованы те самые фотографии и чертежи, сделанные при демонтаже арки в 1936 году, но «второй вариант» все равно отличается от оригинала. Вместо облицовки белым камнем был использован известняк серого цвета, скульптурную композицию отливали полностью заново, а внутренняя конструкция была создана в этот раз из железобетона, а не из кирпича. Заменен был и текст на аттике. Теперь на одной стороне нанесены слова Михаила Кутузова: «Славный год сей минул. Но не пройдут и не умолкнут содеянные в нём громкие дела и подвиги ваши; потомство сохранит их в памяти своей. Вы кровию своею спасли Отечество. Храбрые и победоносные войска! Каждый из вас есть спаситель Отечества. Россия приветствует вас сим именем». С другой же стороны надпись гласит: «Сии Триумфальные ворота заложены в знак воспоминания торжества российских воинов в 1814 году и возобновления сооружением великолепных памятников и зданий первопрестольного града Москвы, разрушенного в 1812 году нашествием галлов и с ними двунадесяти языков».

В 1968 году состоялось торжественное открытие ворот, а в 2012 году, в честь двухсотлетней годовщины победы в Отечественной войне ворота были отреставрированы [10, с. 48-50].

Александровская колонна является третьим самым высоким памятником в мире и является очередным архитектурным сооружением в память об Отечественной войне 1812 года. Находится в Санкт-Петербурге на Дворцовой площади. Император Николай I назначил соорудить памятник в честь победы его старшего брата над наполеоновской армией. Архитектором памятника стал Огюст Монферран. Торжественно открыта была колонна в 1834 году. Памятник представляет собой высокую колонную из цельного розового гранита, стоящую на гранитном основании без каких-либо видов опор. На самом верху колонны располагается достаточно крупная бронзовая фигура ангела с крестом, автором которой выступил скульптор Борис Иванович Орловский. На табличке памятника расположен лаконичный текст: «Александру I благодарная Россия» [7, с. 46-60].

Кафедральный Соборный храм Христа Спасителя, располагающийся в Москве достаточно близко к Кремлю. Храм начал строиться 23 сентября 1839 года по проекту архитектора Константина Тона. Строительство продолжалось целых 44 года. В 1931 году сооружение было разрушено. Существующее на данный момент здание кафедрального собора является заново отстроенным зданием 1990-х годов того же храма, на том же месте, ранее носившее название Чертолье. На стены собора были нанесены имена офицеров Русской армии, погибших в Отечественной войне и других военных действиях, близких по времени к войне 1812 года. «Первый вариант» храма был построен «в сохранение вечной памяти того беспримерного усердия, верности и любви к Вере и Отечеству, какими в сии трудные времена превознес себя народ российский, и в ознаменование благодарности Нашей к Промыслу Божию, спасшему Россию от грозившей ей гибели» [11, с. 20-23]. Таким образом, данный собор символизирует своеобразную признательность Богу за спасение Российской империи от нашествия французских войск.

По указу 1835 года императора Николая I поручено начать разрабатывать проект по созданию памятников Отечественной войны 1812 года непосредственно на местах сражений. Автором проекта выступил русский архитектор итало-швейцарского происхождения Антонио Адамини. Замысел проекта состоял в создании аж шестнадцати памятников, на деле было создано только семь. К сожалению, шесть из них были снесены в советское время, но в 1990-х – 2010-х годах четыре памятника все же были восстановлены.

Первый проект Адамини – Часовня на Бородинском поле русским воинам Бородинской битвы. Расположена и построена была на месте нахождения батареи Раевского. Заложен в 1837 году. Сам памятник создал архитектор Фёдор Михайлович Шестаков. Сама часовня выглядит как чугунная колонна с установленным крестом в конце. Серединная часть памятника напоминает восьмиугольную пирамиду. На каждой грани имеется надпись, все вместе они составляют достаточно подробные сведения о Бородинском сражении. В торжественной обстановке часовня была открыта в присутствии императора Николая I в августе 1839. В 1932 году памятник архитектуры был снесен за неимением «ни исторической, ни художественной ценности». Только в 1987

году было принято решение восстановить памятник в прежнем виде [1, с. 15-19].

Второй проект – памятник-часовня Малоярославецкому сражению. Представляет собой также чугунную колонную в виде восьмиугольной пирамиды. Снизу, у граней стоят двойные колонны, наверху которых установлены позолоченные двуглавые орлы. Самый верх колонны также венчает крест. Ограждают памятник толстые чугунные цепи. Памятник, в отличие от первого, имеет всего две короткие надписи: первая непосредственно это название сражения и его дата, а вторая гласит: «Предел нападения, начало бегства и гибели врагов». Открыта часовня в октябре 1844 года. В том же 1932 году была снесена и только в 2011 году воссоздана в первоначальном виде [9].

Третья часовня расположена в Смоленске. Посвящена защитникам Смоленска августа 1812 года. Внешне часовня ничем не отличается от описания первых двух, единственное отличие – другие надписи. На нижней части памятника нанесены фамилии генералов, а также численное количество сражающихся и погибших при Смоленской битве. Выше расположен металлический план самой битвы. Открытие памятника произошло в ноябре 1841 года и это единственный памятник из семи, который не был разрушен и до сих пор остается оригиналом [1, с. 70-72].

В Смоленской области под городом Красный также установлена часовня в честь победы на том месте русских войск. Внешне – практически точная копия остальных часовен. Была открыта в 1847 году, разрушена в 30-х годах XX века. К двухсотлетию Отечественной войны часовня была восстановлена точной копией [8].

Следующие два памятника расположены на территории Беларуси. Первый – в Полоцке, открытый в 1850 году. В 1930-х также был разобран и к 2010 году воссоздан. Второй – под городком Клястицы, установленный только лишь в 1857 году. Разобран в 1930-х и на данный момент на месте часовни поставили памятник сразу в память двух войн Отечественной и Великой Отечественной [6, с. 106-115].

Последний седьмой памятник расположен в Литве, а именно – в городе Ковно (литовское название – Каунас). Известно лишь, что часовня была установлена в начале 40-х годов XIX века. В 1915 году немецкие оккупанты снесли памятник и переплавили, а восстановление памятника не намечается и по сей день [4].

Это, конечно, не все памятники, посвященные Отечественной войне 1812 года. Их еще огромное множество: колонны, мосты, часовни, монастыри, и, конечно же, бесчисленное количество скульптур. Понятно, что все их перечислить практически невозможно, но в данной работе собраны самые важные и знаменитые архитектурные сооружения, которые отражают историю и память о той войне, и о победе России над Наполеоном. Это также необходимо знать при изучении тематики Отечественной войны, как сам ход боевых действий, полководцев, основные даты и сражения, потому что именно памятники позволяют нам сохранять память былых лет, а значит данную

информацию важно включить в содержание учебных планов и пособий для высших учебных заведений.

Важность изучения памятников культуры заключается также в сохранении исторической памяти российского народа. Благодаря изучению отечественной культуры наравне с изучением отечественной истории, мы можем передать будущим поколениям историческую память, а также формировать патриотическое отношение к нашей Родине, ведь народ, не знающий своего прошлого, не может иметь будущего.

Список литературы

1. Ашик, В. А. Памятники и медали в память боевых подвигов русской армии в войнах 1812, 1813 и 1814 годов и в память императора Александра I: Снимки памятников, медалей и гравюр / В. А. Ашик.– СПб.: Электро-тип. Н. Я. Стойковой, 1913. – XII, 393 с.

2. Брайковский, А. А. Монастырь во имя Спасителя на Бородинском поле и его основательница / А. А. Брайковский. — М.: Тип. т-ва И. Д. Сытина, 1912. — 64 с.

3. Будылина, М. В. История постройки Манежа в Москве. / М. В. Будылина // Архитектурное наследство. – 1952. — № 2. — С. 236—249.

4. Ковно. Памятник [Отечественной войны] 1812 года. [1912 год]. / Открытый исследовательский проект «Наследие С. М. Прокудина-Горского»[Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prokudin-gorskiy.ru/image.php?ID=1961 (дата обращения: 01.11.2022).

5. Краевский, Б. П.Триумфальные ворота / Б. П. Краевский. — М.: Московский рабочий, 1984. — 64с.

6. Лукашевич, А.М. Увековечение событий войны 1812 года в Витебской губернии: планы, подготовка и реализация (30-е годы XIX в. – 1914 г.) / А. М. Лукашевич // Отечественная война 1812 года. Источники. Памятники. Проблемы: Материалы XVI Международной научной конференции, 6–7 сентября 2010 г. – Можайск: Гос. Бородинский военно-исторический музей-заповедник, 2011. – С. 104–124.

7. Любин, Д. В. Александровская колонна / Д. В. Любин. — СПб.:Издательство Государственного Эрмитажа, 2013. — 104 с.

8. Памятник в ознаменование победы русских войск под Красным в 1812 году. / Западный фасад России[Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://westfacad.ru/rekomendovannye-marshruty/blagodarnaya-rossiya-geroyam-1812-goda/pamyatnik-v-oznamenovanie-pobedy-russkih-vojsk-pod-krasnym-v-1812-godu/ (дата обращения: 01.11.2022).

9. Памятники, посвященные сражению при Малоярославце / Малоярославецкий военно-исторический музей 1812 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://musey1812.ru/pamyatniki-posvyashhennyie-srazheniyu-pri-maloyaroslavtse/ (дата обращения: 01.11. 2022).

10. Соболев, Н. Н. Триумфальная арка в Москве. / Н. Н. Соболев // Старая Москва. — М.: Комиссия по изучению старой Москвы, 1912. — Вып. 1. — С. 47—53.

11. Шамаро, А. А.Храм Христа Спасителя как памятник воинской славы. / А. А. Шамаро // Наука и религия. — 1987. — № 8—10. – С. 20–23.

О НЕОБХОДИМОСТИ ДОПОЛНЕНИЯ МЕТОДИКИ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ «SMART» ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Рязанова И.В.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В течении жизнедеятельности наши цели меняются и усложняются. У детей могут стоять простые цели, а по мере взросления, в том числе и профессионального взросления, усложнение целей приводит к необходимости использования специальной технологии целеполагания. Каждый современный студент на протяжении года, в том числе и учебного года, ставит для себя огромное количество целей, определяет для себя какие из них главные и промежуточные. Даже если студент выпишет на листок бумаги все свои цели, достичь их волшебным образом вряд ли получится. Иногда студенту просто не хватает усердия, а иногда он неправильно формулирует, что он хочет на самом деле [12]. Мы рассмотрим необходимость использования методики постановки целей SMART и её дополнения определёнными компонентами для современных студентов.

Использование данной методики способно вывести достижения современного студента на новый, более высокий уровень [11].

Метод SMART был предложен в 1965 году специалистом по мотивации Полом Дж. Мейером. Считается, что SMART гарантирует достижение нужного результата за счет максимальной конкретики при формулировке каждого параметра [12].

Также SMART-методику описал Джордж Доранв 1981 году в статье «There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives». Огромную популярность среди широких масс она начала набирать в прошлом десятилетии, когда в интернете стали активно обсуждать тему эффективности в личных и бизнес-процессах [10].

Существует множество методов постановки целей, например:

Методика управления проектами OKR (от англ. «цели и ключевые результаты»), суть метода заключается в его двухкомпонентности, которая сочетает амбициозные цели и основные показатели для их достижения;

Система ключевых показателей эффективности (англ. Key Performance Indicators, KPI). Преимущество у системы KPI довольно много. Она позволяет измерить результат на всех уровнях организации – от людей до бизнес-процессов;

Система сбалансированных показателей, данная методика помогает отслеживать достижение цели в рамках стратегии организации и стандартизации отчетности;

Метод постановки целей BSQ, позволяет ставить конкретные цели,

которые трудны, но достижимы и ограничены во времени[12].

Мы как наиболее известную и зарекомендовавшую себя, рассмотрим методику постановки целей и задач SMART. Суть методики в том, чтобы сделать цели понятными, конкретными, достижимыми, реальными и ограниченными по времени.

SMART — это аббревиатура из пяти английских слов, они же — главные критерии для цели, которую ставят. Согласно этой методике, каждая поставленная цель перед студентами должна отвечать определенным критериям: конкретным, измеримым, достижимым, реальный, определенным во времени [4]. Для того чтобы, студентам университета достичь определенного успеха нужно ставить эффективные цели, например для достижения академического успеха.

Основа этих пяти значений представляет собой общую схему постановки цели, которую можно наглядно применить на студентах университета.

Specific — конкретная.

Конкретные цели должны быть четкими и понятными.

Не конкретная цель: Студент хочет быть отличником.

Конкретная цель: Студент хочет сдать 3 экзамена в летнюю сессию на четыре и пять и будет заниматься по этим предметам по 2 часа дополнительно каждый день.

Measurable — измеримая.

Измеримая цель должна иметь критерии оценки.

Неизмеримая цель: Студент поедет на научную конференцию в этом году.

Измеримая цель: Студент написал статью на научную конференцию, которая будет проходить в мае 2023 года в Москве и подал заявку на рассмотрение.

Achievable или Attainable — достижимая.

Достижение ориентируется на то, что при обдумывании любых целей студенты могли соотнести имеющиеся у нас ресурсы и возможности с желаемым результатом.

Недостижимая цель: Студент хочет подать на грант и выиграть его, а срок подготовки - одна неделя.

Достижимая цель: Студент оформил документы и подал на грант и успеет подготовится к нему за три недели.

Reality — реальность.

Не значимая цель: Студент хочет знать английский язык в совершенстве.

Значимая цель: Студент начал ходить к преподавателю английского языка дополнительно, чтобы лучше выучить английский язык.

Time bound — ограниченная во времени

Если у цели нет конечных временных границ, то достигать ее можно бесконечно. Поэтому важно ставить рамки, в течение которых желаемые планы должны быть реализованы.

Это жизненно важно, потому что в противном случае студент может

отложить достижение своих целей на неопределенное время. Студенту нужно установить крайние сроки для своих целей, чтобы оставаться сосредоточенными и не отвлекаться. Студент может разбить свою цель, которая будет поддерживать его мотивацию.

Не привязанный ко времени: Студент постарается не пропускать пары.

Ограниченный по времени: Студент не будет пропускать пары в осеннем семестре, чтобы получить экзамен автоматом и иметь стипендию.

Мы опираемся на позицию наиболее распространенной теории мотивации, теория постановки целей Эдвина Локка и Гэри Лэтэма, которая изначально предполагает, что люди мотивированы целями, непосредственно регулируют их действия. Основной тезис этой теории, давший ей название, можно резюмировать следующим образом: качество целей оказывает существенное влияние на мотивацию. Поэтому исследователи сосредоточили внимание на процессе постановки цели. Теория постановки целей Локка утверждает, при постановки целей вероятность успеха значительно возрастает при соблюдении пяти принципов, цели должны: быть конкретно определенными, бросать вызов, иметь сложность, иметь обратную связь, верить в цель. Эдвин А. Локк был одним из первых исследователей 1960-х годов, сосредоточивших внимание на различиях в определении целей, которые приводят к тому, что цели достигаются или нет. В то же время Гэри Лэтэм проводил исследования по похожей теме. Случайно их пути пересеклись, и вместе они опубликовали важные идеи о целях и так называемой «самоэффективности». Локк и Лэтэм явно обнаружили в своих исследованиях, что есть лучший способ. Люди, ставящие перед собой конкретные цели, с большей вероятностью их достигнут, чем те, кто осмеливается ставить перед собой лишь расплывчатые цели. Теория постановки целей Локка и Лэтэма, предоставляет недвусмысленные научные доказательства того, что невыразительные цели приносят нам гораздо меньше пользы, чем конкретные цели [5].

Таким образом, цели должны быть сформулированы точно и сложно, и должны быть реально выше предыдущего уровня производительности. Цели должны быть конкретными, измеримыми, достижимыми, реалистичными и поэтапными. Кроме того, следует регулярно проверять прогресс достижения цели.

Ключевая идея, лежащая в основе теории постановки целей, заключается в том, что цель служит мотивирующим фактором, поскольку она приводит к сравнению необходимой и существующей способности выполнения работы [13].

Теория SMART это классическая теория, но на наш взгляд она требует дополнения, туда необходимо ввести компонент оценки субъекта своей мотивации.

Мотивационная сфера субъекта учебной деятельности является многокомпонентной, разноуровневой и чрезвычайно сложна в формировании. По мере усложнения целей усложняются и совершенствуются средства

предметного развития, усложняется и расширяется характер включения субъекта в систему социальных взаимодействий. В целеполагании важную роль играют внутренние мотивы, возникающие в самой деятельности. Внутренние мотивы носят личностно значимый характер, обусловлены познавательной потребностью субъекта, удовольствием, получаемым от процесса познания и реализации своего личностного потенциала. Внешние мотивы также входят в целеполагание и характеризуются тем, что овладение содержанием учебного предмета не является целью учения, а выступает средством достижения других целей [6].

Следует обратить на различие уровней мотивации студента. На уровне удовлетворительного поведения он выполняют тот минимум, который устанавливается для него преподавателем (деканатом). Отсюда стремление студентов старательно балансировать между желанием минимизировать количество и качество прилагаемых усилий и желанием избежать отчисления. Такие студенты убеждены, что их нынешняя успеваемость напрямую не связана с удовлетворением их насущных потребностей. Они, как правило, не удовлетворены своей учебой, преподавателями и вузом в целом, а отсюда систематические прогулы, академические задолженности и последующее отчисление. Однако для студентов с высоким уровнем мотивации учеба является желанной, приносящей награду и удовлетворение. Исследования показывают, что студенты обычно не работают в полную силу, а максимально выкладываться начинают лишь в том случае, если уверены, что их дополнительные усилия соответственно будут вознаграждены. В этом случае задачей преподавателя является создание студентам возможности для полноценного удовлетворения их потребностей в процессе учебы в обмен на их старание [14].

Структура целеполагания соотносится с предложениями студентов по совершенствованию процесса обучения в вузе, в которых преобладает готовность к развитию практико-ориентированых форм учебного процесса [6]. Мотивация - это способ достижения цели. Мотивация может быть посильная, к примеру студент при обучении увеличит количество пятерок, а для чего он это делает, чтобы иметь стипендию, выделяться на фоне своих одногруппников, гордилась мама, получить грант. Чем сложнее мотивация, тем выше вероятность достижения цели.

Студент может достичь практически любой цели, если правильно спланирует и установит крайний срок, который подтолкнет его к выполнению необходимых шагов. Достижения, которые казались недосягаемыми, внезапно станут достижимыми, и студент поймет, что достоин достижения этих целей. Когда он определит наиболее важную для себя цель, он начнет находить способы ее достижения, а когда он поместит их в формат SMART, у него будет конкретный план. Студент разовьет нужное себе отношение и начнет открывать любые упущенные возможности, чтобы приблизить себя к успеху [4].

Итак, мы считаем, что для обучения студентов целеполаганию возможно использовать методику SMART, дополнив её мотивационным компонентом.

Список литературы

1. Богословская О. Мотивация получения высшего образования в контексте выбора профессии // Высшее образование в России. – 2006. - № 5. – С. 44-47.

2. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 86-95.

3. Yuzhaninova E.R., Moroz V.V., Maerkina E.V. Personal success motivation as a pedagogical problem // Global Scientific Potential 2021 № 8 (125). С. 24-27.

4. Charles Brown 9 примеров целей SMART для студентов колледжей // Психология. – 2021. – URL: https://ru1.entwicklungsethnologie.org/smart-goals-college-students-500 (дата обращения 11.01.2023)

5. Zielsetzungstheorie (Locke/Latham) // Deutsche Akademie für Management – URL: https://www.akademie-management.de/glossar/zielsetzungstheorie-locke-latham/ (датаобращения 11.01.2023)

6. Любушкина Л.А., Бирюлин В.А. Учебно-профессиональное целеполагание студентов в профессиональной подготовке //Поволжский педагогический вестник. – 2014. - № 1.

7. SMART – система постановки целей. // Секреты тайм-менеджмента. – 2014. – URL: https://mn-zd.ru/planirovanie/smart-sistema-postanovki-celej/ (дата обращения 13.01.2023)

8. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011

9. Жакупов А. “SMART 2.0. Как ставить цели, которые работают” Москва, 2016, С. 10

10. Джемилева А. Метод SMART: как им пользоваться для постановки целей. – 2022. – URL: https://timeweb.com/ru/community/articles/metod-smart-kak-im-polzovatsya-dlya-postanovki-celey (дата обращения 15.01.2023)

11. Сулимова Е.А., Шарафутдинова Е.Е., Конышева Н.О., Проблемы постороения целей с помощью методики SMART и возможные пути их решения в современном обществе. // Инновации и инвестиции. – 2014. - № 8.

12. Шесть самых популярных методов постановки целей. // Smart Reading. – 2020. – URL: https://blog.smartreading.ru/6-samyh-populyarnyh-metodov-postanovki-celej (дата обращения 15.01.2023)

13. Гринберг Д., Бейрои Р. Организационное поведение: от теории к практике.

14. Богданов Ю.В. Мотивация студента к обучению: теория и практика // Terra Economicus. – 2013.

РОЛЬ КОМПЛАЕНСА В РАЗВИТИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

Ольховая Т.А., д-р пед. наук, профессор,
Пыхтин А.В., канд. тех. наук, Садова В.А., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Современные университеты находятся в условиях динамичных изменений, инициированных государством и направленных на создание нового знания, технологий и разработок для российской экономики и социальной сферы. Организуются конкурсы по представлению грантов на развитие вузов и науки, усиливается конкуренция за бюджетные места, реализуется программа стратегического академического лидерства. Создаются сообщества бизнеса и экспертных сообществ, компаний, вузов, органов власти, отдельных экспертов и целых бизнес-ассоциаций для поиска решений критически важных задач и преодоления технологических барьеров.

Такое положение обязывает вузы предлагать гибкие программы обучения с актуальным содержанием, адаптировать логику образовательных программ под внешние требования. Повышать степень цифровизации, развивать проектное обучение и технологическое предпринимательство. А самое важное – учитывать интересы и запросы абитуриентов, обучающихся и партнеров в реализации инициатив.

Наблюдается все большее участие представителей бизнес сообществ в реализации образовательной деятельности, что подчеркивает их интерес на переход от устоявшихся правил и подходов в части подготовки обучающихся с набором пройденных дисциплин, к деловому процессу подготовки обучающихся с востребованными экономикой компетенциями, междисциплинарными навыками и знаниями.

Образовательные организации приходят к необходимости переосмысления и перепроектирования структурного и организационного взаимодействия под новые требования. Вносятся изменения в порядок закрепления полномочий и ответственности между участниками образовательных отношений. Трансформируется миссия, политики, а также цели и содержание образовательной и научной деятельности.

В целях повышения имиджа университета как современной, инновационной и эффективной образовательной организации, развития проектной деятельности в Оренбургском государственном университете создан Институт управления проектами (http://www.osu.ru/doc/5084). Основные задачи:

- создание необходимых условий и реализация мероприятий в области проектной деятельности;

- разработка и поддержка в актуальном состоянии методологии ведения проектов, методологических и регламентирующих документов по взаимодействию подразделений в рамках инициирования и реализации проектов;

- формирование условий, способствующих подготовке инновационно-ориентированных кадров для проектной деятельности, обладающих практическими знаниями в области создания и сопровождения проектов;

- внедрение системы проектного управления, ее поддержка и развитие.

Площадкой сотрудничества и установления партнерства в целях развития междисциплинарных проектов служит отдел сопровождения проектной деятельности (http://www.osu.ru/doc/5393), который курирует пространство коллективного взаимодействия «Точка кипения ОГУ» (http://osu.ru/doc/3511). На создание образовательных, финансовых и нефинансовых мер, направленных на поддержку и ускоренное развитие технологического предпринимательства за счет работы с университетскими проектными командами и студенческими инициативами сориентирована акселераторская программа ОГУ(http://www.osu.ru/doc/5395). Развитие предпринимательской и научной активности обучающихся под руководством наставников, возложены на студенческие конструкторские бюро (http://www.osu.ru/doc/831).

В настоящее время университет работает над созданием условий, обеспечивающих формирование экосистемы технологического предпринимательства. Данная работа проходит в рамках участия университета в Федеральном проекте «Платформа университетского технологического предпринимательства», направленного на раскрытие предпринимательского потенциала молодежи и подготовку профессионалов в области технологического предпринимательства (https://univertechpred.ru/).

Федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства» является комплексом мероприятий по включению представителей университетского сообщества в предпринимательскую деятельность в рамках достижения национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года. Данный проект призван повысить предпринимательский потенциал страны, а также обеспечить участие университетов в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации.

Войдя в федеральный проект, Оренбургский государственный университет решает следующие важные для страны и региона задачи:

- формирование и развитие университетских проектных команд, направленных на разработку и внедрение инновационных продуктов;

- развитие предпринимательского потенциала молодежи, формирование у студентов и преподавателей вузов региона компетенций в сфере технологического предпринимательства;

- организация конструктивного взаимодействия университета с индустриальными партнерами, направленного на активизацию развития технологического предпринимательства в регионе.

Университет осваивает опыт создания под руководством преподавателей технологического бизнеса с первых курсов обучения на различных программах: от бакалавриата до аспирантуры. Благодаря вхождению университета в федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства» студенты Оренбургской области получают возможность реализовать свой предпринимательский потенциал и начать собственный бизнес во время учебы. Так программа создания и поддержания пространства коллективной работы «Предпринимательская точка кипения ОГУ» направлена на решение проблемы нехватки молодежных проработанных технологических проектов, готовых к инвестированию или к самостоятельному запуску.«Предпринимательская точка кипения ОГУ» – это площадка для разработки и тестирования идей для будущих стартапов, возможность найти команду, сделать прототип, протестировать гипотезы.

Акселерационная программа Оренбургского государственного университета нацелена на создание условий, обеспечивающих поддержку и ускоренное развитие технологического предпринимательства за счет работы с университетскими проектными командами. Фокус акселерационной программы сделан на следующих рынках НТИ: EnergyNet, TechNet, HealthNet, FoodNet, HomeNet, EduNet. Оренбургской государственный университет разработал обучающую программу для тех, кто горит желанием создать нечто новое или улучшить уже существующие технологии. Образовательная программа акселератора включает как мероприятия по обучению основам предпринимательской деятельности, инвестиционного проектирования, так и мероприятия по развитию личностных компетенций участников проектной команды, необходимых для успешного развития проектов. Акселерационная программа ОГУ состоит из следующих элементов: образовательная программа; консультационное сопровождение; трекинговое и менторское сопровождение; инвестиционные сессии. Инфраструктурный набор акселерационной программы включает: пространства коллективной работы Точки кипения ОГУ, научные и исследовательские лаборатории университета. В ходе акселератора решалась задача объединения ресурсов для проведения совместных исследований, направленных на создание технологических продуктов и интеллектуальных активов. Часть проектных команд работала над решением актуальных технологических запросов предприятий региона.

В ходе реализации акселерационной программы ОГУ участники не только развивали свои идеи, но и прорабатывали проекты с целью участия в других федеральных программах. Так участники акселерационной программы ОГУ стали победителями полуфинала программы «УМНИК», реализуемым федеральным государственным бюджетным учреждением «Фонд содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере».

В рамках федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства» при поддержке Фонда инфраструктурных и образовательных программ в Оренбургском государственном университет начала свою работу стартап-студия. По итогу

защиты своих проектов участники акселерационной программы ОГУ были приглашены на инвестиционный комитет для дальнейшего инвестирования и поддержки стартап-проектов.

Деятельность, связанная с технологическим предпринимательством в университете, имеет свою специфику:

- знания и технологии задействуются для оформления новых проектных идей или для их приспособления к практическому применению;

- работа в отраслях стартапов предусматривает объединение технологий и ресурсов и проведение совместных экспериментов и исследований, производство новых продуктов, связанных с научно-техническими достижениями и созданием интеллектуальных активов;

- направленность на выявление актуальных нерешенных проблем, задач и способов применения той или иной технологии.

Для повышения эффективности решения вопросов технологического предпринимательства необходимы изменения, отражающие характер использования технологий управления и ресурсов. К таким изменениям относят применение комплаенс-функций, деятельность которых направлена на предупреждение и выявление несоответствий установленным нормам, рыночным и этическим стандартам, противостояние угрозам. Применение комплаенс-функций становится частью внутреннего управления [1].

На основе анализа современных взглядов, идей и концепций по проектному управлению, стратегированию и риск-ориентированному менеджменту, комплаенс-функции по универсальности аналогичны прогнозированию и противодействию непредвиденным ситуациям – механизму стратегированию. Это дает участникам проектного управления ориентироваться на опережающие и устойчивое управление [2].

Развитие технологического предпринимательства в университете и достижение результата возможно при интеграции соответствующих ресурсов, участия подготовленных сотрудников и мотивированных клиентов, заказчиков (рисунок 1).

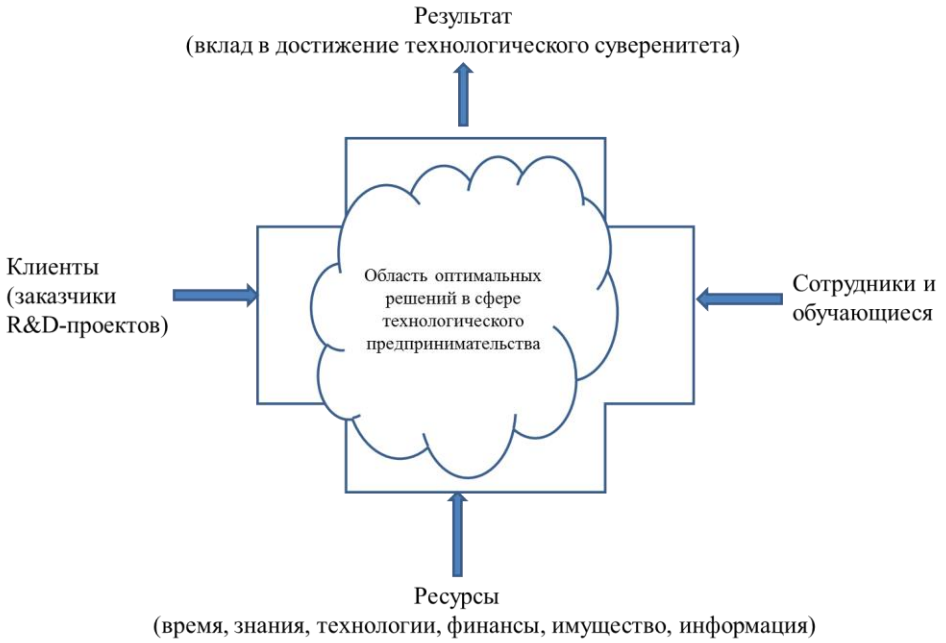


Рисунок 1– Интеграция ресурсов и запросов в технологическом кластере

В процессе достижения результата участники сталкиваются с различными спорными и проблемными ситуациями – рисками. Отсутствие полноты командной работы, основанной на комплаенс-функциях приводит к принятию неверных решений, не решению возникших проблем, принятию неверных стратегий управления, отвержению новых форм и так далее. Риск складывается из-за разногласия целей разных участников, что сильно сказывается на качестве результата [3].

Минимизация риска и формирование устойчивого успеха необходимо рассматривать в совокупности таких элементов как:

– лидерство;

– целенаправленные действия;

– знания;

– квалификация;

– оценка соответствия.

Отсутствие одного из них или нескольких приводит к известным событиям, таким как:

– хаотичное изменение;

– неудачное начало;

– путаница в деятельности;

– озабоченность и разочарование.

Развитие университетского технологического предпринимательства заключается в реализации системности, прозрачности и открытости процессов, понятности и доступности условий, ответственности исполнителей и участников. Необходимо постоянное внимание на эволюционирующие требования к результату и корректировку стратегических линий создания технологических активов.

Несформированность необходимых компетенций, недостаточность теоретических знаний, не умение применять теоретические знания на практике, недостаточность практического опыта и так далее, снижаются участием обучающихся в организованных университетом мероприятиях. Сотрудники формируют способность быстро и оперативно решать поставленные задачи. Клиенты начинают получать продуктивный результат. Все участники создают свой маршрут конкурентного преимущества. Заинтересованность в реализации комплаенс-функций позволит образовательной организации иметь правильную стратегию в каждый момент времени, находится в движении, своевременно реагировать на вызовы, быть устойчивой, обеспечивая инвестиционную привлекательность.

Список литературы

1. Ольховая Т. А. Вопросы понимания и применения комплаенс-менеджмента в образовательной организации / Т. А. Ольховая, А. В. Пыхтин, В. А. Садова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), Оренбург, 26-27 янв. 2022 г. / Оренбург. гос. ун-т ; ред. А. В. Пыхтин. –Оренбург : ОГУ, 2022. – С. 130-137.

2. Бауэр В.П. Проектное управление и комплаенс-стратегирование рисков реализации национальных проектов: концепция и анализ / Бауэр В.П., Смирнов В.В. // Экономическая безопасность. – 2021. – № 2. – С.227-246.

3. Иванаевский Д.В. Комплаенс менеджмент в образовании // NovaInfo.Ru – 130, 2022 г. – С. 89-90.

ТРАНСФОРМАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЕКЦИИ НА РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ФИЛИАЛА

Сазонова Т.В., канд. техн. наук, доцент
Кумертауский филиал ОГУ

Процессы трансформации социальных систем признаны атрибутом развития в XXI веке. Профессиональное образование как институциональная форма социальной системы отражает глобальные и локальные изменения геополитики, экономики, культуры, коммуникации, технологий, демографии. Современная молодежь именно в этой системе определяет ценностные установки и формирует базовые компетенции на длительный период жизненной и профессиональной активности. По мере развития социально-экономических условий непрерывно изменяются представления о профессионализме и личности профессионала, результатах обучения и способах их достижения, что обусловливает различные трансформации профессионального образования, которые могут представлены на примере развития Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета, расположенного в Республике Башкортостан (г. Кумертау).

Понятие «Трансформа́ция» (от позднелат. transformatio «преобразование, превращение, метаморфоза») определяет переход из одного состояния в качественно другое, отличающее новыми проявлениями, новой сущностью и невозможностью возврата к прежнему состоянию. Феномен трансформации отечественного профессионального образования является установленным фактом и анализируется в отечественных педагогических (Е.А. Максимова, И.М. Реморенко, Е.В. Неборский), философских (Т.Д. Скуднова, Г.И. Герасимов), социологических (Н.А. Аниканова, Ю.А. Тюрина), экономических (Н.Г. Яковлева) исследованиях последних десятилетий.

Качественное усложнение технологических процессов, масштабное переоснащение производства автоматизированным оборудованием и интегрированными системами управления потребовали признания роли знаний и образования как новой производственной силы. В результате фактором трансформации профессионального образования заявил о себе феномен «экономики знаний». Такое знание не носит чисто теоретический или чисто прикладной характер. Это конгломерат новых когнитивных компетенций в информационных, телекоммуникационных, цифровых технологиях. Субъектом, носителем, потребителем и производителем такого знания является человек, профессионал. Условием профессиональной подготовки будущего выпускника вуза является развитие образовательной и инновационной экосистемы, создаваемой интеллектуальным трудом. Именно производство, перераспределение и воспроизводство знаний становятся главными драйверами экономического роста.

Трансформация образования является причиной и следствием новых вызовов и требования, предъявляемые к образованию, выдвинуты возросшим запросом на специалистов нового типа, которым присущи креативность, мобильность, гибкость, развитое системное мышление и эрудированность. Расширяется опыт комплементарной трансформации университета в научно-образовательный центр инновационного развития (М.А. Гаранин[1]).

Исследования в русле аксиологического подхода позволяют выделить приоритетные направления трансформации образовательной деятельности вузов (А.В. Кирьякова [2]):

- цифровизация образования,
- персонализация образования,
- смена парадигм образования.

Цифровая трансформация образования качественно изменила процесс обучения, сделав его цифровым. Система прямых и обратных взаимосвязей с одной стороны способствует качественным преобразованиям образования в цифровых средах, но с другой стороны может редуцировать образовательный процесс к движению обезличенных форм, удобных для оценки коммерческой эффективности в цифровом виде.

Другим направлением трасформации образования представляется переход от индивидуализации к персонализации образования в направлении «от обучения всех к обучению каждого», «от накопления объема знаний к аккумуляции способов познаний». Приоритетным является пересмотр и оптимизация учебно-методических и организационных решений, информационных материалов и инструментов на основе использования быстрорастущего потенциала образовательных технологий.

Представленные направления трансформаций профессионального образования сочетаются со сменой парадигм образования. Трансформация как смена парадигм образования, как процесс обновления не означает абсолютного отказа от важных констант образования проверенных временем, а предусматривает сохранение разумного баланса старого и нового, достижений эффективного развития. Более того, выявлен «аддитивный, наслаивающийся» (терминология авторов статьи) характер изменений. Объективной является преемственность парадигм в результате их последовательного наслоения.

Экосистемная трансформация определила ускорение и спиралевидный характер происходящих изменений. Влияние экосистемной трансформации образования проявляется в проекции на инфраструктуру высшего профессионального образования, в частности, на состояние сети филиалов вузов на территории Российской Федерации[3]. В свою очередь, филиал вуза может являться моделью для отработки пилотных проектов, локальным пространством апробации траекторий обучения как для базового вуза, так и для аналогичных филиалов.

Экосистемные трансформации современного образования специфически проецируются на модель развития Кумертауского филиала Оренбургского

государственного университета, расположенного в Республике Башкортостан (г.Кумертау) [4, 5].

Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета создан в 2003 г. За прошедшие годы филиалом подготовлено более 4500 выпускников с высшим образованием. Контингент обучающихся на 01.10.2022 года составляет более 1,5 тыс. студентов. География обучающихся представлена 22 районами и 10 городами Республики Башкортостан, а также субъектами Российской Федерации. Практически 65 % от общего количества обучающихся – это приезжие студенты из выше перечисленных районов.

Модель развития Кумертауского филиала ОГУ (далее Филиал) представлена в координатах экосистемы головного вуза. 2021 год был ознаменован вхождением головного вуза (Оренбургского государственного университета) в программу стратегического академического лидерства «Приоритет-2030».

Филиал развивается как часть экосистемы головного вуза. На период 2022-2030 гг. определены ключевые стратегические приоритеты, механизмы их реализации и предполагаемые результаты запланированных действий. Для достижения этих целей в Филиале создано Управление стратегического развития, которое осуществляет координационное взаимодействие со всеми структурными подразделениями для успешной реализации представленной дорожной карты.

Филиал является центром притяжения молодежи и студентов региона, осуществляя подготовку специалистов в технической, экономической областях и IT-технологий. Анализ движения населения в г. Кумертау за годы развития филиала показал, что именно филиал стал основным фактором сдерживания оттока молодёжи и привлечения иногородних студентов посредством развития новых форм взаимодействия с молодежью.

Ключевым и завершающим этапом в этой работе является открытие новых рабочих мест на существующих и новых предприятиях, а также развитие предпринимательской деятельности молодежи. Взаимодействие «ВУЗ-предприятие» необходимо рассматривать как одно из приоритетных направлений в организации подготовки высококвалифицированных специалистов, отвечающих реалиям и перспективам рынка труда в условиях развивающихся технологий производства.

Экосистемная трансформация предполагает привлечение и вовлечение в деятельность всех заинтересованных сторон. В этом аспекте стейкхолдерами процесса выступают не только прямые работодатели.

Значимость процесса вовлечения заинтересованных сторон обусловлена также создаваемой базовой экономической платформой г. Кумертау. В 2016 году город получил статус территории опережающего социально-экономического развития (ТОСЭР), создав порядка 1400 рабочих мест. В рамках программы ТОСЭР перед системой образования города ставятся перспективные задачи модернизации образовательных программ профессионального образования содержанием, отвечающим потребностям

новых резидентов. Только в 2022 году заключено 127 договоров о сотрудничестве с ведущими предприятиями отрасли экономики Республики Башкортостан в области подготовки кадров, научной деятельности, предоставления баз практик и трудоустройства.

Важное место в трансформации образовательного процесса и подготовки профильно-ориентированных специалистов отводится интеграционному взаимодействию «Школа-ВУЗ-производство», что создаёт реальные условия для системно-поступательного перехода в новые постоянно-прогрессирующие формы обучения будущих специалистов. В этом же направлении системно трансформируются форма, содержание и организация профориентационной работы.

Филиалом создана материально-техническая база с полным учебно-методическим обеспечением для проведения ранней профессиональной ориентации учащихся школ начиная с 14 летнего возраста.

С этой целью в Филиале был создан второй в Республике Башкортостан Центр опережающей профессиональной подготовки (ЦОПП), в рамках которого была развёрнута работа по ориентации школьников на рабочие профессии, что позволяет молодому человеку получить правильное понимание в выборе своей будущей профессии и желанию постоянного совершенствования и роста профессионального мастерства.

Филиал активно реализует программы ранней профессиональной ориентации учащейся молодежи школ города и района на базе соглашения между Администрациями г. Кумертау и Куюргазинского района Республики Башкортостан по «Программе развития движения Junior Skills». Было обучено 200 школьников по 5 направлениям профессиональной подготовки. Обучение проходит в течении четырех месяцев на рабочих площадках Филиала и завершается конкурсом «Лучший по профессии». Победители проходят дополнительную подготовку под руководством экспертов-наставников Филиала и затем представляют город и республику на региональных чемпионатах World skills юниорской линейки.

Филиал участвует в проекте ранней профессиональной ориентации школьников 6−11 классов «Билет в будущее», который входит в паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка». На аккредитованных площадках, так называемых СЦК, школьники проходят профессиональные пробы, где участники под руководством наставника знакомятся с интересующей их компетенцией, и выполняют задания из реальной профессиональной деятельности по направлениям подготовки, реализуемых в Филиале, что позволяет выстраивать интеграцию образования в контексте «Школа-СПО-Вуз-Предприятие». Кумертауский филиал ОГУ уже третий год подряд становится региональной площадкой для проведения чемпионатов по стандартам WS (линейка юниоров) в компетенции «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей».

Вопрос трудоустройства выпускников требует системной проработки, для чего проводится постоянный мониторинг востребованности специалистов. Все

студенты, начиная со второго курса, получают рабочую профессию с соответствующим квалификационным разрядом, что существенно расширяет возможности прохождения первой и последующей производственных практик и позволяет студенту стать активным участником российских студенческих отрядов (РСО).

В Филиале открыт первый и единственный Штаб студенческих отрядов на юге Республики Башкортостан, объединивший все профессиональные образовательные учреждения города. Штаб студенческих отрядов Филиала был занесен в реестр республиканского регионального отделения как отдельная единица аппарата управления РСО. Строительный отряд Филиала стал первым и самым большим отрядом по количеству бойцов в Республике Башкортостан. По результатам конкурсного отбора Кумертауский филиал ОГУ стал победителем грантов на профессиональное обучение бойцов РСО. Итоговым мероприятием является ежегодный Межрегиональный слёт студенческих отрядов, который в этом году проходил в шестой раз.

Представленный опыт деятельности Кумертауского филиала ОГУ позволяет оценить трансформационные процессы в системе профессионального образования. Синергетическое сочетание различных направлений трансформаций (цифровизация, персонализация, смена парадигм) представляет экосистемная модель. В настоящее время в условиях поиска эффективных стратегий и моделей трансформации образования филиалы могут выступать в роли экспериментальных площадок, малоинерционных и адаптивных пилотных проектов, локального пространства апробации персонализированных траекторий обучения как для базового вуза, так и для аналогичных филиалов.

Список литературы

1. Гаранин, М. А. Методология комплементарной трансформации университета в научно-образовательный центр инновационного развития : автореферат дис. ... доктора экономических наук : 08.00.05 - Казань, 2022. - 45 с.

2. Кирьякова, А. В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах /А.В. Кирьякова // Традиции и инновации в национальных системах образования : Материалы Международной научно-практической конференции , Уфа, 17 декабря 2020 года. Том 1. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2021. – С. 19-27.

3. Кирьякова А.В., Каргапольцева Н.А., Белоновская И.Д., Дужников С.А. Развитие молодежных сообществ в экосистеме университета – ресурсы, проекты и риски/А.В. Кирьякова, Н.А. Каргапольцева, И.Д. Белоновская, С.А. Дужников // Высшее образование в России. 2022. Т.31 . № 8/9. С. 116-136

4. Сазонова, Т. В. Образовательная трансформация в условиях непрерывной подготовки кадров /Т.В. Сазонова // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 3. – С. 72.

5. Sazonova T.V. Axiological approach in the university's transformation based on the use of digital and remote educational technologies in pandemic and normal conditions. XI International Conference on Aerospace Education and Staffing for High-Tech Enterprises (AESHE 2021) Alushta, Crimea, September 21-26, 2021. https://doi.org/10.1051/shsconf/202213701021

ТРАНСФОРМАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ ПОКОЛЕНИЯ «Z»

Саморуков А. А., канд. пед. наук
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

«Каждое поколение имеет цель в самом себе, несёт оправдание и смысл в своей собственной жизни, в творимых им ценностях, а не в том, что оно является средством для поколения последующих»

Николай Бердяев

Нынешнее поколение студентов – это «цифровое поколение», которое несёт в себе ряд особенностей мышления и поведения, детерминированных этим феноменом [1].

Цифровое поколение студентов имеет ряд особенностей, которые преподаватели высшей школы не всегда учитывают в своей преподавательской деятельности.

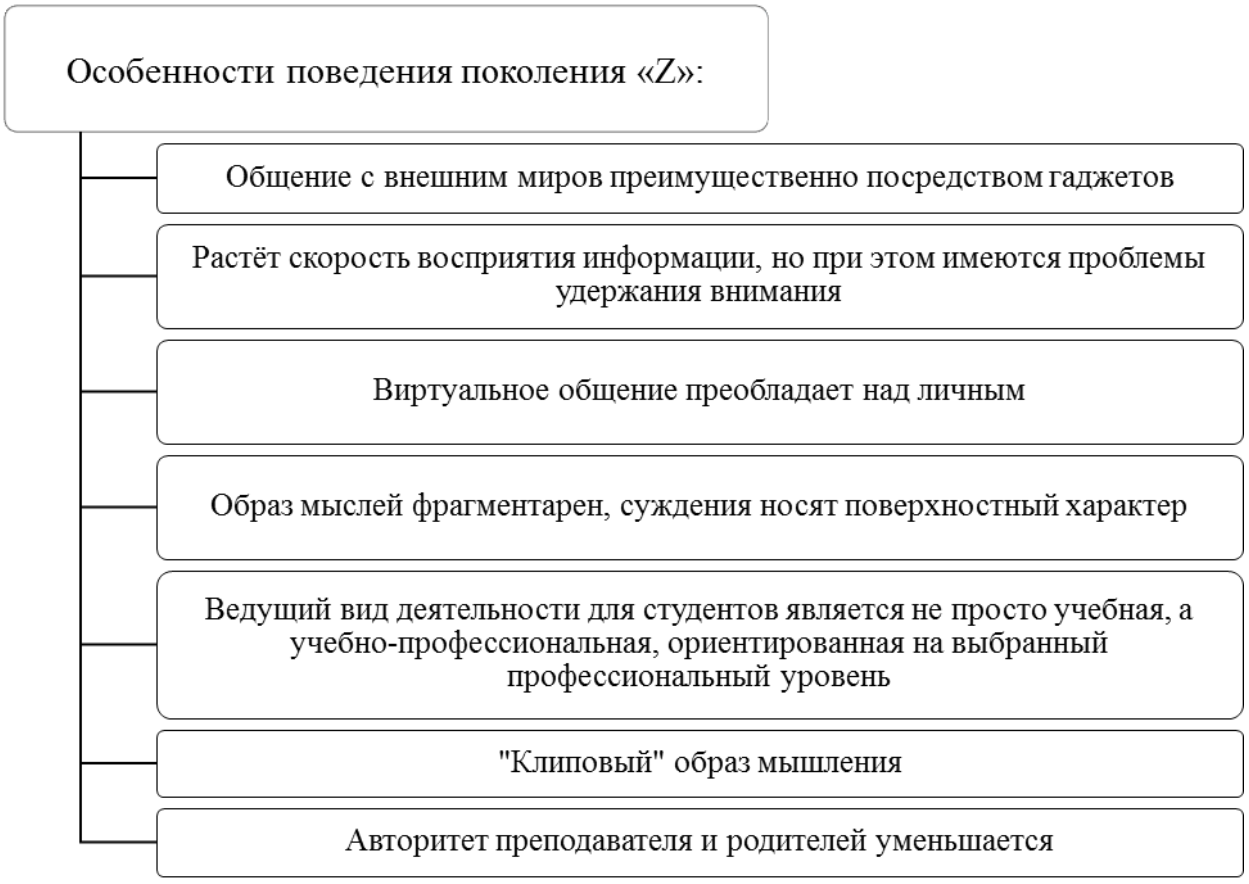


Рисунок 1 - Особенности поведения поколения «Z»

В цифровую эпоху учебно-воспитательный процесс испытывает колоссальное давление со стороны информационных технологий. Сегодня наблюдается картина отставания педагогической практики от требований современной жизни.

Дети Z привыкли использовать технологии с рождения, и на занятиях хотят получать быстрый доступ к нужной информации. Для преподавателя должно быть правилом мыслить диджитально, задействовать онлайн-площадки для хранения и передачи информационных, учебных материалов. Активно использовать визуальное восприятие и представлять информацию в формате инфографики, добавлять в занятие видео.

С учётом того, что для сегодняшнего поколения привычно работать в режиме многозадачности, целесообразно было бы делить двухчасовую лекцию на интервалы, чередовать активный диалог и повествование. Структурирование, разделение задач на сегменты увеличивает вовлеченность студентов. Для них характерен так называемый флюидный интеллект (гибкость мыслительных процессов в решении новых нестандартных задач, влияющая на скорость и точность обработки информации).Успешная многозадачность у современных студентов часто идет в параллели со снижением глубины переработки информации и слабой концентрацией внимания.

Пересмотреть коммуникации. Поколение Z считает email формальностью и ждет моментальные ответы на свои сообщения. Использовать мессенджеры и видеосвязь для коммуникации — общаться с ребятами вне занятий и создавать групповые чаты, чтобы студенты помогали друг другу с заданиями, организовывать формат обучения, доступный в первую очередь на смартфонах.

Важно ставить перед студентами конкретные задачи, четко формулировать цели. Z-молодежь страдает расфокусом внимания — они могут взяться за многое, но сделать все по чуть-чуть. Поддерживать и мотивировать каждого на занятии, поощрять, аргументированно критикуя и направляя, побуждая к глубокому изучению дисциплины. Не вступать в острые конфликты. Они любят отстаивать свою точку зрения и иногда делают это резко. Им сложно воспринимать авторитет, необходима последовательность и системность.

Поколение Z тратит 52% дневного времени на онлайн-игры, поэтому важно использовать этот формат в образовании [2]. Геймификация зажигает дух соперничества и делает учебу увлекательной.

Для предыдущих поколений обучающихся информация была не так доступна, как для поколения Z, но они умели лучше её искать. Сегодняшние студенты не способны настойчиво искать решение. Необходимо «подталкивать» к поиску информации. Они любят самостоятельно работать в информационном поле, как пример, «учить нельзя гуглить». В эпоху интернета «дети в сети» хорошо воспринимают информацию, найденную самостоятельно. Цифровой мир настолько встроен в их повседневную жизнь, что становится почти необходимым для восприятия мира и его познания [4].

Важная черта Z-детей — склонность к так называемому Twitter-эффекту: трудно получить от обучающегося подробный развёрнутый ответ. Поэтому

важнее не передать им теоретические знания, а научить исследовать и познавать мир. Не заставлять их всё делать по шаблону. В будущем будет цениться не то, что люди уже знают, а то, что нового они смогут узнать и применить в работе и жизни [3].

Таблица 1 – Направления в организации учебно-воспитательного процесса в условиях цифрового общества

Развитие критического мышления	- учить обдумывать и тщательно анализировать информацию и лишь потом приступать к решению; - исключать поспешность и привычку к мгновенному получения результата
Активно использовать современные технологии	- технологии коллективного способа обучения; - ТРИЗ; - технологию развивающего обучения; - технологию проблемного обучения; - технологию проектного обучения; - технологии интерактивного обучения
Учёт «многозадачности» в организации учебного пространства	- использовать новые инструменты, в том числе игры и интерактивные динамические задания
Использовать формат микрообучения	- занятия максимально коротки, имеют одну мысль, преследуют одну цель; - каждый урок самодостаточен, но является при этом составной частью программы; - используются различные форматы обучения: от коротких видео до игр; -студент самостоятельно управляет процессом, что усиливает вовлеченность, а это в свою очередь увеличивает эффективность обучения; - возможность учиться всегда и везде как с мобильных устройств, так и со стационарных.
Геймифицировать учебный процесс	- актуализирует знания студентов; - учит принимать решения в ситуации нехватки и противоречивости информации; - мотивация студентов исследовать сложные вопросы (проблемы)
Увеличивать скорость обучения	- подача учебного материала должна быть быстрее; - времени на решение задач необходимо давать меньше; - получать результаты, анализировать их и реагировать на них надо сразу же
Формировать новую роль преподавателя	- в преподавании важно не авторитет, а наставничество; - преподаватель – это, прежде всего, эмоциональный лидер и навигатор организации учебного процесса; - важно иметь постоянную обратную связь с обучающимся и бережную её подачу

Можем ли мы «переформатировать» современных детей? Вряд ли. Наше будущее принадлежит не нам, а детям. С этим утверждением невозможно не согласиться. И представителям поколения «Z», которые появились на свет после 2000 года, безусловно, будут строить его таким, каким им будет удобно [4].

Знание особенностей мышления, способы работы с информацией и новыми технологическими инструментами позволяет преподавателю эффективнее выстраивать взаимодействия со студентами в процессе обучения и осваивать новую роль – наставника, отказываясь от прежних ролей: управленца педагогического процесса и единственного источника знаний.

Список литературы

1. Стрикун, О. Дети в сети: новое поколение вырастет в Интернете / О. Стрикун. — Режим доступа :http://sibmama.ru/index.php?p=novpokolenie-web

2. Садчиков, И. А. Обучающие видеоигры, как одна из современных тенденций образования в России [Текст] / Садчиков И. А., Ярина С. Ю., Суслова И. А. // Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы X междунар. науч.-практ. конф. — Екатеринбург, 2017. — с. 216–217

3. Коатс, Дж. Поколения и стили обучения / Дж. Коатс. — М. : МАПДО — Новочеркасск : НОК, 2011.

4. Солдатова, Г. Они другие? / Г. Солдатова // Дети в информационном обществе. — 2013. — №14. — С. 26-27.

ФАКТОРЫ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ У СТУДЕНТОВ МОТИВАЦИИ К САМООБРАЗОВАНИЮ

Скавинская В.И.
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Развитие мотивации к самообразованию подразумевает постижение не только преподносимых готовых, извне задаваемых мотивов и целей, а желание, готовность и умение действовать в условиях и ситуациях, в которых бы желательные мотивы и цели складывались, осознавались и развивались с учетом имеющегося опыта и индивидуальности объекта воздействий. Все это должно стимулировать студента на саморазвитие, самосовершенствование, таким образом, превращая его из объекта в активно действующего субъекта педагогического процесса.

В данной статье мы рассмотрим некоторые факторы, способствующие развитию мотивации к самообразованию у студентов. Фактор, как причина или движущая сила желания студентов получать, анализировать, усваивать и применять информацию, факты, знания, практические навыки и т.д. Эти причины могут иметь различный характер и отдельные черты, в зависимости от целей, которые ставит перед собой студент. Факторы, характеризующие сферу представлений человека, оказывают большое влияние на силу мотива, и как следствие способствуют развитию мотивации к самообразованию у студентов вуза. Так, А.И. Гебос выделял факторы (условия), способствующие формированию у студентов положительного мотива к учению, а именно: осознание ближайших и конечных целей обучения, осознание теоретической значимости усваиваемых знаний, эмоциональная форма изложения учебного материала, показ «перспективных линий» в развитии научных понятий, профессиональная направленность учебной деятельности, выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности [1].

В современной научной литературе существуют различные подходы к выделению мотивов. Изучением этого вопроса занимались такие ученые как А.И. Гебос, В.А. Якунин, Н.П. Нестерова, А.А. Реана, В.Г. Каташев, С.А. Пакулина и С.М. Кетько.

Для начала рассмотрим, какие существуют мотивы студентов в учебной деятельности. Нынешнее молодое поколение больше заинтересованно в получении высшего образования, учитывая огромные возможности и платформы для реализации данной цели. Сегодня иметь среднее полное или средне профессиональное образование уже «не модно». Большинство молодых людей ориентировано на достижение финансовых высот, путем высокооплачиваемой работы. Тогда возникает некий диссонанс между большим финансовым доходом и средне специальным образованием.

Возникает желание освоение высшей ступени образования, так как это увеличивает шансы на достижение финансового благополучия, с позиции нынешнего студента. Отсюда цели получения диплома о высшем образовании, получение достойного вознаграждение за свой интеллектуальный труд. Таким образом, определяются *прагматические мотивы*. Кто-то больше ориентирован именно на получение новых знаний, навыков, а так же умений пользоваться и применять их в своей жизнедеятельности. Ориентиры на повышение уровня собственной эрудированности, все это характеризует *познавательные мотивы*. У студентов возникает стремление в самоутверждении собственной индивидуальности в обществе, утверждение своего социального статуса через освоение учебных дисциплин, возможность поддержать разговор на любую тему и, таким образом, продемонстрировать свой уровень знаний. Отнесем это к *широким социальным мотивам*. Построение планов на будущее, связанных с возможностью трудоустройства на перспективную и интересную работу, образуют класс *профессионально-ценностных мотивов*. Не стоит забывать про *эстетические мотивы*, когда современный студент, не смотря на огромный спектр соблазнов получить образование формально, ориентируется на получение удовольствия от обучения, раскрытие своих скрытых способностей и талантов. Нередко можно столкнуть с людьми, углубленно изучающими конкретные учебные предметы, или ориентирующиеся на определенный способ добывания информации. Это студенты, движущие *учебно-познавательными мотивами*. Существуют *статусно-позиционные мотивы*, выражающиеся в стремлении студентов утвердиться в обществе через учение или общественную деятельность, получить признание окружающих, занять определенную должность. *Коммуникативные мотивы*, представляющие собой расширение круга общения посредством повышения интеллектуального уровня студента и новых знакомств. *Традиционно-исторические мотивы* включающие в себя стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени. *Утилитарно-практические мотивы*, то есть стремление к самообразованию. Ориентация на определенное положение в обществе характеризуют *мотивы социального и личностного престижа*. И, пожалуй, один из распространенных классов мотивов является *неосознанные мотивы.* Так как, это иллюстрация «традиционного» способа получение образования, не по собственному желанию, а по влиянию кого-либо, основанное на полном непонимании смысла получаемой информации и полном отсутствии интереса к познавательному процессу [3]Отметим, что учебные мотивы представляют собой совокупность как внешних, так и внутренних мотивов. Внешние мотивы зависят от факторов внешней среды обучения и воспитания. Например, влияние родителей, преподавателей, тренеров, одногруппников и так далее. Что же касается внутренних мотивов, то тут важными факторами являются собственное развитие в процессе учения, личные интересы и ориентиры на получение, и освоение знаний.

Проанализировав существующие мотивы студентов в учебной деятельности и теории мотивации, отраженные в трудах А.Н. Леонтьева,

В. Врума, Л. Портера, Э. Лоулера, С. Адамса, а также, но в меньшей степени, Ю.М. Орлова, А. Локке, Ф. Герцберга, З. Фрейда, Э. Толмена, У. Найссера, К. Левина, Р. Дилтса, можно сделать вывод, что существуют пять основных факторов, оказывающих влияние на развитие мотивации к самообразованию у студентов вуза:

- *значимость* образа, который достигается в сфере реальных жизненных потребностей современного студента, то есть представления о том, как достигнутое может повлиять на его дальнейшую жизнедеятельность;

- *достижимость* конечной цели, реалистичность отображение достигнутого(прогноз исходов направленных усилий в конкретной ситуации с учетом особенностей, условий среды и своих способностей);

- *вознаграждаемость* –определение соблюдения требований, конкретности связи между достигаемым результатом желаемого и вознаграждением (чем выше вероятность получения искомого вознаграждения, тем интенсивнее происходит развитие мотивации);

- *удовлетворенность* – прогноз личного восхищения от достижения желаемого, представление о том, как достижение цели может снять напряжение необходимости, позволит обрести желаемое и значимое для студента, тем самым подкрепляя его мотивацию;

- *справедливость* – обобщение опыта других студентов, преподавателей и т.д. на данную ситуацию и себя в ней – сравнение собственного опыта с представлением об опыте других значимых людей, образцов для подражания, готовность иметь дело с последствиями своих действий направленных на достижение собственных желаний, целей – ответственность [2].

Анализ влияния данных факторов на развитие как самообразовательной, так и учебной мотивации студентов позволяет рассмотреть не только измерения качественной характеристики особенностей мотивации (внешняя/внутренняя, осознанная/неосознанная, и другие характеристики), не и силу мотивов. Определение пяти основных факторов, влияющих на развитие и интенсивность мотивации, позволяет выделить и описать все основные принципиально доступные студенту мотивационные состояния.

В заключение важно отметить, что в современном мире, мотивация к образованию имеет огромное значение в жизни человека. Так как это, напрямую, оказывает влияние на реализацию личности в социуме. Мотивация к самообразованию не менее важна для человека. В первую очередь, это помогает реализовать себя во всех сферах общества. Быть компетентным специалистом в различных областях жизнедеятельности человека.

Список литературы

1. Гебос, А. И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении) / А.И. Гебос . – Кишинев: Штиинца, 1975. – 104 с.

2. Лёвкин В.Е. Основные факторы, определяющие силу мотива // Материалы второй всероссийской научно практической конференции "Психика и Тело" (16-17 апреля 2010) / ТюмГУ, ИППСУ. Тюмень, Изд-во "Вектор Бук",

2010. 2 URL: https://orgpsiholog.ru/motive-power.htm (дата обращения: 12.12.2022).

3. Стародубцева В.К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=15617(дата обращения: 12.12.2022).

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАЧИ) В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Сорокина О.А.
Кумертауский филиал ОГУ

Модернизация высшего образования в современных условиях требует применения в процессе подготовки современного специалиста внедрения новых образовательных технологий, включающих формы и методы решения поставленных задач. Все чаще в современных образовательных учреждениях применяются интерактивные методики и современные средства получения информации. В этих условиях важно активно применять на практике новые подходы к обучению. Выделим самый эффективный – деятельностный подход в образовании.

Деятельностный подход – это такой метод, при котором обучающийся является активным субъектом педагогического процесса. При этом преподавателю важно самоопределение обучающегося в образовательном процессе.

Главная цель деятельностного подхода в обучении состоит в том, чтобы пробудить у обучающегося заинтересованность к процессу обучения, а также сформировать у него навыки самообразования [3]. Чтобы достичь этой цели и развить данные качества, образовательный процесс должен являться совместной деятельностью обучающегося и преподавателя. Также образовательная деятельность должна строиться на принципах сотрудничества и взаимопонимания.

Совокупность всех этих требований определяет, в рамках подготовки обучающихся к профессиональной деятельности, необходимость внедрения практикоориентированного обучения, формирующего у обучающихся инженерную компетентность, востребованную работодателями, и соответствующую профессиональным стандартам.

В целом ряде источников указывается, что придать прикладной характер процессу профессиональной подготовки обучающихся к инженерной деятельности возможно за счет увеличения доли практикоориентированных учебных занятий. Одним из направлений в этой работе является включение профессионально-ориентированных проектных задач в процесс профессиональной подготовки обучающихся в целях создания возможностей во время учебных занятий применять новые принципы, структуры, типы развивающихся уроков в области строительства, нацеленных на результат, формируя тем самым инженерную компетентность.

Задачный подход к профессиональной деятельности применяется во многих сферах, а обучение будущих специалистов позволяет с помощью профессионально-ориентированных проектных задач формировать инженерную компетентность.

Применение учебных задач в процессе подготовки обучающихся к профессиональной деятельности позволяет наглядно продемонстрировать специфику механизмов и процессов, протекающих в строительной отрасли. Основная педагогическая цель профессионально-ориентированных проектных задач – формирование различных способов образовательного сотрудничества в инженерной деятельности современного специалиста [1]. Данный метод проектных задач очень эффективен и актуален. Он дает обучающемуся возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, формировать творческие способности и коммуникативные навыки, что позволяет успешно адаптироваться к изменившейся ситуации в структуре высшего образования.

Комплекс профессионально-ориентированных проектных задач разработан на основе элементов содержания инженерной подготовки бакалавров по направлению подготовки «Строительство» и включает:

– задачи, способствующие раскрытию и освоению инженерных понятий;

– задачи, направленные на исследование инженерных закономерностей;

– задачи, отображающие инженерные вопросы в реальных ситуациях профессиональной деятельности бакалавров направления подготовки «Строительство».

Под профессионально-ориентированной проектной задачей модель известной проблемной ситуации, возникающей в *проектной* деятельности профессионала, исследование и решение ситуации осуществляются на основе проектных знаний и умений, формирующихся в учебной деятельности в рамках учебной (комплекса) дисциплины данной предметной области знаний (смежных предметных областей), относящихся к профессиональной деятельности по профилю подготовки.

Структура решения профессионально-ориентированных проектных задач включает:

– анализ и профессионально-ориентированное содержание;

– прогностические варианты решения;

– проектную реализацию;

– экспертную оценку решения.

В основе решения профессионально-ориентированных проектных задач лежат следующие функции: информационная, аналитическая, профессионально-ориентированная, прогностическая, рефлексивная, мотивирующая.

Комплекс профессионально-ориентированных проектных задач представляет собой разноуровневые задачи (тестовые задания, расчетно-графические задания, профессионально-ориентированные задачи и др.), связанные с задачами профессиональной деятельности будущего современного специалиста. Источником содержания проектных задач являются реальные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности.

Основные признаки, отличающие проектную задачу от учебной задачи:

– наличие модельной ситуации, которая сочетает в себе множество отдельных предметных заданий, побуждающих обучающегося конструировать собственный новый способ действия как следствие ранее уже известных способов действия;

– расплывчатость способа решения и конечного результата (отсутствие ориентации на определенную тему, область знания; неявно выраженный результат);

– описание ситуационной задачи может не относится к конкретной ситуации, в результате, требуется самостоятельное обращение к справочной литературе; отсутствие в описательной части всего объема необходимой информации;

– отсутствие жестко определенного ответа вызывает необходимость использования особых форм представления результата решения задачи (продукта решения) в виде текстовых и графических средств (необходимо умение выбирать наиболее подходящие средства для описания результатов работы).

Основные признаки, отличающие проектную задачу от проекта:

– цель проектной задачи и замысел задаются преподавателем (наставником);

– способ проектирования (конструирования, моделирования) задается через последовательность отдельных заданий;

– продукт решения проектной задачи относится к профессиональной образовательной деятельности.

Профессионально-ориентированная проектная задача может состоять из нескольких заданий, связанных между собой общим сюжетом и ориентированы на решение поставленной задачи в целом. Место проектной задачи в тематическом планировании включает монопредметную (тематическую), межпредметную задачи, а также тематические, стартовые, итоговые задачи, в которых нужно найти точки пересечения областей знаний в нескольких дисциплинах или науках. Основой проектной задачи служит правильно сформулированная цель и проблема, которые включают наличие проблемной (модельной) ситуации и сформулированного вопроса. Наличие цели и проблемы проектной задачи дает двигаться дальше от задания у задания, создавать различные препятствия для решения поставленной задачи и составить заключительное задание так, чтобы оно было общим, позволяющим собрать вместе все то, что выполнила группа обучающих в отдельных заданиях, чтобы представить готовый к презентации продукт. Для решения проектной задачи нужно представить форму рефлексии, форму представления готового продукта и форму оценки.

Критерии оценивания проектных задач:

– соответствие утвержденного учебного плана;

– обоснование выбранного способа решения;

– логичность решения;

– убедительность выступления;

– целостность результата;

– творческий подход.

Комплекс профессионально-ориентированных проектных задач был разработан нами на основе классификации и типологии задач бакалавра направления подготовки «Строительство» в образовательной [2] и профессиональной деятельности:

– *по виду профессиональной деятельности* (изыскательские и проектно-конструкторские, производственно-технологические и производственно-управленческие, экспериментально-исследовательские, монтажно-наладочные и сервисно-эксплуатационные, предпринимательские);

– по этапам становления бакалавра в профессиональной деятельности (практико-ориентированные, творческие, профессиональные);

– по коллективности решения (индивидуальные и групповые);

– по сложности алгоритма решения (тренировочные, итоговые и комплексные).

Развитие познавательного интереса как мотива обучения, а как результат решение профессионально-ориентированных проектных задач, реализуется путем использования в образовательном процессе активных форм обучения, основанных на проблемно-ориентированных методах (деловая игра), методах случайного (мозговой штурм) и логического поиска (алгоритм решения творческих задач).

Список литературы

1. Арсений, Р.М. Анализ готовности студентов туристского вуза к решению профессионально ориентированных задач / Р.М. Арсений // Вестник РМАТ. – 2019. - №3. – С.58-66.

2. Дударь, Е.С. Специализация при обучении инженеров-строителей в университетах Германии и России / Е.С. Дударь // Вестник ПНИПУ. Строительство и архитектура. – 2014. – № 1.

3. Питюков, В.Ю. Современный взгляд на формирование компетентностных моделей обучающихся / В.Ю. Питюков, Р.М. Арсений, С.М. Тищенко // Профессиональное образование: современные подходы и перспективы развития: монография / Российская международная академия туризма. – М.: Университетская книга, 2019. – С. 31-35.

ДИАЛОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ – ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Еремина Н. В., канд. пед. наук, доцент,
Томин В. В., канд. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Задачей высшего образования в настоящее время является не только формирование специалиста, отвечающего требованиям научно-технического прогресса, но и развитие творческой, инициативной и самостоятельной личности, активно изучающей мировую и отечественную культуру. Решение этой задачи, как одно из условий, предполагает развитие языковой личности студента как основы социальной адаптации и профессионального становления студента.

Традиционного вопрос о развитии личности решался чаще всего на уровне интеллектуальной сферы. Сегодня на первый план выдвигается человек, способный нести ответственность за свои поступки, человек, который может общаться в многополюсной культуре, который будет сам строить межсубъектное общение, в процессе которого происходит осознание человеком своих действий, самого себя, своего Я [1].

Так, личностно-ориентированное образование акцентирует внимание на развитии личностно-смысловой сферы студентов, характерным признаком которой выступает их отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценности, поиск причин и смысла происходящего вокруг, иначе говоря, умение рефлексировать.

Студент постоянно пребывает в обширном информационном поле, имеющим дискретный, нестабильный, диверсифицированный характер [5]. Отсюда возникает еще одна задача для нынешнего образования – научить студента отбирать верифицированную информацию из потока той, которую мы получаем каждый день, повысить уровень индивидуальной культуры работы с информацией, научить правильно принимать решения в повседневной жизни, уметь понять и убедить собеседника, уметь аргументировать свою позицию, то есть развивать умения, присущие критически мыслящему человеку.

В новых условиях, при новой постановке проблемы преподавания иностранных языков, стало очевидно, что реальное повышение уровня обучения коммуникации, общению между людьми разных национальностей может быть достигнуто только при учете социокультурного фактора, в неразрывном единстве с культурой народов, говорящих на этих языках.

В настоящее время потребность в знании иностранного языка объективно значима, она стоит весьма остро, а система образования призвана удовлетворить эту потребность.

Нравственному аспекту диалогического взаимодействия представители данного направления придают большое значение. Интерес к позиции собеседника, признание партнера по диалогу достойным уважения, доверие к нему и восприятие его таким, каков он есть, – эти нравственные критерии человеческого общения выступают в «педагогике диалога» главными условиями зарождения диалога.

Преподавателю-диалогисту необходимо придерживаться в своей работе установок, направленных на выявление сходства, а не различия между людьми и не стремиться в общении со студентами «формировать», «управлять» и «контролировать» их поведение, подчеркивают исследователи. Важнейшими признаются такие нравственные качества педагога, как открытость, искренность, честность, наличие которых определяет возникновение доверия (главное условие и источник диалога) и исключает возможность манипулирования студентом.

Таким образом, в центре анализа находятся нравственные аспекты построения диалогических отношений между преподавателем и студентом.

Существование в диалоге разных точек зрения, мнений, взглядов, смысловых позиций делает понимание предмета и той и другой стороной диалога неполным, незавершенным, предположительным, позволяет противопоставлять одну точку зрения другой, превращает любую позицию в потенциально возможную и требующую обоснования и анализа.

Тематическим ядром современных педагогических исследований является развитие личности обучаемых. Развитие – одна из составляющих процесса взаимодействия. Но развитие невозможно без постоянного взаимодействия субъектов, включенных в образовательный процесс. При этом процесс развития неизбежно влияет на привычные формы взаимодействия, сложившиеся в данной системе, видоизменяет их, способствует возникновению новых форм [3].

Наиболее эффективным для развития коллектива и личности, по мнению ученых и практиков, является сотрудническое взаимодействие, для которых характерны знания, опора на положительное в личности, доверительность, доброжелательность, объективность, активность обеих сторон, диалог.

Контекстом для понимания основ взаимодействия являются философские представления о духовной сущности человека, о диалогическом способе ее существования в пространстве истории и культуры. Эти идеи дают новое качество в осмыслении человеческого в человеке, взаимоотношений человека и реальности, выстраивая своеобразную диалогическую картину мира. Взаимодействие человека с миром и людьми позволяет ему не только актуализировать имеющиеся у него внутренние потенциалы, но и восполнить их в структурном, содержательном, ценностном, смысловом плане. Включение в этот процесс делает возможным сопоставление мыслей, чувств и поступков индивида с их выражением у других людей, что выступает основой его самопознания, саморегуляции, самореализации.

По определению Е. В. Коротаевой, «взаимодействие» — понятие для обозначения воздействия вещей друг на друга, для отображения взаимосвязей между различными объектами, для характеристики форм человеческого события, человеческой деятельности и познания [2, 103]. В понятии «взаимодействие» фиксируются прямые и «обратные» воздействия вещей друг на друга, обмены веществом, энергией и информацией между различными объектами, между организмами и средой, формы кооперации людей в различных ситуациях сотрудничества. Взаимодействие охватывает прямые и опосредованные отношения между объектами и системами. Примерами прямых взаимодействий оперирует классическая механика, когда рассматривает соударения и отталкивания, передающие движение от одного тела к другому. В области общественной примером взаимодействия может быть непосредственное общение между человеческими индивидами.

Понятие «взаимодействие» является в познавательном смысле исходным для определения понятий движения, изменения, становления, развития, процесса. Вместе с тем конкретизация понятия взаимодействие осуществляется через эти понятия. Взаимодействие обретает определенность как передача движения от одних объектов к другим, как трансляция сообщений в человеческих контактах или как синтез различных человеческих сил, порождающий новые знания, вещи, организационные структуры.

«Педагогическое взаимодействие» – это особая форма связи между участниками образовательно-воспитательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса, имеет социально значимый характер [6].

Взаимодействие важно для развития личности и является сущностью педагогической деятельности. А в контексте обучения трактуется как двусторонний процесс – учения и преподавания. Представляется, что взаимодействие педагога и студента, как людей, устремленных к общей цели, но не тождественных по своей социальной роли, знаниям, опыту и т.д., – вариант именно такого взаимодействия. Взаимодействия являются исходными пунктами разного рода познавательных ситуаций постольку, поскольку они обнаруживают сдвиги и изменения в состояниях и движениях предметов, в позициях, действиях и восприятиях человека. «Открывая» свойства включенных в него объектов, взаимодействие косвенным образом определяет ситуацию познания, фиксирует познавательные способности субъекта, его «помещенность» в ситуацию, его причастность взаимодействия, а стало быть, и его собственные свойства [4]. Данность взаимодействия ставит человека перед необходимостью считаться с их объективными свойствами, не зависящими от его познавательной установки и его воздействия на логику вещей.

С позиции диалогического взаимодействия в обучении иностранному языку необходимо не только ставить оптимальные цели обучения, адекватные требованиям к владению специалистами иностранным языком на соответствующем уровне, но и учитывать отношение студентов к постановке

данных целей. Важным является не только отбор актуального содержания, но и ценностное отношение студента к модернизации содержания обучения.

Использование всех возможностей диалогического взаимодействия в процессе обучения иностранному языку способствует развитию коммуникативных навыков и умений познавательной самостоятельности, усиливая стремления студента и преподавателя к самореализации и саморазвитию.

Список литературы

1. Ван, Ю. Активизация обучения студентов в высшем образовании: маршруты потенциальной реализации / Ван Ю., Панкова Т.Н., Куныгина Л.В., Томин В.В., Маркелова Л.Н. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. –2022. –№ 9-2. –С. 21-25.

2. Коротаева, Е.В. Основы педагогического взаимодействия: учеб. пособие / Е.В. Коротаева. – Екатеринбург, 1996. – 204 с.

3. Томин, В.В.Диалоговое взаимодействие как фактор сформированности самостоятельности магистрантов / Томин В.В., Еремина Н.В. // В сборнике: Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – 2014. – С. 2772-2778.

4. Stukalova, O.V. Cultural and educational environment of poly-national scientific creative groups: developing potential and principles of creation / O.V. Stukalova, T.G. Ilkevich, S.Sh. Ostanina, V.O. Moiseyev, V.V. Tomin, M.Y. Fadeeva // Man in India. – 2017. – V. 97. – № 14. – Pp. 173-183.

5. Tomin, V.V. Culturological and axiological issues of students' cross-cultural interaction in the information field / V.V. Tomin, T.S. Bochkareva, A.Y. Bogomolova, N.V. Eremina, M.Y. Krapivina // Man in India. – 2017. – V. 97. – № 25. – Pp. 263-283.

6. Tomin, V.V. University students' self-development through the online cross-cultural interaction in the foreign language information field / Tomin V.V., Eremina N.V. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 1 (189). –С. 71-75.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ У СТУДЕНТОВ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

Федорова О.И., канд. экон. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

В последние десятилетия мы являемся свидетелями не только экономической трансформации мировой системы в результате перехода к новому укладу как результату четвертой технологической революции, локальных изменений институционального устройства России, которые вызваны переходом от плановой экономики к рыночной, но и перманентной модернизации высшего образования (что вполне объяснимо с учетом отмеченного выше).

Одна из задач, поставленных обществом перед высшей школой, - развитие у обучающихся критического мышления.

Как показывает анализ научных работ, указанный тип мышления достаточно часто выступает объектом исследования, а авторы не только уточняют (дополняют) само понятие, но и высказываются о собственном видении технологии его развития.

В обобщенном виде, критическое мышление – это способность анализировать информацию с позиции логики и лично-психологического подхода, с тем, чтобы применять полученные результаты как к стандартным, так и нестандартным ситуациям, вопросам и проблемам, а также развивать навыки независимого мышления [3, 2].

В ряде работ отмечается, что традиционные методы обучения, которые позволяют студентам преимущественно воспроизводить полученную информацию, устарели [4]. С данной точкой зрения можно одновременно и согласиться, и не согласиться.

Многолетний опыт работы в ВУЗе позволяет констатировать следующее: прежде чем обучающийся будет способен анализировать, интерпретировать и осуществлять прочие манипуляции с информацией, демонстрируя критическое отношение к ней, он обязан пройти этап простого воспроизводства лекционного (учебного) материала или той части последнего, который в рабочей программе относится к блоку, изучаемому самостоятельно.

Если вспомнить, что мышление неразрывно связано с речью [2], то становится понятной опасность увлечения новыми технологиями в сфере образования.

Да, рутинное освоение и закрепление материала (терминов, законов, формул, графических моделей и т.п.) – процедура неувлекательная для значительной части студентов (а соответствующие когнитивные техники и

навыки многие утратили еще в школе в процессе «подготовки» к разного рода тестовым проверочным заданиям). Но стремление разнообразить процесс обучения, увлечь, заинтересовать студентов, не «выводить их из зоны комфорта», например, посредством использования в образовательном процессе понятных им кейсов или тренингов (поскольку более сложные требуют и серьёзной предварительной подготовки со стороны самого обучающегося), приводит к обратному результату:

- неглубокая проработка учебного материала;
- у обучающихся может сформироваться ложное представление о достаточности собственных знаний;
- незнание категорий, законов и прочего материала, усвоение которого требует использования «устаревших» традиционных образовательных приёмов.

Качественный результат от использования в образовательном процессе технологий, позволяющих развивать критическое мышление, предполагает высокую самодисциплину у студента, осознание им потребности в самореализации, самоуважении, самообразовании. Серьезное влияние на процедуру формирования и развития критического мышления оказывает та среда, в которой формировалось сознание индивида, нормы его поведения, принципы взаимодействия с другими людьми, нравственная позиция.

Иерархия потребностей в обществе – это отражение происходящих в нем и вокруг него социально-экономических процессов. В условиях, когда знания не являются ценностью в глазах их потенциального носителя, сложно (или даже невозможно) сформировать способность к их интерпретации, собственной оценке достоверности информации, ее междисциплинарному использованию. Когда студенты все чаще избегают («стесняются») слова «учил», заменяя последнее на «читал», никакая объективная необходимость в критическом мышлении не может быть удовлетворена.

В связи с отмеченным выше, необходимо обратить внимание на роль семьи и школы в механизме формирования критического мышления. Если на уровне указанных социальных институтов не удалось закрепить у индивида в качестве базовой потребность в знаниях (в их перманентном приращении), то высшее учебное заведение исправить ситуацию практически не сможет (особенно с учетом количества аудиторных часов, предусмотренных учебным планом на освоение, например, экономических дисциплин), да и не должно. ВУЗам делегирована функция развития критического мышления, но ее реализация становится невозможной.

Большое влияние на взгляды, представления индивида, его поведенческие практики оказывают средства массовой информации, которые способны взять на себя функцию морального убеждения, изменив место знаний в системе ценностей современного человека.

Используемые на данном этапе развития общества формы и средства коммуникации позволяют осуществлять гибкую просветительскую работу,

учитывать особенности восприятия информации разными группами потребителей (исходя из возраста, пола, национальных традиций, уровня дохода и прочих критериев). Например, хороший результат может дать использование потенциала социальных сетей (которые прежде всего для молодого поколения заменили привычные институты, обеспечивающие социализацию человека – семью, школу и т.п. [1]).

Таким образом, критическое мышление - это, прежде всего, аналитическое мышление, которое позволяет представить обществу обоснованное собственное решение проблемы или суждение в отношении чего-либо[5].

Потенциал критического мышления может быть реализован только тогда, когда оно будет восприниматься как результат деятельности всего общества, а не только образовательных заведений. Основные условия его формирования и развития можно сформулировать следующим образом:

- готовность индивида к формированию и обновлению собственного запаса знаний;
- открытость его носителя новому,
- уважительное взаимодействие с коллегами (оппонентами),
- доверительные отношения между участниками процесса обучения,
- умение студентов работать в группе и вести диалог.

При этом важно не отказываться от традиционных методов обучения, субъективно считая их утратившими актуальность (устаревшими), а научиться создавать гибридные эффективные форматы. Реальные образовательные системы гораздо сложнее, чем они представляются в теории, поэтому так важно не просто создать что-то новое, а сделать процесс гармоничным за счет баланса «старого» и «нового».

Список литературы

1. Викторова, А.С. Социальные сети и молодежь / А.С. Викторова, И.А. Свертков // Территория науки. – 2013. - №3. – С.5-8.
2. Воевода, Е.В. Критическое мышление как культурный феномен / Е.В. Воевода // Язык и коммуникация в контексте культуры: Сборник статей по материалам 7-й Международной научно-практической конференции, 21–22 мая 2012 года /отв. ред. С.В. Лобанов, Е.В. Воевода. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2012. – С. 120-126.
3. Болотов, В.А. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы / В.А. Болотов // Директор школы. – 1995. - №1. – С.67-73.
4. Мусина-Мазнова, Г.Х. Технология развития критического мышления в формировании профессиональных компетенций студентов / Г.Х. Мусина-Мазанова, З.Н. Сколота // Интернет-журнал «Мир науки». — 2018 №6. — URL: https://mir-nauki.com/PDF/96PDMN618.pdf.

5. Федорова, О. И. Критическое мышление: актуальность и проблемы формирования / О.И. Федорова // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 23-25 янв. 2019 г., Оренбург / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. образования "Оренбургский гос. ун-т". - Электрон.дан. - Оренбург : ОГУ,2019. - С. 4093-4096.

«ПЛОХОПИСЬ» КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ

Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Термин «плохопись» принадлежит А.К. Жолковскому [2], он сродни «мовизму» В.П. Катаева. Это не дефект (неумение писать), а намеренное отступление от канонов «правильного» письма как художественный эксперимент, поиск новых путей в литературе.

Значительно сложнее дело обстоит с Б.Л. Пастернаком. М.И. Шапир в интересной работе «А ты прекрасна без извилин...» [4] собрал богатый материал самых разнообразных, порою очень грубых, ошибок в пастернаковских текстах. Однако автор статьи считает их не следствием безграмотности, но определенной художественной установкой: сближением с реальностью. Автор завершает свою работу совсем уже небесспорным выводом: «что установка на небрежность, на “плохое письмо”, на писание “спустя рукава” привела к созданию поэтического идиолекта, в котором всецело стерлись различия между намеренным и ненамеренным: любая ошибка здесь становится правилом, любая возможность – необходимостью, любая случайность – сущностью. *И чем случайней, тем вернее...*» [4].

И в самой «плохописи», и в ее защите мы видим большой вред, в частности, для филологического образования. Этот вред самоочевиден: безграмотность, порою чудовищная, как бы реабилитируется и даже санкционируется авторитетом «великого поэта» – в противовес «плоской и пошлой», «унылой» правильности якобы бездарных стихов. Создается порочная установка: чем безграмотнее стихи, тем талантливее. В ход идет разнообразнейшая демагогия: Пушкин с его «румяными устами» («*Как уст румяных без улыбки, // Без грамматической ошибки // Я русской речи не люблю*»), Лермонтов, с его «*из пламя и света*» рожденным словом, и др. Контраргумент, что мы любим классиков отнюдь не за ошибки, обычно оказывается бесполезным.

Но мы обратимся к пастернаковской «плохописи» иного рода. Для анализа мы взяли фрагмент поэмы «Вакханалия» [3, 474-482]. Это относительно грамотный текст, если не считать вопиющей зевгмы «*В третий раз разведенец и дожив до седин*» («// *Жизнь своих современниц оправдал он один*»). Более того, этот фрагмент считается одним из лучших классических текстов Пастернака из-за стихов, ставших хрестоматийными:

Сколько надо отваги,
Чтоб играть на века,
Как играют овраги,
Как играет река,
Как играют алмазы,
Как играет вино,

Как играть без отказа
Иногда суждено.

Многих восхищают и завораживают эти строки, в самом деле прекрасные. Они освящают весь текст, который также принято считать шедевром. Мы же попытаемся доказать, что в целом перед нами очень плохие стихи, где «плохопись» выходит в этическое измерение.

Напомним, что речь идет об игре А.К. Тарасовой в роли Марии Стюарт. Трагедия Ф. Шиллера, переведенная Б.Л. Пастернаком, была поставлена во МХАТе в 1957 г.

Автор этих строк читал «Вакханалию» в юности и имел некоторый иммунитет против модного в то время – в 1980-е гг. – фанатичного поклонения Пастернаку. Недавнего выпускника филологического факультета, удивили строчки

Стрекозою такою
Родила ее мать
Ранить сердце мужское,
Женской лаской пленять.
И за это быть, может,
Как огонь горяча,
Дочка голову сложит
Под рукой палача (…)
Нипочем вертихвостке
Похождений угар,
И стихи, и подмостки,
И Париж, и Ронсар.

Были неприятны общая скабрёзная тональность этих стишков, пошлые словечки «*стрекоза*» и «*вертихвостка*». Чувствовалось несоответствие жизненной правде. Шиллер рассказывает о последних трех днях Марии Стюарт. Никаких «Парижа и Ронсара», да еще «угарных похождений» в его пьесе, разумеется, быть не могло: в Париже Мария провела детство и юность. Представить себе, что Мария была «*как огонь горяча*» в последние часы жизни и в таком состоянии взошла на эшафот, также было невозможно.

Впрочем, у Пастернака были откровения куда более феноменальные:

Словно выбежав с танцев
И покинув их круг,
Королева шотландцев
Появляется вдруг.
Всё в ней жизнь, всё свобода,
И в груди колотье,
И тюремные своды
Не сломили ее.

Нереально, чтобы за три дня до смерти Мария была столь жизнерадостной. Автору этих строк была доступна только телепостановка с Л.М. Сухолинской в главной роли, он не мог видеть А.К. Тарасову в этом

спектакле, но ему при чтении Пастернака постоянно хотелось повторять слова учителя Тарасовой – «*Не верю!*». Пожалуй, это наши главные, почти импрессионистские, впечатления от «Вакханалии», полученные в молодости. Более подробным анализом мы тогда не занимались, проделаем его сейчас.

Обратимся в процитированным выше строкам. Что в них может вызывать возражение? Практически всё. Во-первых, мы уже отметили неуместность упоминания танцев. Конечно, это метафора, но она должна быть чем-то мотивирована. Что-то должно было вызвать у Пастернака ассоциацию с танцами. Неужели великая Тарасова в 60 лет (!) появлялась именно так: выпархивала на сцену, будто сбежав с танцев, и скакала по ней, как попрыгунья стрекоза? Делаем малоприятный вывод: Пастернак упомянул танцы безо всякой художественной необходимости, сугубо формально – ради рифмы: *танцев – шотландцев*. Но курьез в том, что и *шотландцы* здесь неуместны: Мария Стюарт уже почти 20 лет не была шотландской королевой. В том-то и дело, что она была не королева, а узница Елизаветы Тюдор. Она была бесправной и беззащитной. Это во-вторых.

В-третьих, почему «*тюремные своды не сломили ее*», если она просила аудиенции у Елизаветы, отреклась от прав на английский престол, более того – произнесла ужасные слова: «*Я больше не Мария – тень Марии*»? Иное дело, что, дойдя до края унижения, она взбунтовалась и уничтожила единым величественным жестом всё своё смирение. (Этот эпизод с участием Тарасовой был снят, и его мы видели.) Таким образом, Пастернак уничтожает в шиллеровском сюжете всё трагическое, высокую классическую трагедию превращает в балаган с плясками.

Возьмем теперь, мягко говоря, крайне неумное четверостишие Пастернака: «*И за это быть, может, // Как огонь горяча, // Дочка голову сложит // Под рукой палача*»). Неприятно выглядит штамп «*как огонь горяча*». Штампы сами по себе не украшают поэзию. Но здесь возникает ощущение не только формальности, неряшливости, но и *лжи*. Не должна была Мария Стюарт производить такого впечатления. Кроме того, это сформулировано так, будто Мария оставалась такой и на эшафоте и пыталась соблазнить палача.

Но Пастернак проявляет здесь нечто худшее, чем просто пустословие и формализм. Многие ревнители Художественного театра ходили на спектакль в особенности из-за пятого акта, где Мария Стюарт готовилась к уходу из жизни. А.И. Степанова, игравшая Елизавету, смотрела из-за кулис на игру Тарасовой. Об этом рассказывал В. Вульф в «Серебряном шаре», рассказывала и сама Степанова. Она же говорила, что в этих сценах в рисунке Тарасовой появилась «надмирность». Ясно, что ничего общего с оборотом «*как огонь горяча*» эта надмирность иметь не может. Получается, что Пастернак *не увидел самого главного в этом спектакле, того чуда, ради которого люди ходили на спектакль, что он опошлил это главное*!

Кокетливое «*быть может*» выражает претензию на то, что именно Пастернак разгадал тайну гибели Марии Стюарт. За что – «за это» она сложила голову? Смотрим выше: «*Стрекозою такою родила ее мать*». Вот, оказывается,

за что: она была «стрекозою», т. е. развратницей, и «королева-девственница» Елизавета не вынесла ее аморального поведения!

Никакой «стрекозой» и «вертихвосткой» Мария Стюарт не была, Пастернак явно перепутал ее с королевой Марго. Он выдает желаемое за действительное, повторяя клевету ее врагов. В пьесе Шиллера нечто похожее, но не так вульгарно, пытается говорить Тальбот, и его сразу же обрывают и пытаются пристыдить за повторение сплетен «праздной лондонской толпы».

Мы помним также спектакль театра им. В. Маяковского «Да здравствует королева, виват!» по пьесе Р. Болта, где в финале Елизавета (Т. Доронина) говорит о казненной Марии: «Она была прелюбодейкой. Она была распущенной, развратной девкой. Она была… Мне даже трудно сказать, кем она была. Мне легче сказать, кем она не была». А холуи королевы уточняют: «Она не была нравственной. Она не была добродетельной» и т. п. Понятно, что Елизавета пытается оправдаться, и верить ей нельзя. Впечатление такое, будто Пастернак пришел не в тот театр и не на ту пьесу.

Картина получается непривлекательная. Пастернак пришел как почетный гость во МХАТ, но пишет не о спектакле и даже не о пьесе Шиллера, а излагает биографию реальной Марии Стюарт, причем вульгарно и лживо. (В Париже Марии было не до «угарных похождений»: она получала воспитание и образование в строгой семье герцогов де Гизов, потом была французской королевой. «Угара похождений» не было и позже — в Шотландии. Это глумливый парадокс, но шотландские бароны свергли Марию не за развратное, а за *благочестивое* поведение – за то, что она вступила в законный брак с графом Босуэллом. Правда, случилось это после убийства ее второго мужа – Дарнлея, в котором обвинили Марию и Босуэлла, хотя у Дарнлея было достаточно врагов.) Из благородной и величественной женщины Пастернак делает примитивную авантюристку и распутницу, каковой точно не была героиня трагедии Шиллера и, тем более, героиня Тарасовой. Впрочем, он-то как раз восхищен именно этими качествами. Благородная и возвышенная женщина ему не нужна.

Какую же цену после этого имеют те самые знаменитые слова «*Сколько надо отваги, чтоб играть на века*» и т. д.? «*Буйство премьерши*», о котором говорит Пастернак, «*бешенство риска*» («*То же бешенство риска, // Та же радость и боль // Слили роль и артистку, // И артистку и роль*») могут относиться к поведению Тарасовой в «сцене королев», но всё остальное – не про неё. «Стрекозу» и «вертихвостку» она не играла, да и в пьесе Шиллера нет такого персонажа. Получается, что Пастернак составил о спектакле не просто поверхностное, а превратное впечатление, опошлил главную героиню. Видимо, Пастернак ничего не понял в спектакле, да и был к нему равнодушен. Возможно, он обратил внимание только на «сцену королев», а Тарасовой послал дежурный, хотя и блестящий, комплимент. Теми же словами он мог бы восславить, например, Е.Н. Гоголеву, игравшую леди Макбет в его же переводе. (Этот комплимент гораздо более формален, чем юбилейное поздравление А.П. Зуевой: «*Талант – единственная новость, // Которая всегда нова*». Там он хотя

бы довольно точно характеризует типажи, которые Зуева действительно играла.)

Подведем итоги. Пастернак написал поэму о разгуле страстей и вписал в этот контекст собственное произведение – перевод «Марии Стюарт», поставленный во МХАТе. Похоже, что до спектакля ему не было никакого дела, постановка трактована в угодном Пастернаку направлении, выхолощена и опошлена.

Перед нами плохие стихи не только потому, что они рисуют искаженную картину с легким (а может, и более серьезным) идеологическим оттенком: противопоставляют якобы стандартным и неинтересным советским чувствам буйство «общечеловеческих страстей», адресуясь к придуманной Пастернаком авантюристке эпохи Ренессанса. На деле же это довольно грязные эгоистические страсти. Великого и высокого Пастернак видеть не желает. Но плохо и другое, имеющее отношение собственно к поэзии: Пастернак употребляет неподходящие слова и обороты: *как огонь горяча, словно выбежав с танцев, королева шотландцев, вертихвостка* и *стрекоза, похождений угар* и проч. По крайней мере, принято считать, что поэт в ответе за слово, а точность словоотбора считается одним из главных достоинств подлинной поэзии. Да и не только ее, но и культурной речи вообще. Перед нами текст безответственный, с множеством проходных, необязательных слов. Текст неряшливый, порою неумный, чтобы не сказать: халтурный.

Весьма полезно разъяснять это студентам-филологам для формирования литературного вкуса и вдумчивого отношения к тексту, для воспитания профессиональной ответственности, о которой писал М.М. Бахтин в своей работе «Искусство и ответственность». Автор и читатель связаны единством ответственности [1, 3-4]. Писатель должен создавать добросовестные произведения, читатель, не поддаваясь магии знаменитого имени, должен относиться к его творчеству критически, не одобрять, не пропагандировать плохих стихов, а при возможности разъяснять, почему он считает их плохими. Ф.Г. Раневская сказала о театральной жизни 1980-х гг.: беда не в том, что халтурят актеры. «Халтурщиком стал зритель». Читатель тоже не должен быть халтурщиком, и студентов-филологов необходимо приучать к этому.

Список литературы

1. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи. – М.: Худож. лит, 1986. – 543 с.
2. Жолковский, А.К. Блуждающие сны и другие работы. – М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1994. – 428 с.
3. Пастернак, Б.Л. Стихотворения и поэмы. – М.: Худож. лит, 1988. – 511 с. (Классики и современники. Поэтич. б-ка)
4. Шапир, М. «А ты прекрасна без извилин...» Эстетика небрежности в поэзии Пастернака // Новый мир. – 2004. – №7 *[Электронный ресурс]. – Режим доступа:* https://magazines.gorky.media/novyi_mi/2004/7/a-ty-prekrasna-bez-izvilin.html.

РОМАН А.М. ГОРЬКОГО «ЖИЗНЬ КЛИМА САМГИНА» В РЕЖИССЕРСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯХ КАК УЧЕБНЫЙ МАТЕРИАЛ

Флоря А.В., д-р филол. наук, профессор
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

Роман А. М. Горького «Жизнь Клима Самгина» – произведение весьма специфическое в отечественной литературе. С одной стороны, он вошел в советский канон, с другой – его читали неохотно, считали скучным и вообще отказывали ему в художественности. Достойных филологических исследований об этом произведении было немного. Хотя интуитивно многие чувствовали, что это весьма значительная книга.

Интересно, что интерес к ней пытались переломить режиссеры. Сначала Однако С.Д. Аранович снял документальный фильм «Горький. Последние годы» (1968), оказавшийся на «полке».

Судя по дневнику 1974 г. А.А. Тарковского, тот был готов написать для телевидения сценарий по «Жизни Клима Самгина» и некоторым другим произведениям. Проект не состоялся, но то, что Тарковский, весьма снобистски относившийся к советской культуре, и особенно ее базисным произведениям, не отверг «Самгина», говорит о многом.

В 1981 г. А.А. Гончаров поставил по «Самгину» спектакль в Театре им. В. Маяковского. А в 1988 г. вышел телесериал В.А. Титова. Отметим, что в 1980-е гг. вышло несколько экранизаций Горького – «Васса», потом «Мать» Г. Панфилова, «Дети солнца» Л. Пчелкина, «Без солнца» Ю. Карасика и др. Вопроса о том, стал ли Горький особо актуален в кризисный для СССР период позднего «застоя» и «перестройки», мы разбирать не будем, но объективно эта связь установилась.

Теперь остановимся на том, как воплощался роман на сцене и на экране. Прежде всего постановщики и сценаристы решали проблему жесткого отбора. Эпопея огромна, в ней более 800 действующих лиц, очень многими событиями и людьми пришлось пожертвовать.

Так, в спектакле А. Гончарова (сценарий Ю. Добронравова) отсутствуют многие главные или первостепенные герои – Иван Акимович Самгин, Туробоев, Макаров, Иноков, Диомидов, Бердников, Варвара Антипова, Любовь Сомова, Серафима Нехаева и др. Довольно часто их заменяют другие, более или менее сходные с ними.

В частности, литератор и революционер Иноков излагает сюжет своего рассказа: «*мальчика заставили пасти гусей, а когда он полюбил птиц, его сделали помощником конюха. Он полюбил лошадей, но его взяли во флот. Он море полюбил, но сломал себе ногу, и пришлось ему служить лесным сторожем. Хотел жениться – по любви – на хорошей девице, а женился из жалости на замученной вдове с двумя детьми. Полюбил и ее, она ему родила ребенка; он его понес крестить в село и дорогой заморозил...*» [2]. Эта история

о чрезмерном терпении, самопожертвовании, которые не приводят к счастью, а разрешаются нелепейшей катастрофой, гармонично вписывается в общий контекст романа о *человеке, проживающем не свою жизнь*, и *о смерти ребенка*. Данный сюжет подходит для умного и резкого Инокова, но в спектакле его заменяет несколько излишне наивный и экзальтированный Нестор Катин, который и рассказывает историю в экспрессивной манере. Эта притча сложновата для Нестора Катина и малоорганична для него.

Иногда такие замены не вызывают протеста. Например, реплика о том, что «*пришло время перемещения сил, и на должность дураков метят умные*» [2] выглядела в 80-е гг. очень современно. В романе это говорит неглупый филёр Митрофанов, который есть и в спектакле Гончарова, но там эти слова переадресуются Дронову – агрессивному выскочке, надеющемуся сделать карьеру в эпоху общественной смуты. Конечно, его менталитету данная реплика подходит больше, чем Митрофанову. В романе Дронов высказывает и собственные мысли такого рода.

Замены бывают и абсолютно неудачными. Похоже, что авторам спектакля понравилось выражение *Ваня с Праздником* – так Варавка прозвал жизнерадостного и недалекого Ивана Акимовича Самгина, отсутствующего в спектакле, – и они перенесли это прозвище на обозленного и далеко не глупого Ивана Дронова, которому оно совершенно не подходит. Он, как сказано, не глуп, и ему не близко жовиальное настроение.

В книге Самгина в разное время допрашивают разные полицейские чины. В спектакле объединяются в в образе зловещего и очень нелепого ротмистра. В романе *молодого* Самгина пытались вербовать в сексоты. В спектакле с этой целью ротмистр является к сорокалетнему Самгину – в 1917 г. и пытается уличить его в революционной деятельности. Остается загадкой, для чего это понадобилось после падения царского режима, но такие мелочи не смущают авторов.

Данная тема обладает композиционной функцией. Ротмистр приходит после слов Самгина, что не с кем поговорить о самом главном, т. е. о самом себе. Теперь собеседник появляется, но радости Самгину это не приносит. Кроме того, «допрашивающий в этом случае исполняет функцию некоего “медиума”, посредника, который озвучивает написанное Самгиным и тем самым выводит внутренний диалог-спор между Самгиным “мысли” и Самгиным “дела” на внешний уровень. Внутренняя борьба становится реальной борьбой, реальным диалогом» [4].Спектакль строится как допрос, заставляющий Самгина вспоминать своё прошлое, эпизоды которого разыгрываются тотчас же. На вопросы ротмистра Самгин не отвечает, он вспоминает прошлое только для себя.

Еще одно замещение: эффектная и оригинальная Лидия Варавка по прихоти авторов становится женой Клима, на том основании, что он некоторое время вожделел к ней. Лидия заменяет недалекую истеричку Варвару Антипову, и когда она скандалы, которые она закатывает скандалы во время Московского восстания, это производит очень курьезное впечатление. Такое

поведение совершенно не в ее манере. Особенно неуместна реплика «Обезумела от страха, мещанка».

Ещё экстравагантнее метаморфозы, происходящие с Алиной Телепневой. В книге она бросила Лютова и сбежала с Туробоевым в Париж – весьма прозрачная аллюзия на любовный треугольник из «Идиота» Достоевского. Затем она оставила нищего князя, вернулась в Москву и поступила в оперетку, именуемую «Капищем Омона». Потом вернулась к Лютову. В спектакле после революции 1905 г. Алина с Лютовым оказываются в Париже. Похоже, что Лютов разорен, и ему приходится мириться с тем, что Алина стала кокоткой. Она по этому поводу говорит Самгину: «*Ты, разумеется, замечаешь во мне кое-что кокоточное, да? Так для ясности я тебе скажу:* ***вступила*** *на эту службу, вот! И – чорт вас всех побери, милейшие мои. И, разумеется, для того, чтоб хорошо одеться,* ***приходится*** *совершенно раздеваться*». В действительности это объединение двух высказываний. Первое значительно раньше произносила сама Алина, причем тогда она говорила: *я вступаю*[2]. Вторая часть монолога – это откровение циничной Елены Прозоровой. Алина – личность деформированная, но благородная, Елена – бесстыдная и низменная.

У Горького сказано гораздо сильнее и выразительнее: «*Ведь вам Дронов, наверное, сказал, что я была эстрадной певицей? Ну, вот. В качестве таковой я имела весьма широкие знакомства среди лучших людей России* (…) *И, разумеется, для того, чтоб хорошо одеться, приходилось совершенно раздеваться. Вас это шокирует?*»[3].

В спектакле неизбежно изменяется и Лютов, который смиряется с падением Алины и, по-видимому, живет за счет ее разврата, становясь чем-то вроде Барона из «На дне».

При переадресации реплики иногда достаются персонажам, для которых органически неприемлемы и подобные мысли, и такой стиль выражения. В частности, гимназист Иван Дронов откровенничает с Самгиным о своих отношениях с девицами: «*Она мне о книжках, о разных поэзиях, а я думаю: поцеловать бы тебя,* ***дуру****, да и умереть*». У Горького это говорит целомудренный Константин Макаров, отсутствующий, как и многие, в спектакле, и, конечно, обходится безо всяких «дур». Он способен выразиться иначе: «*Люба Сомова, курносая* ***дурочка****,* (…) *а все-таки я себя чувствую зависимым от нее*» [1] – это совсем другое. Дронов не страдает сексуальными фрустрациями, он бы не раздумывал, а просто целовал. Он уж точно не сказал бы: *поцеловать – да и умереть*. На смерть из-за любви способен Макаров.

Бывают и совершенно феноменальные подмены, когда Марина Зотова сокрушается: «(…) *как раз даже мальчики и девочки в политику вторглись. Особенно девочек жалко, они совсем несъедобны стали, как, примерно, мармелад с уксусом*». В романе это говорит отсутствующий в спектакле *враг Марины*– Захар Бердников [3]. Непонятно, почему именно она заговорила его словами, но главное – почему *она* сетует, что девочки стали несъедобны, отчего ей это так досадно.

Апогеем спектакля стало явление Кутузова, который безжалостно произнес приговор: «*От вашей жизни, Самгин, останется одна фраза: "Да был ли мальчик-то? Может, мальчика-то и не было?"*».Это фантастический Кутузов, потому что реальный не мог узнать фразу, ставшую навязчивой идеей Самгина. Кутузов уходит, а Самгин с неистовым криком «Может, мальчика-то… НЕ БЫЛО!!!» разбивает зеркало, вызывая не очень уместную аналогию с «Черным человеком» Есенина.

Телесериал «Жизнь Клима Самгина» (сценаристы А. Лапшин и В. Титов) ближе к первоисточнику. Здесь сохраняются многие из главных героев, и они вполне своим литературным прототипам. Но реплики иногда передаются и здесь, причем вовсе не оттого, что кто-то из героев отсутствует. Например, Туробоев говорит Самгину слова, не органичные для него даже по стилю: «*Наблюдается телячье задирание хвостов. Но следует и то сказать, – уж очень неумело надувают юношество*».

В романе это выглядит так:

«*Да, – сказал Кутузов, кивая тяжелой головой, – наблюдается телячье задирание хвостов. Но следует и то сказать, – уж очень неумело надувают юношество, пытаясь выжать из него соки буемыслия…*

– Буесловия, – поправил Туробоев.

Клим ревностно старался догадаться: что связывает этих людей» [1]

Действительно, что их связывает? Туробоеву не только приписываются слова Кутузова, но они здесь направлены против Кутузова! Туробоев это говорит Самгину по поводу обструкции, устроенной Кутузовым на лекции в университете. Эта переадресовка имеет *идейный* смысл: реплика получает антимарксистскую направленность.

К сожалению, иногда персонажи говорят подлинные свои слова, но не вдумываются в их смысл.

Например, декадентка Серафима Нехаева спрашивает: «*А как же Маллармэ, Ролинэ, Ренэ, Жиль, Пеладан?*», а Дмитрий Самгин отвечает: «*Маллармэ, Ролинэ, Ренэ, Жиль, Пеладан – их отлично разделал Макс Норда*у». Актеры И. Мазуркевич и С. Маковецкий точно следуют ремаркам Горького, передавая тон своих персонажей: она «как будто читает святцы», он отвечает «поддразнивающим тоном». Однако оба они делают пятерых человек из четверых: Малларме, Роллина, *Рене Жиля* и Пеладана. Для них эти имена, по-видимому, ничего не значат.

У Горького есть три пьесы, названия которых содержат компонент «и другие». По аналогии спектакль и фильм можно было бы назвать: «*Клим Самгин и другие*». Там есть заглавный герой Клим Самгин, вполне соответствующий горьковскому, и некие обобщенные *и другие*. Это прежде всего относится к Гончарову, у которого мало различий между остальными персонажами. Важен горьковский текст, который они произносят, но не очень важно, подходят ли они для этого.

В. Титов, по крайней мере, пытается применять противоположный подход. Некоторые его фильмы («Ехали в трамвае Ильф и Петров», «Открытая

книга») построены по принципу парад актерских талантов. Этот принцип максимально проявляется и в «Самгине», это конгениальное стилистическое решение для его экранизации. Здесь проходят не просто яркие и интересные актеры, но своеобразные герои-индивидуальности.

Это предполагает, что они должны придавать особое значение слову – особенно учитывая, что это одна из главных особенностей самого романа. Люди там много говорят, излагают свои убеждения. Они, собственно, живут в слове. Тем досаднее, что в фильме актеры часто не понимаю, что они произносят, например: «*Учение* ***богомолов*** *– знаете? Бог дал форму – сатана душу. Страшно верно!*» – с энтузиазмом восклицает Нифонт Кумов. У Горького он человек малообразованный, доморощенный мыслитель, но всё же не путает каких-то загадочных *богомолов* с *богомилами*[2].

Нечто изумительное высказывает Лютов:

–"Жизнь для лжизни нам дана"– заметь, что этот каламбуришко достигается простым прибавлением к слову жизнь буквы "эл".

– Плохой каламбур, – сухо сказал Клим.

– Отвратительный, – согласился Лютов.

Отвратительный –это слишком, но неудачный. Он означает, что от одной буквы смысл слова может резко меняться. Однако в первозданном виде каламбур весьма остроумен: *"Жизнь для лжизни нам дана"– заметь, что этот каламбуришко достигается приставкой к слову жизнь буквы* "***люди***" [2]. То есть *люди* всё превращают в ложь своим прикосновением.

В 2004-2006 гг. автор этих строк на своем спецсеминаре по интерпретации художественного текста привлекал материалы из фильма В. Титова.

Для студентов филологического факультета полезными могут быть следующие моменты.

1) Роман Горького ничем не отличается от других литературных произведений в том смысле, что это целостная система, элементы которой взаимосвязаны и обладают собственным смыслом. Отступления режиссеров от первоисточника доказывают это «от противного». Вносимые сценаристами и режиссерами замены иногда сильно искажают характеры персонажей и смысл происходящего.

2) Очень полезно проводить сравнительный анализ: где замены удачны, где неудачны и почему, определять, какие смысловые нюансы при этом возникают, какие исчезают. В конечно счете это способствует более точному и глубокому пониманию самого романа.

3) Исправление ошибок способствует расширению кругозора студентов, в том числе филологического: кто такие Роллина и Ренэ Жиль, кириллическое название буквы Л –*люди* и мн. др., что тоже весьма полезно.

Список литературы

1. Горький М. Жизнь Клима Самгина. Часть первая / М. Горький [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/g/gorxkij_m/text_1927_zhizn_klima_samgina_part_1.shtml.

2. Горький М. Жизнь Клима Самгина. Часть вторая / М. Горький [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/g/gorxkij_m/text_1928_zhizn_klima_samgina_part_2.shtml.

3. Горький М. Жизнь Клима Самгина. Часть четвертая / М. Горький [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/g/gorxkij_m/text_1937_zhizn_klima_samgina_part_4.shtml.

4. Маркович А.В. Три допроса Самгина: три ступени самопостижения героя и автора (на материале «Жизни Клима Самгина» М. Горького) // Вестник Тамбовского университета. Вып. 7 (63). 2008 / А.В. Маркович [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/tri-doprosa-samgina-tri-stupeni-samopostizheniya-geroya-i-avtora-na-materiale-zhizni-klima-samgina-m-gorkogo/viewer.

СЕРВИСНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОГО КАБИНЕТА ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Чарикова И. Н.[1], канд. пед. наук, доцент, Алексеев В.С.[2]
[1]Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»
[2]Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В условиях модернизации образования, перед руководителями школ и учреждений среднего профессионального образования стоят новые задачи по организации управления информационно-образовательной средой для достижения результатов, соответствующих требованиям, которые предъявляются Федеральными государственными образовательными стандартами. Решение таких проблем предъявляет новые, повышенные требования к системе информационно-образовательной среды в организациях, осуществляющих образовательную деятельность. В данной деятельности необходимо изменить подходы при принятия управленческих решений при планировании и реализации образовательного процесса с полным удовлетворением запросов потребителей образовательных услуг.

Актуальность использования информационных технологий и возможностей сетей подтверждается стратегическими направлениями развития образования в России. Одна из основных задач, сформулированных в принятой Советом безопасности РФ Стратегии развития информационного общества, заключается в повышении качества образования на основе развития и использования информационных и коммуникационных технологий[1].

Огромный ряд проблем педагогического характера в образовательных организациях, возникает при создании и накоплении различных средств информационно-коммуникационных технологий. Для начала стоит отметить отсутствие систематизации разработанных и накопленных информационных ресурсов образовательного назначения. Зачастую, в подобных информационных ресурсах нет никакой связи, они дублируют информацию. Для использования средств информатизации в одном учебном заведении необходимо использовать принципиально разные методы и принципы обучения. В результате этого снижается эффективность образовательного процесса.

В статье 12 «Образовательные программы» Федерального закона «Об образовании в РФ»[2] определяется, что подготовка квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена будет осуществляться по образовательным программам среднего профессионального образования в колледжах и техникумах (профессиональных образовательных организациях), реорганизованных, как правило, методом слияния учреждений начального и

среднего профессионального образования. Таким образом, возникают профессиональные образовательные организации, состоящие из территориально распределенных комплексов, реализующие программы по разным направлениям. Кроме того, в соответствии с требованиями Федерального закона «Об образовании в РФ» перед каждой профессиональной образовательной организацией стоит сложная, многофакторная задача - сформировать информационно-образовательную среду подготовки по специальности с учетом, как требований федеральных государственных образовательных стандартов, так и социальной перспективы, требований работодателей, стремительного распространения новых информационных и коммуникационных технологий.

Существует несколько различных подходов к определению, часто используемого в настоящее время понятия «информационно–образовательная среда».Рассмотрим различные точки зрения на содержание понятия информационно-образовательная среда:

«В педагогической практике понятие информационно–образовательной среды определяется как антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающего и обучающегося, совокупность информационных технологий, коммуникационных технологий, соответствующих технологических средств» [9];

По мнению Российского педагога, кандидата экономических наук В.И. Солдаткина: информационно-образовательное среда – это программно-телекоммуникационное и педагогическое пространство с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой и документированием любого числа учебных заведений, независимо от их профессиональной специализации (уровня предлагаемого образования), организационно-правовой формы и формы собственности[5];

Григорьев С.Г., доктор технических наук, профессор департамента информатики, в своей работе «Информатизация образования. Фундаментальные основы» указывает, что «под информационно-образовательной средой понимается основанная на использовании компьютерной техники программно-телекоммуникационная среда, реализующая едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение обучаемых, педагогов, родителей, администрацию учебного заведения и общественность. Подобная среда должна включать в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к педагогически значимой информации и создающую возможность для общения педагогов и обучаемых» [4];

Кандидат педагогических наук, преподаватель Московской финансово-промышленной академии О.А. Ильченко определяет информационную среду как часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению

к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида [7];

Российский преподаватель Г.В. Кедрова определяет информационно-образовательную среду как спроектированную компьютерными средствами – программными и аппаратными – дидактическую модель информационного пространства определенной предметной отрасли [6];

Крюкова О.П., преподаватель Российского государственного социального университета, рассматривает информационно–образовательную среду как комплекс программных средств и знаний, семантическое представление которых обеспечивает организацию работы обучаемых и самоприменение ЭВМ для решения конкретных задач [7].

Таким образом, большое количество ученых расценивают информационно–образовательную среду как совокупность программных и аппаратных средств, создающих условия для интеграции информационных технологий в образовательный процесс с целью увеличения его эффективности.

В учебном процессе сегодня активно используются такие информационно–коммуникационные технологии, как технология визуального представления информации(презентации, фильмы, аудиозаписи), технология обмена информационными сообщениями (электронная почта, мессенджеры, социальные сети, сообщения), в том числе в рамках информационно-образовательной среды. В связи с этим представляется целесообразным использование определения информационной среды: «Информационная среда – это система средств общения с человеческим знанием и служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения»[3].

Одной из основных функций информационных сред является технологическая функция. Вместо отдельных, описательно представленных методов и методик информационная среда обеспечивает воспроизводство учебного процесса в динамике.

При создании информационных сред имеет место технологическая цепочка:

- описание среды – методическое звено;
- разработка интерфейса – инженерно-эргономическое звено;
- наполнение оболочки – производственное звено;
- взаимодействие учителя и ученика в рамках информационной среды;
- организационно-методическое звено.

Развивающая функция информационных сред определяется их инструментальной основой. Такие среды предоставляют обучаемому достаточную познавательную свободу в овладении собственным мышлением.

В основе создания информационно-образовательной среды образовательного учреждения лежит организация использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Именно эффективное использование ИКТ открывает новые возможности и перспективы развития

системы образования в целом. «Использование информационных и коммуникационных технологий в системе образования изменяет дидактические средства, методы и формы обучения, влияет на педагогические технологии, тем самым преобразуя традиционную образовательную среду в качественно новую – Информационно-образовательную среду»[5].

Зенкина С.В., Кузнецов А.А. авторы книги «Новая информационно-коммуникационная образовательная среда» обосновали характеристики и требования к информационно-коммуникационной образовательной среде, направления ее дальнейшего развития (оптимизация состава, развитие функций отдельных компонентов), обусловленные необходимостью ориентации системы профессионального образования на личностные, метапредметные и предметные образовательные результаты, определяющие новое качество образования (переход от уровня функциональной грамотности к ключевым профессиональным компетенциям) [5].

Проведенный анализ научных трудов и исследований, посвященных описанию информационно–образовательной среды, позволил рассмотреть содержание понятия ИОС, а также определить подходы к рассмотрению данного понятия и выделить основные свойства информационно–образовательной среды. Итак, одно из множества определений информационно-образовательной среды: информационная среда – это система средств общения с человеческим знанием и служащая как для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, так и для ее передачи, переработки и обогащения.

Одним из эффективных средств взаимодействия между преподавателем и студентом в информационно-образовательной среде является личный кабинет обучающегося.

Личный кабинет обучающегося – это набор модулей и функций информационно–образовательной среды.

Существует множество программного обеспечения, реализующая функциональность личного кабинета студента. Был произведен анализ существующих решений.

Платные продукты делятся на два типа:

– разовая покупка, после оплаты предоставляется доступ к программному обеспечению на постоянной основе;

– покупка на период лицензированного ключа, который нужно обновлять по истечению указанного периода.

Бесплатные продукты бывают двух типов:

– с открытым исходным кодом, которые можно использовать из открытых источников, например github;

– ограниченная лицензия. Подобные можно использовать только с указанием ссылки на автора.

Бесплатные с ограниченной функциональностью. Это такой продукт, когда доступна бесплатная часть с ограниченной функциональностью, но есть возможность приобрести дополнительный функционал за определенную

стоимость, которая также как и платные системы делятся на два типа: разовая покупка и покупка на период.

Как правило, личный кабинет студента включен в информационно-образовательную среду СПО. Он предназначен для индивидуальной работы студентов. Работа осуществляется в Интернет-браузере.

Преподаватели размещают в личном кабинете обучающегося методические рекомендации по преподаваемым дисциплинам, выставляют отметки, публикуют лекционный материал и практические задания.

Обучающийся может скачивать и просматривать учебные материалы различного типа, проходить текущую и промежуточную аттестацию по дисциплинам, отправлять работы на проверку преподавателям, участвовать в вебинарах, анализировать свою текущую успеваемость и результаты промежуточного контроля.

Администрация образовательной организации может размещать в личном кабинете приказы, касающиеся обучающегося, учебные планы и другую информацию.

Личный кабинет студента должна состоять из модулей: ведомость успеваемости; график учебного процесса; материалы для подготовки к КЭ и ДЭ; модуль связи с преподавателем; тестирование – анкетирование.

Система должна функционировать в виде «Клиент-сервер». Под клиентом будут пониматься студенты, а сервером будет выступать разрабатываемая система.

Личный кабинет обучающегося должен быть интегрирован в информационную-образовательную среду системы СПО как качественное средство электронного сопровождения образовательной деятельности.

Информационно-образовательная среда и интегрированный в нее личный кабинет обучающегося обеспечивает возможность доступа к знаниям, представленным в виде научной информации. При этом технические устройства, освобождающие человека от непосредственного производства или даже интеллектуальной деятельности, заставляют по-другому взглянуть на традиционную проблему отношения субъекта и орудия его труда. По-иному оценивать перспективы научно-технической революции в мире с точки зрения развития личности.

Список литературы

1. Указ президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 О стратегии развития информационного общества в российской федерации на 2017 - 2030 годы[Электронный ресурс] – режим доступа: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=293977&cwi=51.

2. Федеральный законоб образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ[Электронный ресурс] – режим доступа: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=433656&cwi=0#h6942

3. Башмаков М.И., Поздняков С.Н., Резник Н.А. Информационная среда

обучения. – Санкт-Петербург: СВЕТ, 1997. – 400 с: ил. ISBN 5–88729–035–8

4. Григорьев, С.Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун. – Москва, 2005.

5. Зенкина С.В. Новая информационно коммуникационная образовательная среда/ С.В.Зенкина, А.А.Кузнецов/ Основы общей теории и методики обучения информатики; под общей редакцией А.А.Кузнецова. – Москва: Бином,2009.–154с. ISBN 978–5–9963–0318–2

6. Кедрова Г.Е. Методы оптимизации компьютерной обучающей среды по лингвистике для систем дистанционного обучения в интернете // Материалы научно-практической электронной конференции «Эффективность использования НИТ в учебном процессе». Москва, 2000. Режим доступа: http://www.philol.msu.ru/~kedr/kedr-ulj.htm

7. Крюкова, О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде : (На примере англ. яз.) / О. П. Крюкова. - Москва : Логос, 1998. – 126 с –ISBN 5-88439-090-4.

8. Солдаткин, В. И. «О деталях» Концепции ИОС ОО РФ [Электронный ресурс] / В. И. Солдаткин. – Режим доступа: http://plany.sssu.ru/phorum/read.php?f=4&i=13&t=8.

9. Why Virtual Reality is So Important/ Heick, T..Режим доступа: https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/what-is-virtual-reality

ПРИМЕНЕНИЕ 3D ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ КУРСОВОГО ПРОЕКТА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ В СТРОИТЕЛЬСТВЕ» НАПРАВЛЕНИЯ 08.03.01 СТРОИТЕЛЬСТВО

Черноглазова Г.Г.
Кумертауский филиал ОГУ

BIM (информационная модель здания) – виртуальная трехмерная модель здания, которая описывает все жизненные циклы здания и строится на основе архитектурно-планировочных, конструктивных, экономических решений. Она дает полный доступ к информационным ресурсам модели, посредствам которых удобно управлять всем проектом.

Autodesk Revit – полнофункциональная САПР, предоставляющая возможности архитектурного проектирования, проектирования инженерных систем и строительных конструкций, а также моделирования строительства. Обеспечивает высокую точность выполняемых проектов. Основана на технологии информационного моделирования зданий – BIM.

Преимуществами Revit перед другими программами BIM:

- огромный спрос на рынке;
- полная связь со всеми продуктами Autodesk;
- поддерживает совместную работу для различных этапов проектирования;
- доступно проектирование инженерных систем (Revit MEP);
- большая база семейств, которые представляют собой готовые объекты, от стен и ФБС блоков, до светильников и розеток;
- удобная настройка библиотечных элементов (редактирование и создание семейств не требует навыков программирования).
- создание подробной документации проекта и их связь со всем проектом;
- создание аналитической модели, учёт арматуры в ЖБ конструкциях, расстановка арматуры в соответствии с расчётами.

Для архитекторов и дизайнеров это идеальный рабочий инструмент, с помощью которого можно точно и без лишних доработок создавать невероятные архитектурные элементы.

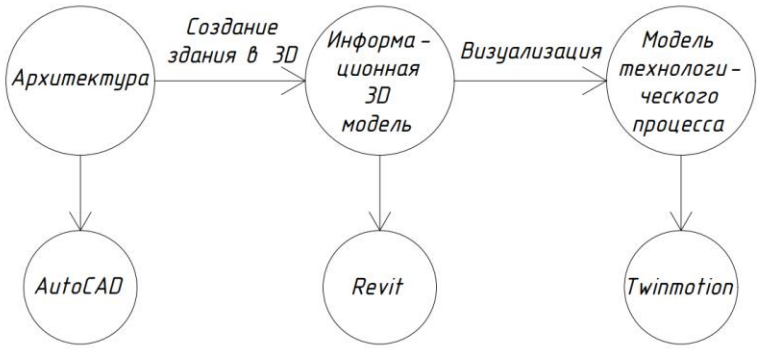


Рисунок 1 – Схема использования программного комплекса САПР

При выполнении курсового проекта по дисциплине «Технологические процессы в строительстве» студенты направления 08.03.01 Строительство активно используют программы для BIM проектирования. В данной работе продемонстрирован этап кладочно – монтажных работ строительства многоэтажного гражданского здания. Это позволит, представить точную картину всех взаимосвязей между конструкцией изделия и параметрами производственных процессов, возможность реализации нескольких вариантов производства, и выбор наиболее оптимального, четкое понятие расположения рабочих мест, хранение строительных материалов.

Выполнение схемы производства работ на чертежах позволяет подробно увидеть расположение рабочих, материалов, машин, но не предоставляет полное, наглядное понимание процесса. Для этого была разработана модель технологического процесса каменной кладки.

Сначала создано строящееся здание, с частично выполненым несущим каркасом.

Последующим этапом было организация строительной площадки с местами для складирования, строительной техникой, подсобными инструментами и расположением башенного крана.

Завершающим этапом выполнения информационной модели являлось создание технологического процесса каменной кладки.

Рисунок 2 – Организация труда при каменной кладке

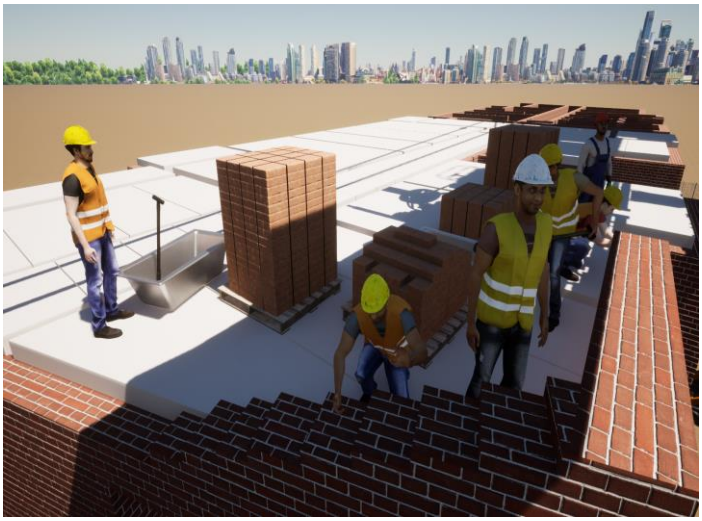


Рисунок 3 – Технологический процесс каменной кладки

Рисунок 4 –Организация рабочего места звена каменщиков

Данная информационная модель позволяет более детально рассмотреть технологический процесс, увидеть расположение как используемых материалов, так и рабочее место каждого участника процесса. Это позволяет избежать ошибок на этапе проектирования. Для заказчика, презентация проекта, будет проходить более интереснее, нагляднее, с четким понятием всего процесса.

Список литературы

1. Autodesk, Учебное пособиеAUTODESKREVIT Building 8.0, 2005 г., 1048 с.

2. Autodesk,Информационное моделирование объектов промышленного и гражданского строительства // учебный курс Autodesk Revit Architecture, 2014 г., 58 с.

3. Л.А. Голдобина, П.С. Орлов, BIM-технологии и опыт их внедрения в учебный процесс при подготовке бакалавров по направлению 08.03.01 «Строительство», 2018 г., 10 с.
4. Интернет источник: http://sapr-journal.ru/stati/autodesk-revit/

ФОРМИРОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Шарипова И.А.
Кумертауский филиал ОГУ

Корпоративная культура в высшем учебном заведении – это правила и ценности университета, на которых основаны коммуникации между обучающимися и профессорско –преподавательским составом.

Целью статьи является изучение особенностей корпоративной культуры в высшем учебном заведении на примере Кумертауского филиала Оренбургского государственного университета, так как университет оказывает влияние не только на учебную успеваемость и поведение обучающихся, но и на их деятельность , ценность, работоспособность, помогает найти свой путь развития и направить на правильный выбор будущей профессии – для этого и необходимо развивать и усовершенствовать корпоративную культуру в высшем учебном заведении.

На протяжении 20 лет развития Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета под воздействием материальных и нематериальных ценностей, явных и скрытых, осознанных и неосознанных процессов и явлений формируется корпоративная культура высшего учебного заведения.

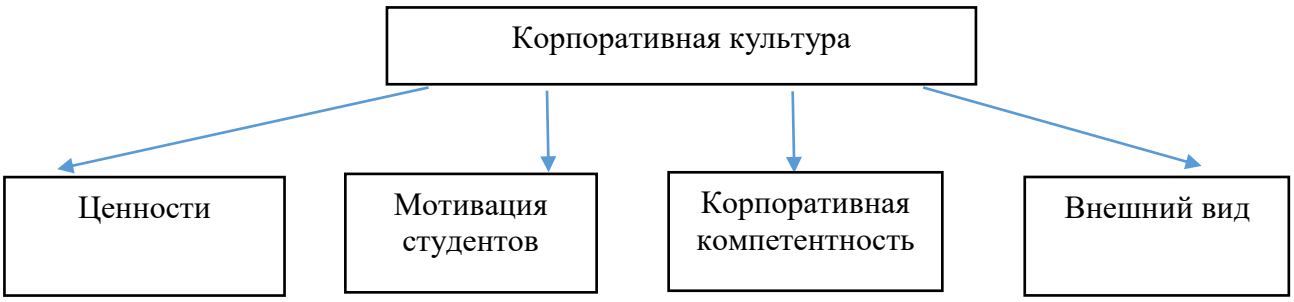
Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета (КФ ОГУ) – располагает достаточными возможностями для проведения учебной, воспитательской и научно – исследовательской деятельностью, в котором обучается около 1200 человек, из них 146 студентов на очной форме обучения.

Данные о численности студентов очной формы представлены в таблице.

Таблица 1 - Численность студентов КФ ОГУ

Направление подготовки	Строительство	Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов	Электроэнергетика и электротехника	Экономика
Очная форма обучения	60 чел.	5 чел.	52 чел.	29 чел.

В студенческой группе должны быть сформированы признаки корпоративной культуры. В данной статье рассмотрим четыре признака корпоративной культуры в ВУЗе, представленные в схеме.



Для сравнения корпоративной культуры среди студентов очной формы обучения с 1 по 4 курс было проведено анкетирование, в ходе которого выявляли к чему сводится корпоративная культура у студентов различных курсов в период обучения в Кумертауском филиале ОГУ. Результаты анкетирования подсчитывали по курсам.

Результаты представлены в диаграммах по каждому курсу.

Таким образом, целью развития корпоративной идентичности студентов высшей школы является развитие у студентов социальной направленности личности, способности к конструктивному общению и взаимодействию, эмоционально-волевой саморегуляции на основе адекватной самооценки [2].

Результаты экспериментального изучения процесса развития корпоративной идентичности студентов высшей школы выявили позитивную динамику в становлении данного субъектного новообразования в структуре личности студентов.

Список литературы

1. Ветчанова О.В. Корпоративная культура организации, 2012.
2. Запесоцкий А. Воспитание и образование //Высшее образование в России. 2004. № 2.
3. Особенности корпоративной культуры [Электронный ресурс] — Режим доступа: — URL: http://www.primmarketing.ru/education/articles/2011/11/02/culture/62761/

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПОСТАНОВКИ ЦЕЛЕЙ «SMART» В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ

Южанинова Е.Р., д-р. пед. наук, доцент
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Оренбургский государственный университет»

Целеполагание как произвольная активность субъекта является основным модусом бытия человека в социуме. Осознание личностью своих возможностей и стремление к выражению потребностей посредством целеполагания раскрывает глубину ее жизненной перспективы [1].

Постановка целей – процесс, который обеспечивает успех в любой сфере деятельности. Это процесс сознательный и позволят представить желаемый результат действий субъекта, оценить исходную ситуацию, мотивацию к действию субъекта, определить оптимальные средства и формы деятельности и спрогнозировать препятствия на пути к цели.

В онтогенезе по мере усложнения целей усложняются и совершенствуются средства предметного развития, усложняется и расширяется характер включения субъекта в систему социальных взаимодействий. Поэтому развитие навыков целеполагания становится особо актуальным для периода студенчества, когда уже накоплен достаточный опыт достижения небольших целей, а уровень сформированности сопутствующих навыков позволяет выйти на качественно новый, более высокий уровень целеполагания.

Целеполагание исследовали многие ученые: Г.В. Акопов, К.А. Абульханова, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьева, О.К. Тихомиров, И.Н. Воробьева, И.А. Дмитриева, а также А. Маслоу, В. Франкл, Э. Локк, Г. Лэтэм и др.

На основе исследованных работ можно сделать вывод, что большинство исследователей рассматривают целеполагание в качестве интеллектуально-деятельностной характеристики личности, связанной с созданием модели желаемого результата и работой над его достижением (Д.А. Севостьянов, А.Р. Гайнанова, С.С. Гречихин, Л.С. Самсоненко) [3,6,7].

В современных исследованиях часто акцент сделан на изучении ключевого элемента целеполагания – постановке целей и влиянии мотивации на неё [9, с. 24].

В силу насущности проблемы обучения студентов целеполаганию в вузовском образовании и необходимости поиска и совершенствования методик целеполагания, в статье поставлена задача выявить актуальность использования классической методики постановки целей SMART.

Для этого в ноябре 2022 года в Оренбургском государственном университете были проведены онлайн-опрос, беседы и интервью среди студентов с целью выявления специфики видения студентами особенностей

своего целеполагания. В опросе принимало участие 410 студентов пяти факультетов.

На вопрос «есть ли у вас важная цель?» 90.5% ответили, что есть. 88 % считают, что сумеют своих целей достичь. 66.8% при этом считают, что у них есть необходимые ресурсы и возможности для достижения целей, 33.2% этого не имеют. При анализе последних двух данных видно противоречие: студенты считают, что сумеют достичь цели, не имея достаточно возможностей для этого. Что, скорее всего, говорит о малом опыте достижения крупных целей и неумения панировать все её компоненты.

Половина респондентов считают, что своей важной цели достигнут в ближайшие несколько месяцев (до полугода), 37.6% поставили долгосрочную цель. Эти цифры, на наш взгляд, отражают общую тенденцию современного общества ориентироваться на ближайшие перспективы, поскольку наступившая эпоха турбулентности лишила современного человека ясного будущего. Поэтому планировать перспективы в обозрении 3-10 лет студент зачастую не видит смысла.

Возможно, это связано с недостаточным опытом постановки и достижения средних и крупных по размеру целей, т.к. 70% признались, что имеют только опыт достижения мини-целей.

62% респондентов считают, что если окружение скептически отнесётся к их целям, то это не повлияет на их планы. Данная цифра, с одной стороны, говорит о целеустремленности студентов, с другой – об отсутствии гибкости и понимании необходимости перестраивать планы в зависимости от изменившихся условий или новой информации. Только 30% опрошенных будут ещё раз обдумывать свою цель в таком случае.

На основе вышеперечисленного, мы предположили, что ставшая классической методика постановки целей SMART может быть использована в работе со студентами

Рассмотрим данные, полученные нами, применительно к возможности использования каждого из параметров данной методики.

S- Specific– Конкретная. По данному параметру у большинства студентов есть противоречие: на вопрос, «конкретна ли ваша цель?» большинство ответили утвердительно (78% респондентов имеют критерии, по которым будут оценивать достижение цели). В то время как во время беседы и интервьюирования было выявлено, что студенты не представляют четко параметры цели и не могут назвать хотя бы 3-4 её параметра.

Например, цель «найти работу» чаще всего имеет выраженность в этих двух словах, а какими критериями должна обладать найденная работа знают немногие. Самый частый ответ – «хорошая», является неконкретной, аморфной характеристикой и не может приниматься как параметр.

M- Measurable- Измеримая. Данный показатель подразумевает количественные характеристики результата цели. В первоначальных своих формулировках целей студенты обозначают цифры только при постановке цели, связанной с доходом (обозначают желаемую сумму) и успеваемостью

(иметь только «4» и «5» в семестре или дипломе). Остальные же цели, связанные со здоровьем, укреплением отношений, саморазвитием, профессиональным ростом и т.д. не содержат количественных характеристик.

A- Achievable– Достижимая. Большинство студентов считают, что есть только один параметр достижения – «сделано или нет», при этом не задумываясь о том, что цель может быть реализована частично и это может удовлетворить субъекта. 33.2% студентов не обладают необходимыми ресурсами или не представляют, что им нужно в достижении цели, что значительно снижает вероятность достижимости.

R- Relevant– Важная. Цель является важной для 73%, что является достаточно высоким показателем. Тем не менее, 27% незаинтересованных студентов имеют крайне низкую вероятность реализовать цель на удовлетворительном уровне. То есть в перспективе почти треть студентов получат негативный опыт, который в будущем будет снижать их мотивацию к постановке и достижению других, в том числе профессиональных

T -Time-bound- Ограничена во времени. Не ставят конкретные сроки достижения целей почти половина студентов (46.4%)

Таким образом, ни один студент на этапе диагностики до знакомства с методикой смарт не смог поставить самостоятельно конкретные, измеримые, достижимые, важные и ограниченные во времени цели.

В связи с этим, мы видим по-прежнему перспективным обучение студентов использованию технологии постановки целей по методике SMART. Наибольшим потенциалом обладает работа с критерием «измеримость», поскольку студенты не закладывают в свои цели числовые параметры цели. А также с критерием ограниченности во времени и понятиями «начала», «середины», «сроков» и «дедлайнов».

Список литературы

1. Абульханова К.А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности//Психологический журнал.2014. Т. 35. № 2.С. 5-18.

2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.

3. Гречихин С.С. Влияние постановки цели на академическую успеваемость студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 60-62.

4. Короткевич Э.Р. Учебная мотивация современного студента в контексте теории достижения целей // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 3 (28). С. 27-32.

5. Косцова М.В., Гришина А.В., Быстрюков В.А. Специфика целеполагания студентов – будущих переводчиков // Ученые записки. Электронный научный журнал курского государственного университета. – 2020. - № 3.

6. Самсоненко Л.С. Развитие способности к целеполаганию у студентов-психологов на разных этапах обучения в вузе // Хуманитарни балкански изследования. 2019. Т. 3, № 2 (4). С. 72-74.

7. Севостьянов Д.А., Гайнанова А.Р. Целеполагание современных студентов: инверсивный анализ // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 7. С. 43-53.

8. Харитонова А.С. Особенности субъектной саморегуляции целеполагания студентов вуза // Казанский вестник молодых учёных. 2017. С. 65-69.

9. Yuzhaninova E.R., Moroz V.V., Maerkina E.V. Personal success motivation as a pedagogical problem / Global Scientific Potential. 2021. - № 8 (125). С. 24-27.