ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ТРАДИЦИИ И КРЕАТИВНОСТЬ, ПОИСКОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Монография

Под редакцией Подкопаева О.А., Тарасенко А.А.

УДК 37; 159.9
ББК 74; 88
П24

Авторы монографии: Бирюкова Н.В., Киселёва Е.А., Котова Е.Г., Линева Е.А., Овчинников Ю.Д., Плотников А.Ю., Подольский С.В., Румянцев Д.Е., Ряполова Н.В., Савельева Е.Б., Тарасенко А.А., Худякова С.А., Чубенко И.С., Штерензон В.А.

Рецензенты:
Ахметов Султан Меджидович – ректор Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, доктор педагогических наук, профессор, заслуженный учитель Российской Федерации, мастер спорта
Синицын Юрий Николаевич – профессор кафедры технологии и предпринимательства Кубанского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент

П24 **Педагогика и психология: традиции и креативность, поисковые исследования и инновации в образовании** / [Бирюкова Н.В., Киселёва Е.А., Котова Е.Г. и др.]; Под ред. Подкопаева О.А., Тарасенко А.А. – Самара: ООО НИЦ «ПНК», 2021. – 174 с.

В монографии «Педагогика и психология: традиции и креативность, поисковые исследования и инновации в образовании» рассматривается роль совеременных образовательных технологий в качественной профессиональной подготовке и формировании компетенций обучающихся, социально-психологические аспекты образовательной деятельности: бережливое производство, здоровьесберегающее образование, цифровая социализация. Монография предназначена исследователям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, а также широким слоям читательской аудитории, интересующимся результатами фундаментальных, прикладных и поисковых исследований в области педагогики и психологии.

ISBN 978-5-6046192-6-1

© Авторы исследований, 2021
© ООО НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КАЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	5
1.1. Использование дистанционных технологий для преподавания курса ботаники бакалаврам специальности «Лесное дело»	5
1.2. Спортивный туризм: методы, используемые в соревновательной деятельности для формирования профессиональной компетенции студента	29
1.3. Использование деятельностной стратегии в обучении младших школьников грамматической стороне иноязычной речи	44
1.4. Осуществление преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов колледжа и вуза	59
1.5. Взаимосвязь портфолио магистра и бакалавра, как составляющих комплексной дифференцированной оценки качества высшего образования	78
2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: БЕРЕЖЛИВОЕ ПРОИЗВОДСТВО, ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ	125
2.1. Принципы бережливого производства в повышении качества информационно-математической подготовки курсантов вуза МЧС	125
2.2. Формирование здоровьесберегающей позиции с целью предотвращения возникновения психоэмоционального напряжения и стресса у подростков в период экзаменов	142
2.3. Информационные предпочтения людей зрелого возраста и молодежи в период пандемии Covid-19	160
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	171
КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	172

ВВЕДЕНИЕ

Педагогическая традиция – это проверенный временем опыт воспитания и обучения, позволивший предыдущим поколениям людей в прошлом достигнуть определенного прогресса, то, что закрепилось в сознании людей как позитивное знание. Педагогическая традиция, возникнув из опыта человеческого общества, непрерывно подвергается его воздействию, но при этом служит его устойчивости.

Креативность в профессиональной педагогике рассматривается как способность к творчеству, принятию и созданию нового, нестандартному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей. Креативность личности определяет ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов, помогает находить оригинальные решения сложных проблем в ситуации неопределенности.

Развитие образования требует постоянной корректировки содержания, технологий, методов, средств воспитания, обучения, в целом образования. Это и обуславливает необходимость инноваций в образовании. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, технологи, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности педагога и обучающегося. Педагогические инновации сами по себе не возникают, они являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных педагогов и целых коллективов.

В данной монографии есть та высшая потаенная гармония, которая возникает не от формального структурирования текста, а от вольного креативного размышления, к которому тяготеет ныне чуткий к новациям и истине самоопределяющийся интеллект. Постановка проблемы традиций и креативности в педагогике и психологии, поисковых исследований и инноваций в образовании позволяет выйти на исследовательский простор. И не одним только педагогам и психологам. Тут любым ученым разных научных областей есть над чем подумать. А педагогической науке полезно поразбираться со всеми своими принципами и представлениями, не подходя ни к одному из них как к заведомо незыблемому. В данной научной работе ученые, обнаружив живой интерес к поставленной в исследовании проблеме, нашли возможность по ней основательно высказаться. И перед настоящим читателем появилась оригинальная книга, из которой есть что почерпнуть.

1. РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КАЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Использование дистанционных технологий для преподавания курса ботаники бакалаврам специальности «Лесное дело»[1]

Ботаника относится к числу классических биологических дисциплин, наряду с зоологией это один из наиболее древних разделов биологии. Соответственно методика преподавания ботаники отрабатывалась длительное время. Важную роль в ее формировании сыграли первые европейские университеты, где курс ботаники являлся необходимым компонентом системы подготовки будущих медиков, ведь лекарственные средства изготавливались преимущественно из растений.

Показательным примером тесной интеграции ботанических и медицинских знаний той поры является название первого ботанического сада в Москве – «Аптекарский огород», основанного в 1706 году [11]. К этому времени в Москве было четыре аптекарских огорода – два непосредственно у стен Кремля, в Немецкой слободе и у Мясницких ворот. Вообще все первые аптекарские огороды разводились при средневековых монастырях, как в Европе, так и на Руси. Растения в таких огородах высаживались в определенном порядке, который определялся лечебными свойствами и использованием в кулинарии. Некоторые лекарственные растения завозились из других стран.

Следующий показательный пример – тема выпускной квалификационной работы (диссертации) отца современной ботаники Карла Линнея «Новая гипотеза о причине перемежающейся лихорадки», за которую ему в 1734 году была присвоена ученая степень доктора медицины [4]. Несмотря на то, что к тому времени он был уже сформировавшимся и известным как ученый

[1] Автор раздела: Румянцев Д.Е.

ботаником для получения документа об образовании ему потребовался этот шаг.

В России начало преподавания ботаники было неразрывно связано с потребностями обучения специалистов для нужд военной медицины. Подробный обзор этого этапа становления методики преподавания ботаники приведен в работе Е.А. Казаковой, А.С. Занкина и Е.Е. Чекулаева [10]. Начальные этапы формирования методики преподавания ботаники авторы характеризуют следующим образом: «Аптекарский приказ, начало которого было положено во времена правления Ивана IV Грозного, при царе Алексее Михайловиче был обязан снабжать лекарственными растениями армию. Из Москвы в Петербург Аптекарский приказ, ведавший медицинскими и аптекарскими делами, был переведен в 1712 году. В 1713 г. в указе Петра I об учреждении Петербургского аптекарского огорода говорится, что последний создается "для умножения аптекарских трав и собирания особливых трав, яко нужнейших натуралов в медицине, также для обучения лекарей и аптекарей ботанике". Среди семи первых кафедр в созданной по указу императора Павла I от 18 (29) декабря 1798 г. Медико-хирургической академии, (с 1881 г. преобразованной в Военно-медицинскую академию), была и кафедра «Materia medica» где обучались «умению писать рецепты» и «изъяснялось действие лекарств». Фундаментальная биология немыслима без ботанических составляющих. Это касается и теоретических аспектов биологии, и ее прикладных направлений, и полноценного биологического образования. Преподавание ботаники в Военно-медицинской академии проводилось со времени основания академии. Григорий Федорович Соболевский в 1798 году был назначен преподавателем "материи медики" (курс, включавший в себя фармакогнозию, фармакологию, фармацию, а впоследствии и ботанику). Ботаника преподавалась на 1 курсе, повторялась на 2-м курсе (до 1808г. на 2 и 3-м курсе). В то время в академии было 4 курса. Г.Ф. Соболевский создал учебные кабинеты с богатыми коллекциями. Григорий Федорович ввел для

учащихся обязательные практические занятия в Ботаническом саду и гербаризацию растений. В 1779 году Г.Ф. Соболевский составил описание русских лекарственных растений, за что получил звание профессора ботаники. С этого же года Григорий Федорович стал заведовать Ботаническим садом.

Показу и описанию живых растений в преподавании ботаники в тот период уделялось большое внимание. Более того, согласно инструкции Медицинской Коллегии, читающий лекции профессор обязан был показать и описать каждое растение, произрастающее в Аптекарском огороде (ныне Ботаническом саду БИН РАН; бывшем Императорском Ботаническом саду). Несмотря на то, что ботаника преподавалась и в летнее время (с 1 сентября по 10 августа), сложно сказать, было ли это требование выполнимо… Заведовал садом в период действия вышеупомянутой инструкции Г.Ф. Соболевский. И под его руководством слушатели Академии совершали экскурсии для изучения флоры Петербургской губернии».

В контексте обсуждаемой нами темы из этой обширной цитаты помимо прочего следует важный вывод – требование к обязательной визуализации изучаемых растений было сформировано на самых первых этапах формирования методики преподавания ботаники. Можно также предположить, что исторически наиболее длительная традиция формирования методики преподавания ботаники присущая высшему образованию в области медицины послужила одним из факторов того, что одним из лучших, методически успешных современных учебников ботаники является работа Е.И. Барабановой и С.Г. Зайчикова [3], рекомендованная для студентов, обучающихся по специальности «Фармация». Следует отметить высокое качество иллюстративного материала данного издания, сочетающего как схематические зарисовки объектов, так и их фотографии. Биологически грамотно выполненная зарисовка акцентирует внимание обучающегося на характерных, значимых чертах объектах. Когда речь идет о зарисовках видов растений (характерных представителей семейств), то важно, что биологический рисунок способен

отобразить в одном ракурсе все характерные признаки вида, чего очень сложно добиться при фотографировании в силу биологически обусловленных особенностей геометрии живых объектов.

В России, как и в СССР ботаники является обязательным компонентом школьной программы. Методика преподавания ботаники в школе была обобщена (на рассматриваемый момент времени) в работе Верзилина [7]. Это объемное сочинение не утратило актуальности и в наши дни. Представляет интерес предложенная им многоаспектная, многофакторная схема формирования методики преподавания ботаники в школе (рисунок 1).

Большой объем публикаций на тему методики преподавания ботаники содержит журнал «Биология в школе». Однако преподавание ботаники в школе имеет свою специфику. Прежде всего изучение ботаники является первым этапом освоения биологии и преподается школьникам определенного возраста, что обязательно ведет к некоторой примитивизации подаваемого материала, адаптации его к психологическим особенностям личности ребенка на данном возрастном этапе развития. Фактически, школьникам, выбравшим ботанику в качестве предмета для единого государственного экзамена, приходится изучать эту дисциплину повторно в выпускном классе школы, используя самостоятельную подготовку и помощь репетиторов.

С точки зрения дистанционного обучения бакалавров «Лесного дела» ботанике, наличие этого предмета в школьной программе плюс высокая потребность школьников выпускных классов в самостоятельной подготовке по этому предмету создают неожиданную сложность. Около 90% материалов сети Internet которые учащийся может найти через популярные поисковики представляет собой материалы школьной программы. Безусловно, уровень их углубления в тему (например, при использовании для написания реферата «Вегетативное размножение») однозначно недостаточен для студентов университета обучающихся к тому же по растениеводческой специальности. Студент находясь на начальных этапах освоения специальности закономерно

неспособен распознать «школьный» и «университетский» материал. Уже одна эта реалия делает актуальным формирование специализированной системы дистанционного обучения ботанике для будущих бакалавров лесного дела.

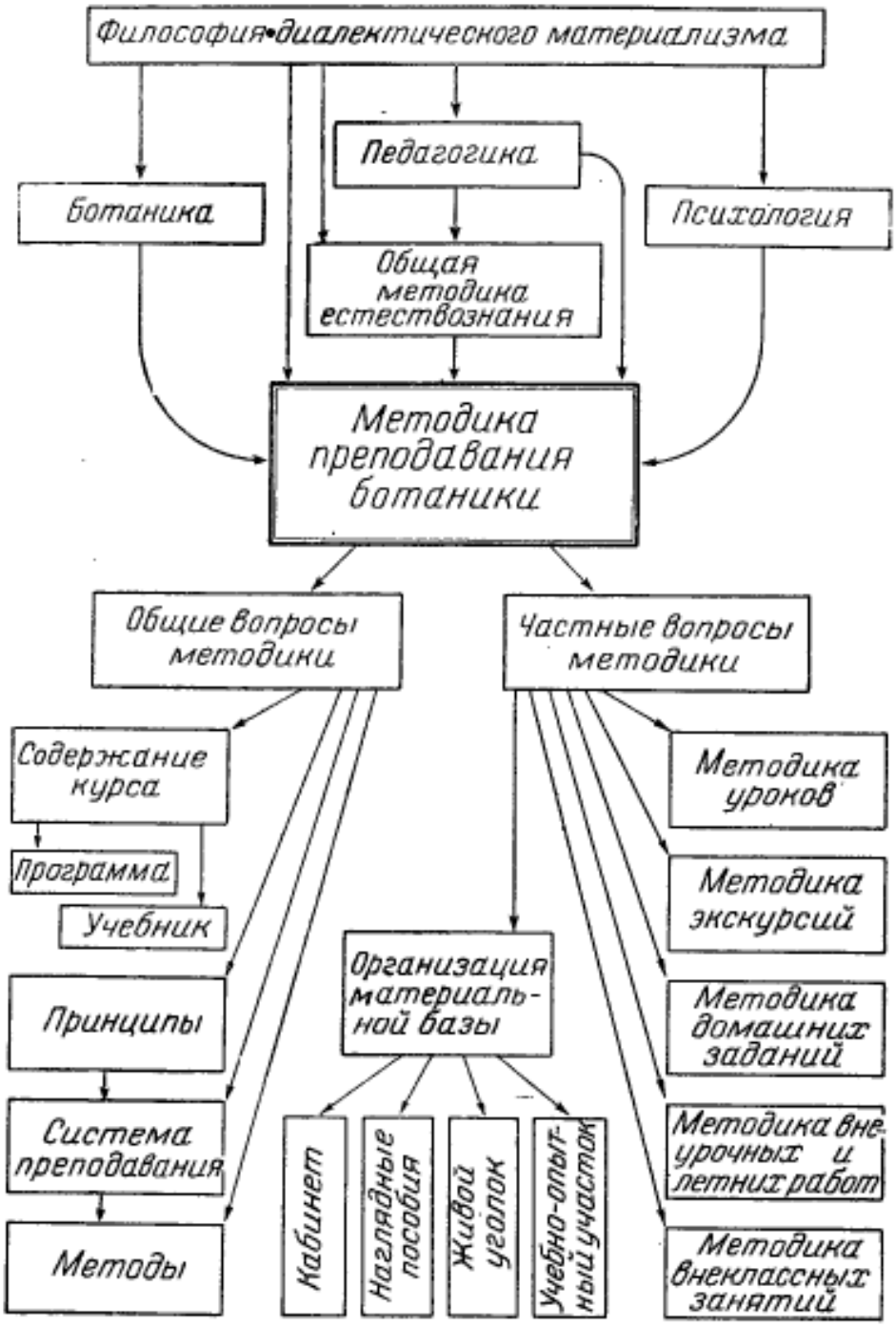


Рис. 1. Место и структура методики преподавания ботаники в школе [7]

В отечественной системе высшего образования была предпринята попытка издания специализированного учебника для будущих лесоводов «Лесная ботаника» [14]. Он включал в себя разделы морфология растений и систематика растений и был допущен Министерством высшего и среднего специального образования СССР в качестве учебного пособия для студентов лесотехнических специальностей вузов. Эту попытку нельзя назвать неудачной, но и большой популярности этот учебник не получил. Однако подобного рода постановка вопроса заслуживает внимания.

Системный анализ развития методики преподавания биологи в целом и ботаники в частности в высшей школе при обучении будущих учителей биологи содержит работа Е.Н. Арбузовой [1]. Она содержит подробную библиографию по рассматриваемому вопросу и является безусловно полезным примером попытки обобщения методов преподавания биологии, рассматриваемых в своем поступательном развитии.

В формировании конкретного наполнения курса ботаники важна расстановка акцентов в подаче материала в увязке с иными специализированными дисциплинами основной образовательной программы. Для дисциплины ботаники в рамках ОПОП 35.03.01 «Лесное дело» реализуемой в Мытищинском филиале МГТУ им. Н.Э. Баумана можно выделить следующие основные дисциплины, методологически наиболее тесно связанные с курсом ботаники: дендрология, физиология растений, недревесная продукция леса, лесоведение. Отдельные разделы курса тесно связаны с такими дисциплинами как лесная фитопатология (систематика грибов), лесные культуры (морфология и анатомия семян), лесная таксация (описание живого напочвенного покрова, установление типа леса), почвоведение (описание живого напочвенного покрова, индикационное значение растений).

Излишне утверждать, что эффективное изучение леса как экосистемы, видов его использования и способов ведения хозяйства в нем, технологий принятия решений в лесоуправлении и защите леса, охране и воспроизводстве и

рациональном использовании лесных ресурсов невозможно без наличия у специалиста базовых ботанических знаний в целом.

Курс ботаники складывается из трех модулей: «Морфология растений», «Анатомия растений» и «Систематика растений».

Исторически «Морфология растений» является наиболее старым разделом дисциплины «Ботаника», его элементы содержатся в трудах «отца ботаники», ученика Аристотеля, древнегреческого философа Феофраста. Система растений, предложенная Карлом Линнеем, базировалась главным образом на морфологии генеративных органов растений. Освоение современной ботаники невозможно без знания морфологии растений. Не освоив морфологию растений, невозможно полноценно освоить такие разделы ботаники как «Анатомия растений» и «Систематика растений», а также такие дисциплины как «Дендрология» и «Физиология растений».

Специалист в области лесного дела регулярно сталкивается с задачей определения растений. Это необходимо при определении видов основных лесообразующих пород, подлеска и подроста, живого напочвенного покрова. В полевых условиях единственная возможность определения вида — это анализ морфологических особенностей вегетативных и генеративных органов.

В камеральных условиях это не единственный, но основной способ определения видов растений. Определение видов растений крайне важно при заготовке лекарственного сырья, выявлении местообитаний редких и охраняемых видов растений, борьбе с сорными растениями в питомниках и лесных культурах, диагностике типов леса и типов вырубок, оценке качества лесных пастбищ и сенокосов, определении медопродуктивности лесных угодий.

В целом знание морфологии растений представляет базовую компетенцию для освоения большинства специальных дисциплин, изучаемых бакалаврами направления подготовки «Лесное дело». Определяя травянистые растения, специалист лесного дела чаще всего наблюдает растения на стадии

вегетации, и вынужден ориентироваться на признаки морфологии листа. Работая с древесными растениями большую часть года, специалист не имеет возможности наблюдать морфологию листа и здесь особую ценность для него приобретает хорошее знание морфологии побега и почек.

Современная систематика построена главным образом на морфологии генеративных органов, поэтому полноценное определение вида растений в спорных и трудных случаях возможно только на основе хорошего знания морфологии цветков и плодов.

Морфология корня несколько менее значима, но учет, например, типа корневой системы позволяет достаточно четко разграничить травянистые покрытосеменные растений класса двудольные от травянистых покрытосеменных растений класса однодольные.

Опыт преподавания раздела «Морфология растений» показывает, что успешное освоение раздела возможно только на основе самостоятельной работы студентов с учебным пособием и гербарными образцами. Однако такая работа будет эффективной лишь при условии наблюдения преподавателем за выполнением задания, контроля по ходу и по итогам работы, стимулировании вдумчивого отношения учащихся к самостоятельной работе. И в этом процессе значимую роль могут иметь элементы дистанционного обучения, позволяющего курировать самостоятельную работу студентов практически непрерывно в режиме онлайн.

Модуль «Анатомия растений» является одним из сложных разделов дисциплины ботаника и возможно одним из наиболее сложных среди других разделов дисциплин биологического профиля, изучаемых бакалаврами в рамках учебного плана по специальности «Лесное дело». Специфичная терминология, отсутствие базовых «бытовых» знаний по этому разделу делают изучение этого раздела достаточно сложной и ответственной задачей. Практическая значимость получаемых в ходе освоения данного модуля знаний связана с формированием базовых компетенций необходимых, например для

полноценного освоения курса «Физиология растений», для понимания закономерностей роста и развития, механизмов формирования устойчивости к абиотическим и абиотическим факторам у древесных и травянистых растений.

Модуль «Систематика растений» посвящен изучению биологического разнообразия растительного мира и его таксономической классификации. Рассматриваются особенности систематики прокариот; особенности систематики грибов; систематика водорослей; систематика основных отделов высших растений: мхи, хвощи, плауны, папоротники, голосеменные, покрытосеменные. Практическая значимость курса связана с формированием базовых навыков идентификации видовой принадлежности растений; представлений о биологических особенностях разных таксонов, их экологической роли, практических аспектах использования.

Курс ботаники для бакалавров лесного дела целиком преподается на первом курсе. Формируя базовые знания для освоения последующих специализированных курсов. Параллельно с курсом ботаники во втором семестре первого курса преподается курс «Введение в биогеографию и геоботанику». Анализ существующей учебной литературы показывает, что дидактически материал данного курса может входить составной частью в курс ботаники, либо же рассматриваться в рамках отдельного курса.

В курсе «Введение в биогеографию и геоботанику» рассматриваются основные положения учений об ареалах и флорах; учение о фитоценозе как базовой основе биогеоценоза; структура и основные признаки фитоценоза; зональность растительных сообществ; экологические группы растений напочвенного покрова; индикационная роль растений, практическая ценность лесных травянистых растений; редкие и исчезающие виды растений; состав растительности в урбанизированной среде, рудеральная растительность, геоботанические принципы распределения растительности. Для специалистов лесного дела выделение данного материала в отдельный курс целесообразно, так как, с одной стороны, позволяет сосредоточиться на практически важных

аспектах геоботаники, а другой дает возможность формировать мировоззренческие основы понимания экологического места лесного биома среди биомов Земного шара, понимания его роли в обеспечении стабильности функционирования биосферы.

Первоначально побудительно основой для формирования дистанционной компоненты в курсе «Ботаника» послужил курс на платформе открытого университета МГУ им. М.В. Ломоносова «Массовые открытые онлайн курсы (МООК) – в образовании» [16], а интенсифицировала идею создания эпидемия коронавируса и резкий переход на дистанционный формат обучения, потребовавший оперативного создания контента курса.

К числу ключевых особенностей курса ботаники относится потребность в визуальном знакомстве с большим числом признаков биологических объектов и с большим числом самих биологических объектов. Потребности в визуализации для ботаники несопоставимы с потребностями визуализации в высшей математике, лесной таксации, лесоводстве, но сопоставимы с требованиями к визуализации в энтомологии и дендрологии.

Основным критерием выбора системы Е-СТАДИ послужили ее широкие возможности для создания визуального контента курса, широкие возможности для создания тестов базирующихся на использовании визуальных характеристик ботанических объектов [15]. Система предусматривает следующие основные возможности для создания визуализации объектов: размещение видео, размещение фото, размещение иллюстративного материала в файлах учебников и учебных пособий. При создании теста возможно использовать изображение как при формировании вопроса, так и при формировании вариантов ответов. Тест может содержать один правильный ответ; несколько правильных ответов; вопрос, требующий введения термина как правильного ответа (свободный вопрос); вопрос, требующий сопоставления объектов и определений; вопрос, требующий составления последовательностей (логических цепочек). Есть возможности для формирования заданий

творческого плана, для работы с электронными версиями рефератов и для анализа выполненных изображений контурных карт (необходимых в рамках модуля «Основы биогеографии»).

В период дистанционного обучения система использовалась в комплексе с электронно-образовательное средой Мытищинского филиала МГТУ (ЭОС МФ МГТУ). Ниже приводится пример задания в ЭОС МФ МГТУ интегрированного в учебном процессе с системой Е-СТАДИ.

ЗАДАНИЕ 2

В системе дистанционного обучения на сайте https://your-study.ru/ защитите лабораторные работы по модулю «Морфология растений». Код рабочей области 33989. Пришлите в систему ЭОС МФ МГТУ «print-screen», либо фотографию журнала успеваемости в системе Е-СТАДИ для выставления оценки. (Оценки студента в системе Е-СТАДИ преподавателю известны и контролируются). Перечень лабораторных работ (тестов по защите лабораторных работ) по модулю «Морфология растений»:

1. Морфология листа

2. Морфология соцветий

3. Морфология корня

4. Морфология побега

5. Морфология плода

6. Морфология цветка

Оценочные баллы переводятся следующим образом: ниже 50% - неудовлетворительно, 51-70% удовлетворительно, 71 -85% - хорошо, 86-100% отлично.

Для прохождения тестирования были созданы электронные ФОС, содержащие в большинстве своем оригинальные изображения объектов, отсутствующие в сети Интернет. Далее приведены скриншоты, характеризующие работу со студентами в Е-СТАДИ (рис. 2-12).

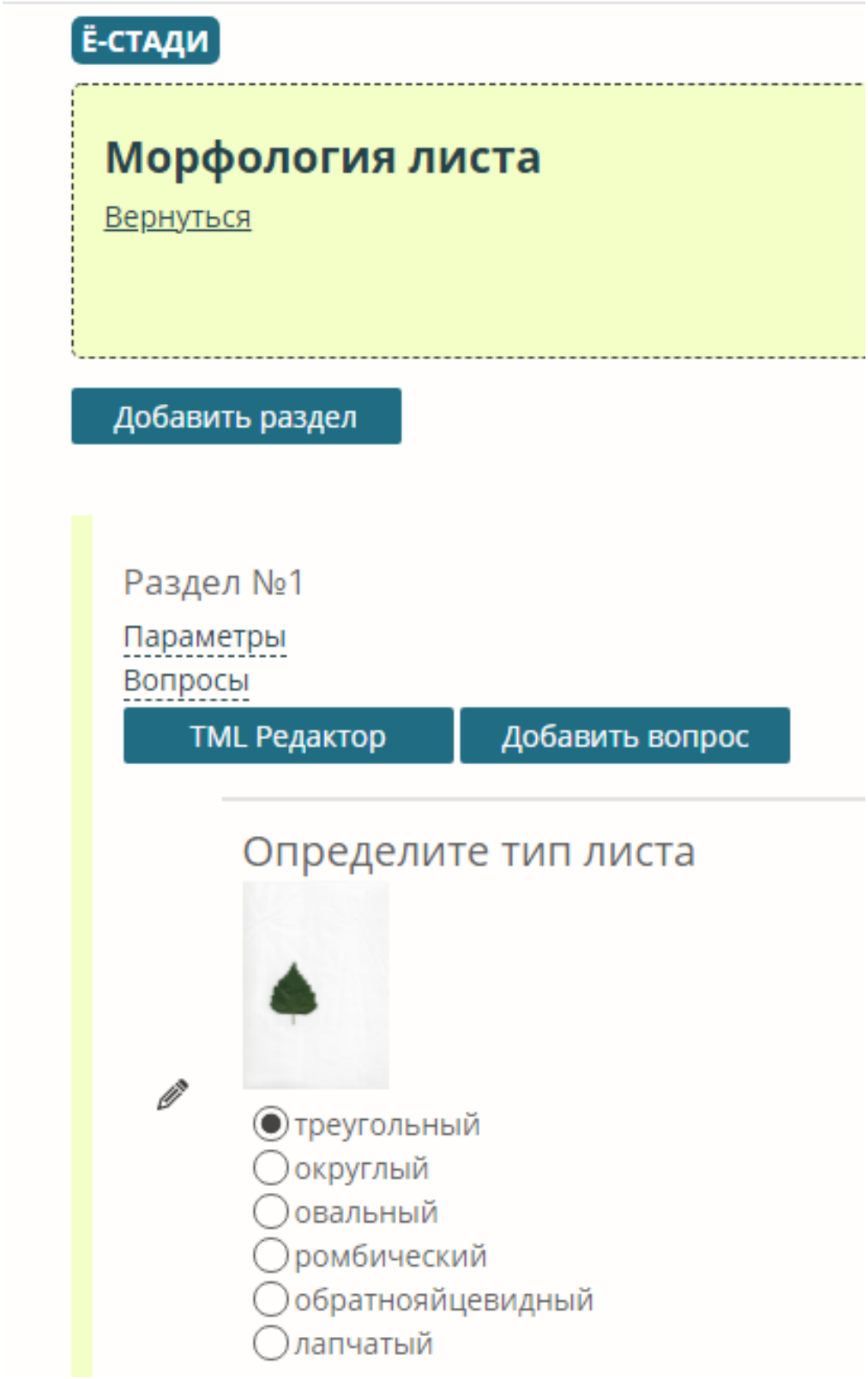


Рис. 2. Фрагмент теста для защиты лабораторной работы по модулю «Морфология растений»

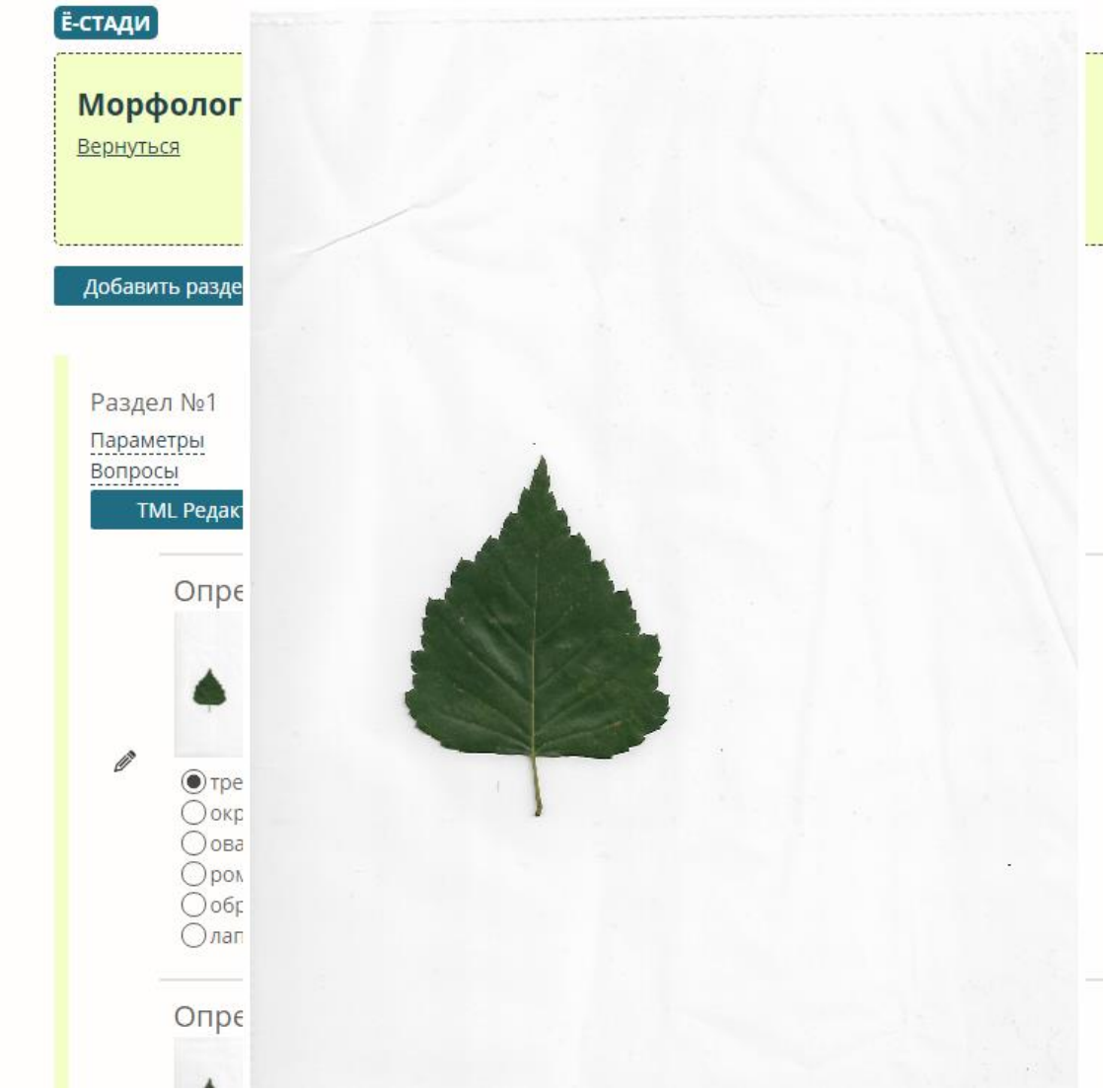


Рис. 3. Биологический объект (лист березы повислой) в режиме детального просмотра

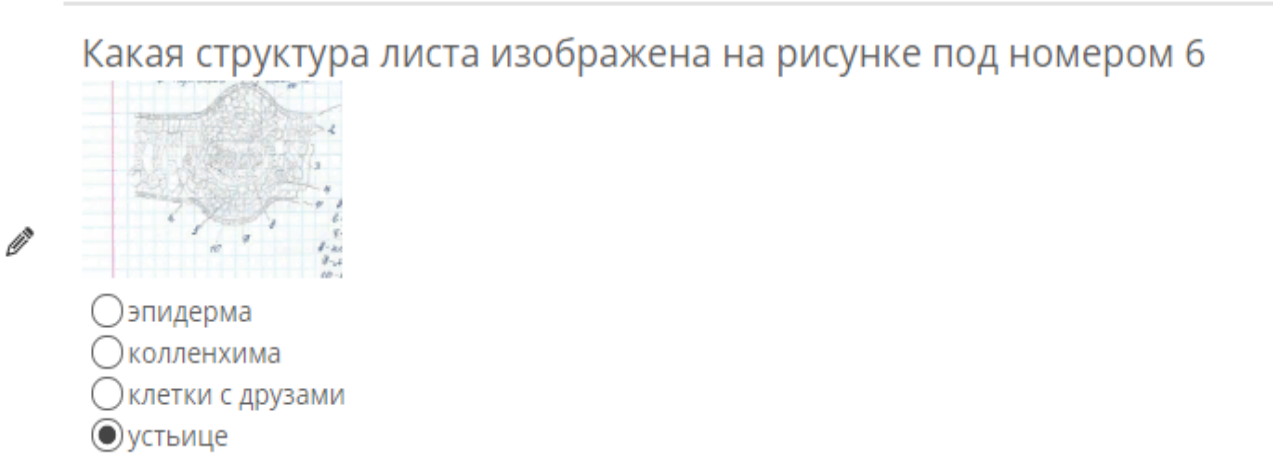
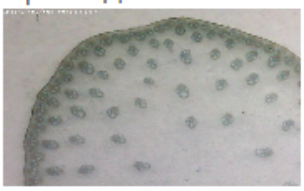


Рис. 4. Фрагмент теста по «Анатомии растений»

Определите микрофотография какого анатомического препарата приведена?



- Поперечный разрез листа
- Поперечный разрез хвои
- Поперечный разрез стебля тыквы
- (•) Поперечный разрез стебля кукурузы
- Поперечный разрез стебля сосны
- Поперечный разрез стебля липы
- Поперечный разрез корня ириса
- Поперечный разрез корня липы
- Разрез зерновки пшеницы
- Эпидермис чешуи лука
- Поперечный разрез стебля клевера
- Поперечный разрез стебля березы
- Бактериальная клетка
- Животная клетка
- Клетка гриба
- Перидерма бузины

Рис. 5. Фрагмент теста по «Анатомии растений»

Определите вид растения, типичного для гарей и вырубок

- недотрога мелкоцветковая
- кислица обыкновенная
- линнея северная
- (•) кипрей узколистный

Рис. 6. Фрагмент теста по геоботанике

На рисунке приведены типичные древовидные высшие споровые растения каменноугольного периода. Какая их группа относится к отделу Equisetophyta?

- ○ сигиллярии
- ○ кордаиты
- ○ лепидодендроны
- ○ древовидные папоротники
- ◉ каламиты

Рис. 7. Фрагмент теста по систематике растений

К классу равноспоровые плауны принадлежат следующие роды

- ☑ плаун
- ☐ селягинелла
- ☑ баранец
- ☐ полушник

Рис. 8. Фрагмент теста по систематике растений

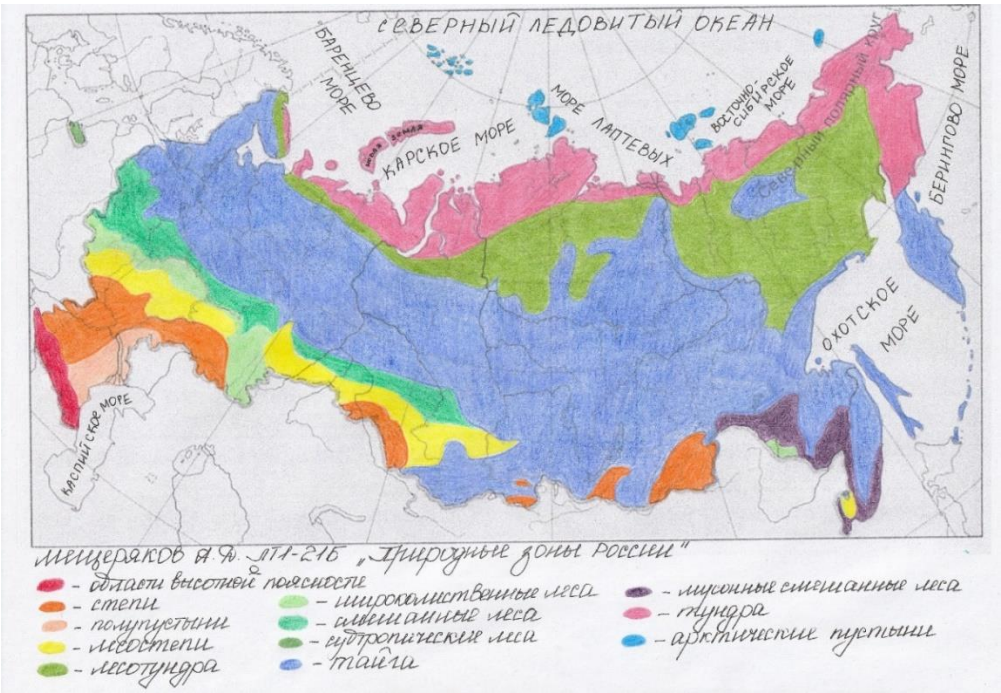


Рис. 9. Пример выполнения практического задания по модулю «Биогеография» (Тема «Природная зональность территории России»)

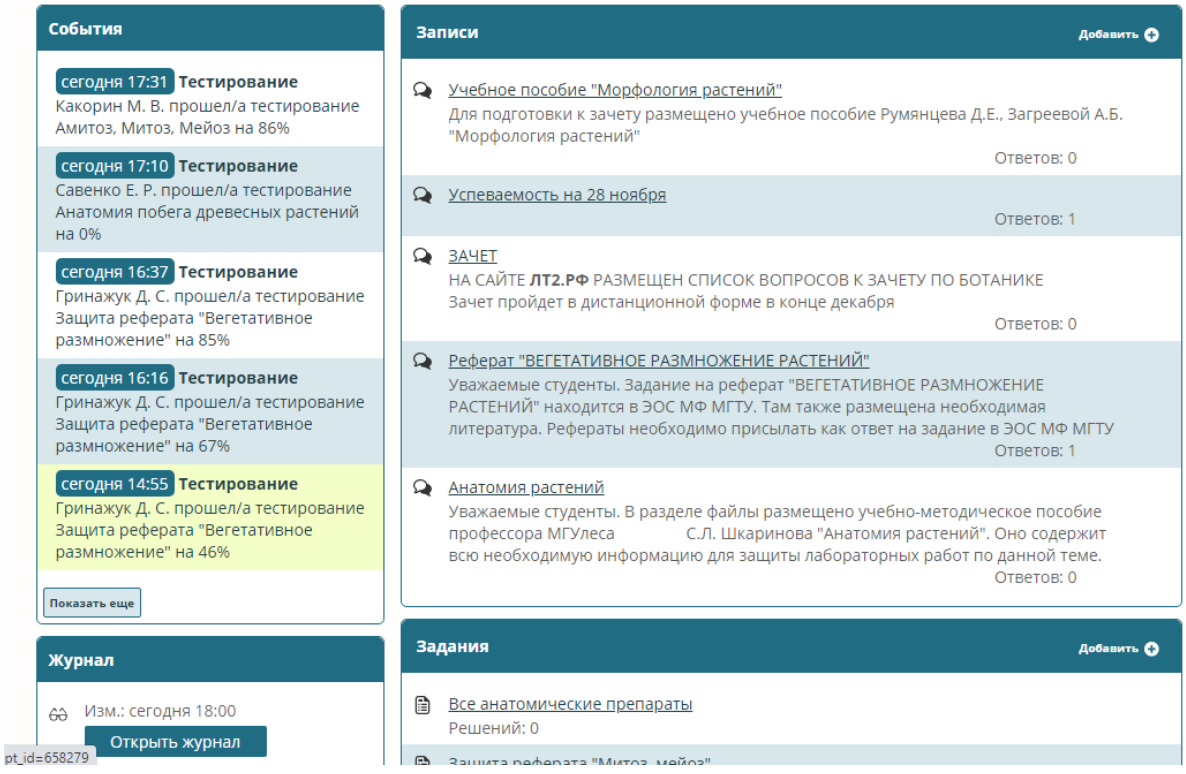


Рис. 10. Фрагмент рабочей области, отражающий последние события в системе, записи (объявления, сообщения) преподавателя, дающий выход к журналу успеваемости студентов и к списку заданий

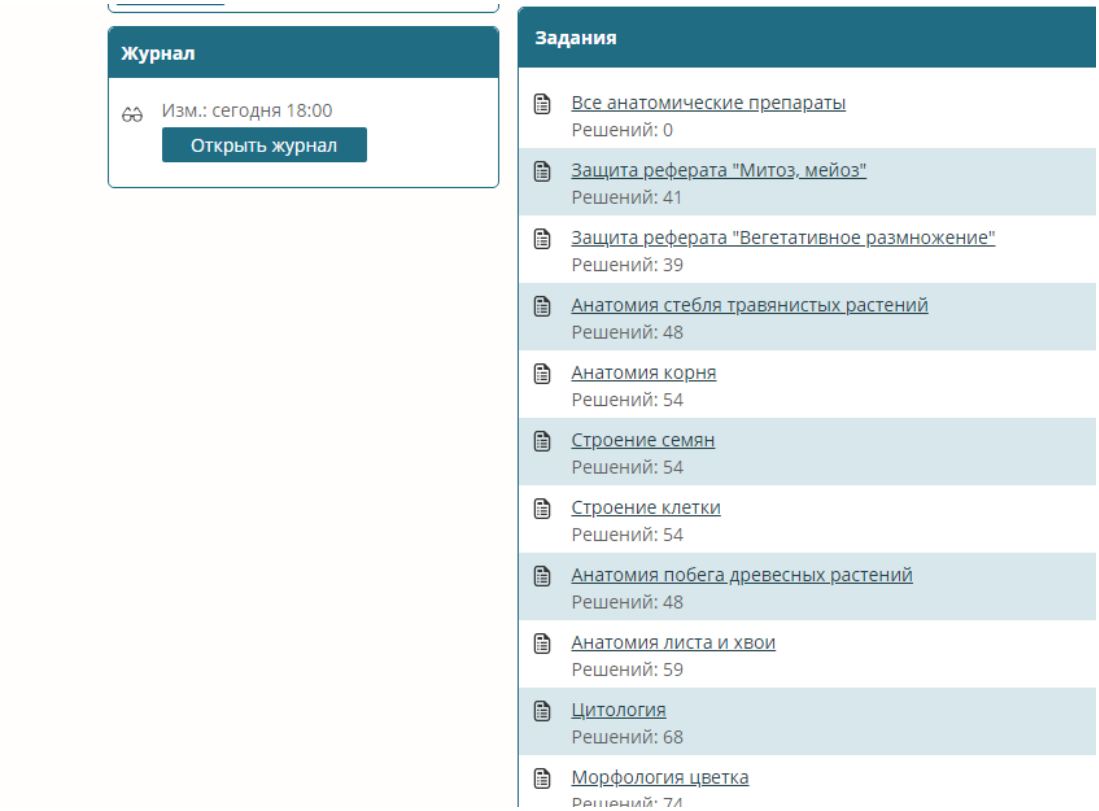


Рис. 11. Фрагмент рабочей области с заданиями по модулям «Анатомия растений» и «Морфология растений»

Журнал

Редактировать | Скачать *.xlsx

ФИО	Столбец 1	Столбец 2	Морфология листа	Морфология соцветий	Морфология корня	Морфология побега	Морфология плода	Морфология цветка	Цитология	Анатомия листа и хвои
	0 - 20б..	0 - 20б..	1 - 100б.. 31 дек.	0 - 100б.. 31 дек.	0 - 100б.. 31 дек.	0 - 100б.. 31 дек.	0 - 100б.. 31 дек.	0 - 100б.. 31 дек.	0 - 100б.. 31 дек.	0 - 100б.. 31 дек.
1. POTSELUEV A.			91	90		83				
2. Альмухаметова ...			55	95	78	70	80	55	51	
3. Анашкин И. Д.			72			25				
4. Бабашкин А. Н.			83	95	94	79	90	70	92	
5. Баранова О. А.			82	100	82			85	77	
6. Белобров Д. В.			75	90	89	85	90	95	92	
7. Белоусова А. Ф.			78	86	70	80	89	80	70	88

Рис. 12. Фрагмент журнала учета успеваемости

Естественно, что создание фонда оценочных средств на платформе Е-СТАДИ решает проблему дистанционного обучения лишь частично. Лекционный курс, как обязательный компонент учебного процесса закрепился в системе высшего образования. О его значении при преподавании ботаники высказался академик Л.В. Курсанов, помимо всего прочего – автор и главный редактор классического учебника по курсу ботаники [5,6], не утратившего своего значения и в настоящее время. Лев Викторович отмечал следующее [12]: «Еще в старших классах средней школы, а затем и в университете, слушая лекции преподавателей и профессоров, я обращал внимание на то огромное значение, которое имеет форма изложения для восприятия предмета слушателями. Под формой изложения я понимаю внутреннюю логику и доступность передачи материала, что должно сочетаться с отточенностью формулировок. В целом это помогает слушателям следить за развитием мыслей лектора и обычно способствует появлению у них интереса к предмету».

Образцами для формирования лекционного курса ботаники ориентированного на задачи дистанционного обучения могут служить дистанционные курсы, реализуемые на платформе Центра развития электронных образовательных ресурсов МГУ им. М.В. Ломоносова: «Современные экологические проблемы и устойчивое развитие» (проф. Марфенин Н.Н., доц. Попова Л.В.), «Ботаника: низшие растения» (доц. Беляева Т.А., проф. Кураков А.В. [16]. Однажды записанные видеолекции могут служить многократно для нескольких последовательно сменяющих друг друга курсов обучающихся. Актуализация сведений курса возможна не только путем перезаписи видеолекции, но и путем внесения новой информации в прилагающуюся к видеолекции презентацию.

В ходе дистанционного обучения в 2020 году как в школе, так и в высшем образовании широкое применение нашла система ZOOM. Ее использование безусловно приносит пользу, но более эффективной заменой традиционному формату лекционных занятий ее считать нельзя. Современное поколение

студентов слишком сильно привыкло к использованию электронных образовательных ресурсов, цифровых технологий. Более того, у многих начал формироваться психологический барьер по отношению к использованию комплекта «бумага-ручка». С учетом данного фактора чтение лекции по ZOOM с параллельным конспектированием ее на бумаге студентами – это не самый эффективный подход для подачи лекционного материала.

Для замены традиционного конспектирования на наш взгляд более эффективен электронный конспект лекций, распечатав который студент может следить по ходу лекции за изложением материала, обращать внимание на комментарии преподавателя отдельных особенно важных моментов, вносить в конспект соответствующие пометки. В настоящее время нами изданы и используются в учебном процесс два конспекта по двум модулям: «Морфология растений» и «Анатомия растений» [8,9]. Они размещены в системе НЭБ «Елайбрари», в системе дистанционного обучения «е-стади» и на сайте НОО «Профессиональная наука».

Безусловно, задача передачи обучающемуся материала может решаться путем загрузки в систему электронных копий учебников. Помимо проблемы соблюдения авторского права, такой подход имеет минусы в сугубо педагогическом аспекте. Как показывает опыт, не все обучающиеся способны ими эффективно пользоваться, не все способны отделить главное от второстепенного – у них нет для этого соответствующего опыта и роль преподавателя в подаче материала, структурировании материала, реализации принципа иерархичности подачи исходя из уровней сложности не следует недооценивать. Более того педагогический процесс, выполняя помимо образовательной воспитательную функцию требует некоторой эмоциональной оценки материла, позиционирования роли педагога в дискуссионных моментах преподаваемой дисциплины в контексте формирования будущих профессиональных компетенций бакалавра, что неуместно в претендующем на объективное изложение учебном пособии, но допустимо в лекционном формате

изложения материала и, в частности в электронном конспекте лекций. Таким образом, переход к дистанционной системе обучения на наш взгляд требует перенесения некоторых традиций чтения лекционного курса в формат подачи материала в электронном учебном пособии.

Таким образом переход в систему дистанционного обучения и формирование электронного ФОС курса применительно к возможностям конкретной системы потребовали и создания специализированных пособий для дистанционного обучения. Они должны были отвечать основным критериям.

Во-первых, необходима структурированная подача наиболее значимого материала, предназначенного для заучивания. Подразумевается, что, освоив материал пособия, студент будет способен перейти к материалу учебников, самостоятельно его проработать и получить знания согласно компетенциям учебной программы в полном объеме. Нам это аспект представляется крайне важным, ведь нередки случаи, когда учебное пособие пишется с подспудной целью «показать образованность» автора, а реальные потребности бакалавра в облегчении трудностей освоения материала отходят на второй план. Мы исходили из того, что пособие — это не учебник, и при некотором взаимном дублировании материала они не являются альтернативой друг другу и всегда должны использоваться совместно.

Во-вторых, потребности дисциплины при дистанционном обучении требуют введения большого числа иллюстративного материала, причем некоторое дублирование информации в иллюстрациях, их избыточный по сравнению с учебником характер (в учебнике как правило один феномен иллюстрируется одним рисунком) должны способствовать более эффективной самостоятельной работе студента по освоению материала. Существенным моментом стало добавление в пособие копий выполненных студентами «прорисовок» биологических объектов, объем которых, однако не должен быть избыточным, чтобы у студента не было соблазна перейти на перерисовывание готовых «шпаргалок», отказавшись от самостоятельного анализа структуры

биологического объекта, выделения наиболее существенных деталей его строения, предваряющих его зарисовку. Следует отметить, что копии качественно выполненных студенческих прорисовок использовались нами и при составлении ФОС по той причине, что современные возможности браузеров позволяют легко найти практически любое изображение в сети интернет (если оно там присутствует в открытом доступе), либо найти аналогичное ему изображение. Поэтому там, где в тестах необходимо вести определение видовой принадлежности растений – при их составлении необходимо использовать оригинальные фотографии (отсутствующие в сети), а в разделах при характеристике отдельных морфологических и анатомических особенностей объекта могут использоваться зарисовки. Особенно хороши для этих целей рисунки выполненные на линованной «в клеточку» бумаге – линованный фон рисунка практически полностью парализует поисковые возможности браузеров.

Остается кратко остановится на рассмотрении вопроса, какую полезную роль элементы проработанной системы дистанционного обучения могут выполнять при обучении студентов в очном формате. Учебная программа курса предусматривает выделение определенного числа часов для самостоятельной работы студента (проработка лекций, подготовка к лабораторным и практическим занятиям, написание рефератов). Введение элементов дистанционного обучения предусматривает возможность стимулировать активность студентов в этом направлении, даст возможность преподавателю вести учет и контроль данной стороны учебного процесса. Например, при написании реферата студенты 1 курса допускают многочисленные отклонения от требований к оформлению работы, не всегда соблюдают требования к содержанию работы. Предварительная проверка рефератов в электронном виде значительно упрощает и ускоряет подготовку реферата к очной защите с последующей обязательной сдачей итогового бумажного экземпляра работы в архив кафедры.

В контексте обсуждаемой темы важен вопрос о критериях оценки эффективности освоения курса ботаники. Одним из них (но не единственным и не универсальным) может быть мнение студентов, полученное путем анкетирования что позволяет получить разностороннюю оценку курса. Представляется важным рассмотреть результаты, полученные бразильскими учеными. Они на наш взгляд ценны с одной стороны как пример реализации курса ботаники в иной языковой и культурной среде, а с другой важны так как опрос выполнялся среди студентов получающих специальность учителей педагогики, и таким образом обладающих несколько большими по сравнению с другими студентами компетенциями в оценке эффективности педагогических методик.

В ходе исследования студентам первого курса бакалавриата, изучающим биологию, была представлена открытая анкета. Анкету заполнили 221 студент из 3 разных университетов Бразилии и Португалии [17]. Из полученных результатов следует, что студенты в выборке выступали за более практическое преподавание ботаники, и, если бы они были профессора, они переводили бы класс в поле после теоретических занятий. Эта инверсия позиций (от ученика к учителю) внесла изменения в то, как, по их мнению, следует преподавать ботанику. Выводы исследования совпадают как с выводами, полученными на самых ранних этапах формирования методики преподавания ботаники, так и с развиваемым в нашей статье тезисе о принципиальной важности визуализации объектов изучения при дистанционном освоении курса. Они еще раз подчеркивать важность полевых учебных практик как завещающего этапа освоения курса ботаники, без которого теоретические знания предмета могут не развиться в практически значимые для будущего специалиста лесного дела компетенции. В МЛТИ-МГУЛ-МФ МГТУ для проведения учебных практик традиционно используется база практик «Камшиловка» на территории Щелковского учебно-опытного лесхоза, подробная характеристика которой как

объекта ботанических практик раскрыта в наших предыдущих публикациях [8,9].

Библиографический список

1. Арбузова Е.Н. Ретроспективный анализ учебных изданий по методике преподавания биологии //Естественные науки, №2 (31), 2010 – С. 170-177.
2. Анатомия растений [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие. – Эл. изд. -Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 105 с.). - Румянцев Д. Е., Загреева А.Б. 2021. – Режим доступа: http://scipro.ru/conf/plants25.03.21.pdf.
3. Барабанов Е.И., Зайчикова С.Г. Ботаника. М.: Геотар-Медиа, 2013 – 591 с.
4. Бобров Е.Г. Карл Линней. Л.: Наука, 1970 – 285 с.
5. Ботаника. Том I. Анатомия и морфология растений. / Курсанов и др.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1958 – 419 с.
6. Ботаника. Том II. Систематика растений / Курсанов и др. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1951 – 480 с.
7. Верзилин Н.М. Основы методики преподавания ботаники. М.: АПН РСФСР, 1955 – 821 с.
8. Загреева А.Б., Румянцев Д.Е. Конспект флоры наземных однодольных растений в окрестностях учебной базы практик «Камшиловка» (Щелковский учебно-опытный лесхоз) // Международный журнал экспериментального образования, 2017, № 1. С. 146-149.
9. Загреева А.Б., Румянцев Д.Е. Конспект флоры двудольных травянистых растений в окрестностях учебной базы практик «Камшиловка» (Щелковский учебно-опытный лесхоз) // Научное обозрение. Биологические науки. 2017, №1, С. 95-102.
10. Казакова Е.А., Занкин А.С., Чекулаев Е.Е. Преподавание ботаники в системе медицинского образования в медико-хирургической академии (конец

XVIII -начало XIX веков) (к первому выпуску провизоров) // Известия Российской военно-медицинской академии, 2019, Т.1, № S1. – С. 190-194.
11. Коротков С.А. Из истории аптекарских огородов России // Вестник ландшафтной архитектуры, 2019, №18 – С. 43-49.
12. Курсанов Л.А. Ученый и аудитория. М.: Наука, 1982 – 272 с.
13. Морфология растений [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 48 с.). - Румянцев Д. Е, Загреева А. Б. 2020. –Режим доступа: http://scipro.ru/conf/plants.pdf.
14. Родионова А.С. Лесная ботаника (Морфология и систематика растений). М.: Лесная промышленность, 1980 – 245 с.
15. Система дистанционного обучения Е-СТАДИ. Режим доступа: https://your-study.ru
16. Центр развития электронных образовательных ресурсов МГУ им. М.В. Ломоносова. Режим доступа: https://distant.msu.ru/
17. Silva J.R.S., Guinaraes F., Sano P. T. Teaching of Botany in higher education representations and discussions of undergraduate students // Revista Electronica de las Cienas. Vol. 15. №3, 2016, p.380-393.

1.2. Спортивный туризм: методы, используемые в соревновательной деятельности для формирования профессиональной компетенции студента[2]

Сложным аспектом в учебном процессе являлось соединение теории и практики. И даже накопленный опыт не всегда позволяет выстроить данный процесс без ошибок. Новые образовательные стандарты в образовании поставили задачу активизации теории и практики с использованием новых педагогических и научных методов, а также сделать учебный предмет практико-ориентированным [14,15]. Биомеханика двигательной деятельности является сложной междисциплинарной наукой и вследствие этого связана со многими изучаемыми студентами предметами и тем более с избранной специальностью в спорте. Компетентность преподавателя и компетенции, которыми должен обладать студент по завершении изучения предмета можно увидеть на выполнении практического задания, если он участвует в научно-прикладном исследовании с получением социально значимого результата или через участие в спортивной деятельности разного уровня [2,9]. Наилучшим вариантом исследования спортивной деятельности считаются региональные соревнования [4,16]. Преподаватель видит подготовку к ним, процесс участия и возможность проведения совместного анализа со студентом [11,12]. Основной задачей и проблемой является понимание и восприятие профессиональных компетенций студентом. В процессе изучения предмета «Биомеханика двигательной деятельности» студенты на втором курсе изучают общие принципы и законы двигательной деятельности, восприятие основных специализированных терминов, происходит на понятийном уровне, поэтому не все понимают роль и значение компетенций в предмете [10]. Спортивный туризм активно развивается в России и на региональном уровне в разных его подвидах [5,7,15,21,31].

[2] Авторы раздела: Чубенко И.С., Овчинников Ю.Д., Тарасенко А.А.

Цель данного научно-педагогического исследования состоит в том, чтобы проанализировать возможности соревновательной деятельности в избранном виде спорта с точки зрения обучающегося(студента).

МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

В Кубанском государственном университете физической культуры, спорта активно развивается направление спортивного туризма в различных специализациях с участием в спортивной деятельности [22,27,28].

Представленный вид спортивного туризма, относится к подвиду «пешеходный-дистанция» и поэтому в полном объеме показывает и отражает цели и задачи современной науки биомеханики о движениях человека, а также позволяет показать практико-образующую роль движений человека по ориентированию в пространстве без учета высших достижений в спорте [26,27]. В этом виде спорта есть экстремальность, но обдуманная и защищенная правилами соревнований на уровне государства. Следствие данный вид спорта необходимо культивировать и развивать среди молодежи увлекающимся экстремальным досугом [19]. Данный избранный вид спорта по своей социальной значимости можно отнести к обеспечивающим безопасность человека на уровне государства, а именно студенты, получившие диплом специалиста или бакалавра, могут работать в пожарной службе, МЧС так как получили с помощью биомеханики двигательной деятельности биомеханические качества и развили их в соревновательной деятельности регионального уровня по избранному виду спорта «Спортивный туризм» [20].

Проведенный анализ соревнования регионального уровня показывает методическую связь логико-компетентностного предмета и практической направленности избранной специальности «Пешеходный туризм» [3,13].

ПЕРВЕНСТВО КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ ПО СПОРТИВНОМУ ТУРИЗМУ НА ПЕШЕХОДНЫХ ДИСТАНЦИЯХ

08-11 апреля 2021 года Северский р-н, п. Планческая Щель

УСЛОВИЯ СОРЕВНОВАНИЙ В ДИСЦИПЛИНЕ

«ДИСТАНЦИЯ – ПЕШЕХОДНАЯ» (0840091811Я)

- Короткая (спринт)
- Класс дистанции: 3
- Количество технических этапов: 7
- ОКВ: 2 часа
- Длина дистанции: 1660 м.
- Соревнования проводятся в соответствии с Правилами вида спорта «Спортивный туризм»,
- «Регламентом проведения соревнования по группе дисциплин «Дистанция - пешеходная» (от 31.08.2020)
- По п. 6.2.8.а
- На соревнованиях применяется система электронной отметки SFR.
- Порядок работы с отметкой на дистанции (табл. 1).

Таблица 1. Анализ запланированных этапов соревнования

	Станция отметки	Место расположения	Примечание
Старт	контактная станция	На линии старта	Старт осуществляется по команде судьи
Прохождение этапа	контактная станция	На линии входа в РЗ	-
Снятие с этапа	контактная станция	У судьи	Участник, получивший снятие обязан произвести отметку в станции «снятие»
Финиш	контактная станция	на линии финиша	По сбору всех участников и всего снаряжения

Этап 1. Спуск по наклонной навесной переправе

Оборудование этапа:

ИС, ЦС – Б31, ТО1 – горизонтальная опора и 2 судейских карабина. КЛ – начало ОЗ;

Судейские перила навесной переправы.

Б32, ТО2 – горизонтальная опора и 1 судейский карабин. КЛ – окончание ОЗ;

Действия: Крепление подстраховочных перил в ТО1 по п.7.6. Движение участника на участке ТО1-ТО2 по п.7.9. с самостраховкой по п.7.9.4 б. Снятие перил по п.7.6.15. с Б32. Движение участника на участке ТО2-ТО1 по п.7.9. с самостраховкой по п. 7.9.4.а.

Обратное движение: По КОД вдоль нитки этапа.

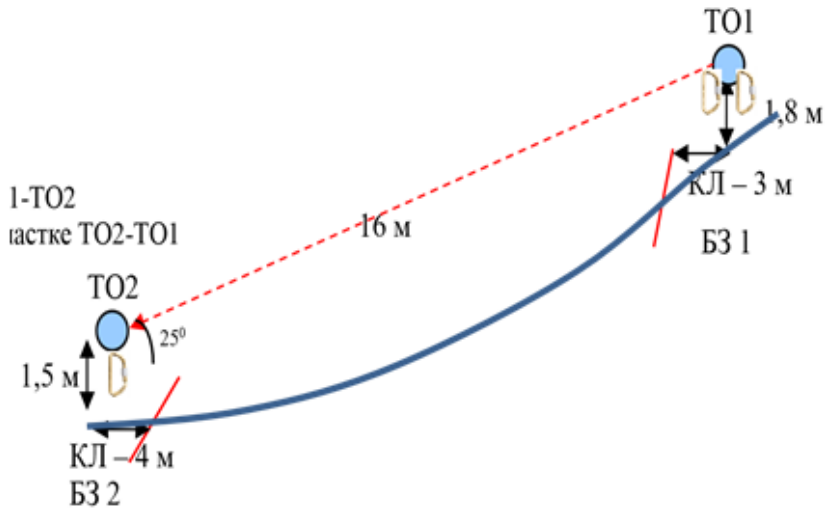


Рис.1. Перечень этапов, параметры, оборудование и условия прохождения старт

Анализ методики прохождения дистанции спортсменом, позволяет выделить следующие этапы соревновательной деятельности [18, 23].

На этапе «бревно» участников может быть несколько и у каждого своя соревновательная функция (фото 1).

Длина бревна и штрафные очки устанавливаются правилами соревнований [29].

Бревно является в гимнастике и спортивным туризме сооружением формирующим не только функцию устойчивости,но и ориентацию в пространстве. Данное биомеханическое качество важно не только в спорте высших достижений для получения высоких результатов в избранном виде спорта,но и на соревнованиях регионального уровня,которые показывают физиологию развития организма человека с последующим использованием

физических навыков в практической жизнедятельности, включая ее активизацию.

Фото 1. Этап «Бревно»

В последнее время молодое поколение испытывает две крайности. С одной стороны, излищняя экстремальность, доводящая до гибели, с другой стороны, снижение двигательной активности до обычной ходьбы на короткие расстояния.

Фото 2. Этап параллельные перила. Прохождение дистанции. Белая веревка выполняет роль сопровождения и страховки

На этапе параллельные перила осуществляется переход через каньон с помощью двух горизонтально натянутых верёвок [6].

На перилах может находиться только один участник, т.е. при движении участника по перилам на опасном участке никакой другой участник группы не должен касаться перильной веревки. Это значит, что только один участник может быть пристегнут к перильной веревке с помощью схватывающего узла. Свободные участники команды могут, находясь в безопасной зоне, держать веревку в натянутом состоянии, облегчая прохождение этапа для движущегося по перилам участника, навязывать на перила схватывающий узел для следующего участника. На этапе допускается использование жумаров и других вспомогательных средств крепления к перилам, не исключающих и не заменяющих схватывающий узел, если это оговорено в условиях соревнований [17].

Фото 3. Этап параллельные перила. Закрепление участника на этапе

Фото 4. Этап параллельные перила с помощью с помощью двух горизонтально натянутых верёвок

Участник движется ногами по нижней веревке, держась за верхнюю руками и с помощью «уса», методом «сопровождения». Метод сопровождения является страховым методом для спортсмена на прохождении дистанции «пешеходная». Метод «Сопровождение»: один конец веревки зафиксирован в опоре, второй конец находится в участнике. Если на этапе спортсмен потеряет равновесие и упадет в реку, то его с помощью метода «сопровождения» могут вытащить [8].

Фото 5. Наведение перил спуска и сброса, спуск с верхней командной страховкой

Осуществляется с помощью устройства – «восьмерка». После прохождения этапа с помощью сбросовых перил, все веревки сбрасываются вниз, собираются и забираются с собой на следующий этап.

Блок этапов 1. Подъем по своим перилам с верхней командной страховкой. Осуществляется с помощью зажимного устройства – Жумар. Впервые аналог современного приспособления был изобретен в 1958 году. Его родоначальниками считаются альпинисты из Швейцарии, которых звали Адольф Жюси и Вальтер Марти. От первых букв фамилий этих людей приспособление получило свое название – «жумар».

Фото 6. Этап 1. Подъем по своим перилам с верхней командной страховкой. Осуществляется с помощью зажимного устройства – Жумар

Жумар представляет собой механический зажим, у которого имеется ручка. Он нашел свое применение в сфере альпинизма для возможности подъема по веревке. Приспособление легко скользит вверх, при этом блокируя передвижение книзу. В некоторых моделях жумара предусмотрена педаль для ног. Это своеобразная страховка для безопасного движения к цели [24].

Блок этапов 1. Фото 7. Наведение страховки и подъёма, спуск по наклонной переправе вниз, подъем по своим перилам, сброс своих перил.

С верхней командной страховкой осуществляется спуск вниз по наклонной навесной переправе на устройстве – ролик [25].

Спортсмену нужно спуститься и не останавливаясь ему необходимо подняться по своим перилам с помощью устройства жумар, которое делает тело более устойчивым и позволяет лучше ощущать пространство.

После подъёма на веревках следует сброс своих перил и страховки, спортсмен со средствами защиты переходит на следующий этап.

Фото 7. Наведение страховки и подъёма, спуск по наклонной переправе вниз, подъем по своим перилам, сброс своих перил

У спортсмена развиваются скоростные, силовые качества [30]. Выносливость и утомляемость как биомеханические характеристики на каждом

из этапов проявляются у спортсмена по-разному в зависимости от общей физической подготовки и индивидуальных особенностей организма. Можно ли данный вид спортивного туризма отнести к травмоопасным, как и другой вид спорта. Однако следует отметить, что представленная экстремальность не только умеренна, но и практико-ориентирована для практической жизни деятельности и вхождения студентов в профессии, имеющих военно-защитные функции и представляющие стратегию безопасности на государственном уровне.

Фото 8. Этап начёсная переправа

Спортсмены формируют навесную переправу, которая находится над рекой с помощью судейских верёвок, которые с целевой стороны зафиксированы, а с исходной ослаблены. Восстановление веревок осуществляется с помощью натяжения силами участников и фиксирования узлами (3 штыка и контрольный узел). После восстановления перил участники

с помощью устройства «ролик» переправляются на целевую сторону. Страховка называется – сопровождение. После прохождения, участники забирают только свою страховку и убегают на прохождение этапа. Перила при этом разбирают судьи этапа.

Информационная справка: тренер выступающего на соревнованиях студента Чубенко Ильи Сергеевича – Аушева Юлия Михайловна, имеющая 1 взрослый разряд, 1 судейскую категорию, работающая старшим лаборантом на кафедре «Теории и методики зимних видов спорта, велоспорта и спортивного туризма», выпускница университета (изучала предмет «Биомеханика двигательной деятельности» у преподавателя Овчинникова Ю.Д.).

Чубенко Илья Сергеевич – студент факультета спорта, избранный вид спорта – «Спортивный туризм», специализация – «пешеходный туризм»; на данных соревнованиях стал лидером в категории юниоров. Выиграл первенство края, тем самым был отобран в Сборную Краснодарского Края по спортивному туризму и выполнил 1 взрослый разряд [1].

Библиографический список

1. Алексанян Г.А., Киреева П.В., Курочкина Н.Е.Спортивно-оздоровительный туризм как способ ведения здорового образа жизни // Наука XXI века: актуальные направления развития. 2019. № 1-2. С. 205-208.

2. Баранов Е.И. Физическое и нравственное воспитание студентов и молодежи средствами спортивного туризма // Вестник РМАТ. 2018. № 4. С. 80-85.

3. Бойко В.В. Развитие социально значимых качеств у слушателей курсов инструкторской подготовки по спортивному туризму // Автономия личности. 2011. Т. 4. № 2. С. 28-33.

4. Бутенко Т.В., Шутьева Е.Ю., Нагорных В.Н., Сорокин В.А. Профессиональная ориентация молодежи средствами спортивно-оздоровительного туризма // Современный ученый. 2019. № 1. С. 47-51.

5. Бушуева Л.С., Овчинников Ю.Д. Спортивный туризм в этно-культурных аспектах Африки // Modern Science. 2019. № 11-4. С. 67-71.

6. Винокурова Л.Д., Барахсина А.Г., Бубякина Е.В. Формирование чувства сплоченности у школьников средствами спортивного туризма // Перспективы науки. 2020. № 12 (135). С. 180-182.
7. Ветитнев А.М., Савельева Н.А. Особенности организации центров оценки и сертификации квалификаций в области рекреации и спортивно-оздоровительного туризма // Известия Сочинского государственного университета. 2014. № 1 (29). С. 41-47.
8. Губа Д.В., Воронов Ю.С. Системный анализ проблем сервисного обслуживания в спортивном туризме // Спортивно-педагогическое образование. 2019. № 2. С. 77-80.
9. Гладкий А.В. Влияние спортивного туризма на международном рынке в турбизнесе // Курорты. Сервис. Туризм. 2019. № 1 (42). С. 8-12.
10. Жуковская И.Ф., Овчинников А.Ю.К вопросу о сущности спортивного туризма // Глобальный научный потенциал. 2020. № 2 (107). С. 142-146.
11. Zhuravlyova Y.A., Ustinova E.G., Korshunova S.I. The impact of sporting and cultural events on tourism development // Индустрия туризма: возможности, приоритеты, проблемы и перспективы. 2020. Т. 17. № 1. С. 66-72.
12. Заславский Г.А. Современные тенденции в развитии детско-юношеского спортивного туризма в Крыму в системе дополнительного образования // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И Вернадского. География. Геология. 2019. Т. 5. № 2. С. 3-10.
13. Здоровьесберегающее образование: современные факторы развития / Алдарова Л.М., Артемьева Н.К., Аршинник С.П., Атласова С.С., Беляев М.А., Валл К.П., Габуева О.Ш., Гакаме Р.З., Горячева А.А., Дашкевич И.С., Дворкин Л.С., Дворкина Н.И., Денисенко Н.И., Емишаева Л.А., Золотарёв А.П., Климентов М.Н., Коноплева А.Н., Лысенко В.В., Лызарь О.Г., Овчинников Ю.Д. и др. Самара, 2016.

14. Карвунис Ю.А., Негоденко Е.В., Капилевич Л.В. Особенности развития спортивного туризма на региональном уровне // Теория и практика физической культуры. 2019. № 11. С. 18-19.
15. Карпенко Е.А. Популяризация спортивного(активного)туризма на примере международного туристско-спортивного фестиваля «Большой Алтай» // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2019. № 5 (16). С. 152-160.
16. Колпина Л.В., Ильин А.В., Ильина А.С., Показанникова Л.Т. Спортивный туризм: обзор научно-исследовательских работ // Научный журнал Дискурс. 2019. № 3 (29). С. 40-49.
17. Костылева И.В., Лотоненко А.В., Куликов И.П. Физическая рекреация учащихся старших классов на основе использования средств спортивно-оздоровительного туризма // Культура физическая и здоровье. 2017. № 3 (63). С. 52-54.
18. Лебедева С.А. Спортивный туризм: вид спорта или направление туристической деятельности // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2020. Т. 5. № 3. С. 20-26.
19. Макаркина Е.В. Спортивный туризм в Турции как альтернатива пляжномому // Дневник науки. 2019. № 3 (27). С. 7.
20. Мулик Е.В., Мулик В.В. Мотивация школьников и студентов к занятиям спортивно-оздоровительным туризмом // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2015. № 7. С. 33-38.
21. Нарута Я.С., Ковалев Р.С., Мытницкая А.В. Спортивные фестивали в Приморском крае в рамках событийного туризма // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 87-89.
22. Овчинников Ю.Д., Талызов С.Н. Спортивный туризм как вид спорта и форма деятельности // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2017. Т. 2. № 2. С. 117-120.

23. Подгорная А.С. Структура физической подготовки в спортивном туризме (группа дисциплин «Дистанция пешеходная») // Курорты. Сервис. Туризм. 2017. № 3-4 (36-37). С. 164-168.
24. Рубис Л.Г. Роль государства в развитии здорового образа жизни средствами спортивного туризма // Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения. 2010. Т. 5. № 1. С. 257.
25. Сафронов Р.А., Авагян Г.К. Спортивный туризм как специфический вид туризма // Инновационная экономика и современный менеджмент. 2015. № 3. С. 44-48.
26. Сбитнева О.А. Спортивный туризм: перспективы развития // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 12-1 (39). С. 142-145.
27. Тельманова А.С., Маслов В.Е. Перспективы развития спортивного туризма в Кемеровской области-Кузбассе // Вопросы устойчивого развития общества. 2020. № 4-1. С. 265-269.
28. Чибизова А.М., Павлова С.А. Ресурсы для развития отраслей спортивного туризма в Красноярском крае // Электронный научно-образовательный вестник Здоровье и образование в XXI веке. 2017. Т. 19. № 12. С. 311-314.
29. Хамо Д.Н. Архитектурные решения объектов экстремального спортивного туризма // Инновации. Наука. Образование. 2021. № 30. С. 486-490.
30. Филиппова Е.В. Развитие силовых способностей в пожилом возрасте средствами спортивно-оздоровительного туризма // Национальное здоровье. 2019. № 4. С. 150-154.
31. Филиппова Е.В. Определение наиболее значимых качеств, развиваемых спортивно-оздоровительным туризмом, методом парных сравнений // Культура физическая и здоровье. 2017. № 4 (64). С. 92-94.

1.3. Использование деятельностной стратегии в обучении младших школьников грамматической стороне иноязычной речи[3]

Данная работа посвящена рассмотрению использования деятельностного подхода к обучению учащихся младших классов средней общеобразовательной школы граматической стороне иноязычной речи.

Методика обучения иностранному языку в своем развитии предполагала разные взгляды на роль и место грамматики в образовательном процессе. В современном иноязычном образовании методам и приёмам обучения грамматической стороне иноязычной речи уделяется большое внимание, так как успешность усвоения грамматического материала на раннем этапе обучения будет зависеть от того, насколько активны сами обучающиеся в процессе изыскания знаний. На раннем этапе обучения иностранному языку сознательный путь формирования гибкого грамматического навыка является более целесообразным и методически оправданным.

В настоящее время в теории и практике школьного образования особый интерес вызывает деятельностный подход к обучению иностранному языку. Данный подход соотносится с концепцией активности учащихся на основе сознательной, творческой деятельности. Организация обучения иноязычной речи с применением деятельностного подхода в отечественной и зарубежной методике выступает в качестве приоритетной методологической формы на всех этапах обучения, особенно в начальной школе, так как именно в младших классах происходит активное формирование навыков и умений для дальнейшего успешного овладения иностранным языком в основной и старшей школе.

Актуальность реализации деятельностного подхода или «обучения действием» в образовательном процессе объясняется требованиями ФГОС второго поколения к формированию иноязычной коммуникативной

[3] Авторы раздела: Котова Е.Г., Савельева Е.Б., Линева Е.А.

компетенции, предполагающей овладение учащимися речевых умений и языковых навыков (фонетических, лексических, грамматических).

В истории обучения иностранным языкам роль и место грамматики не являлись постоянными [7, с. 242]. Существовали разные подходы к решению вопроса относительно необходимости обучения грамматической стороне речи. Так, при грамматико-переводном методе (Г. Олендорф, Э. Петцольд) грамматика являлась целью и отправным моментом обучения. Представители «прямого» метода (В. Фиетор, О. Есперсен), напротив, исключали грамматику из системы обучения.

В настоящее время при установке на формирование иноязычной коммуникативной компетенции грамматика выступает в качестве средства обучения видам речевой деятельности. В образовательном процессе по иностранным языкам особое внимание уделяется деятельностным стратегиям обучения, в использовании которых главное место отводится организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся на основе активизации их творческого потенциала.

Идея обучения через действие («action learning») относится к началу семидесятых годов XX века. В 1971 году была опубликована статья профессора Ланкастерского университета и визит-профессора Реванс-Центра в Салфордском университете Майка Педлера (Mike Pedler) «Action Learning for Managers» [22]. Стратегии «обучения действием» основаны на философии Р. Реванса (Reg Revans) английского специалиста-практика в сфере организационного консультирования, который вывел формулу выживания для организации в условиях динамичного рынка. В обучении действием существует несколько основополагающих моментов, одним из которых является утверждение о том, что, действие и обучение должны следовать параллельно. По словам Рега Реванса «не бывает обучения без действия и действия (здравого и обдуманного) без обучения» [10, с. 234].

Как известно, деятельностная стратегия базируется на психологической

теории деятельности, разработка ключевых положений которой осуществлена отечественной научной школой Л.С. Выготского. Проблема организации процесса обучения на деятельностной основе неоднократно рассматривалась в трудах отечественных психологов, в частности, Л.И. Божовича, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, а также таких методистов, как И.Л. Бим, А.А. Миролюбов, М.З. Биболетова, Е.Н. Негневицкая, М.А. Давыдова и др.

Педагогический энциклопедический словарь даёт нам следующее определение понятия «деятельность». Деятельность представляет собой «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в процессе которого живое существо выступает в качестве субъекта, который целенаправленно воздействует на объект, удовлетворяя, таким образом, собственные потребности» [11]. В словаре А.Ю. Коджаспирова и Г.М. Коджаспировой данное понятие определяется как «форма психической активности индивида, которая направлена на познание и преобразование мира и самого человека. Деятельность включает в себя в качестве более мелких единиц действия, каждому из которых соответствует собственная частная задача или цель» [4, с. 40]. С.Л. Рубинштейн сформулировал основополагающий принцип деятельностного подхода и выделил его составляющие компоненты: субъект и объект. В концепции С.Л. Рубинштейна личность является безусловным субъектом, прежде всего, своей деятельности: «...личность, бесспорно, является субъектом деятельности и сознания – тем, кто мыслит, чувствует, действует, от кого исходят действия» [15, с. 181].

В нашей работе мы придерживаемся точки зрения советского психолога П.Я. Гальперина, который считал, что учащиеся сознательно овладевают умениями и навыками в процессе поэтапного выполнения умственных действий или, иными словами, в ходе «планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий» [3, с. 3].

При обучении языку важны речевые навыки, основным показателем

которых является автоматизм. Это означает, что действие совершается быстро, без напряжения и подключения сознания, то есть для формирования навыков необходимо многократное повторение действий, которые осуществляются в ходе выполнения упражнений [15]. П.К. Анохин, В.С. Коростелев, Е.И. Пассов, С.Л. Рубинштейн считают, что сознательность является свойством навыка и всегда присутствует на подсознательном уровне. Вслед за Н.А. Бернштейном, А.А. Леонтьевым, Р.П. Мильруд, Р.К. Миньяр-Белоручевым, А.В. Петровским и К.Д. Ушинским, мы полагаем, что отсутствие автоматизма свидетельствует о том, что навык сформирован недостаточно, либо отсутствует вовсе.

Теория поэтапного формирования умственных действий строится на психологических закономерностях процесса освоения учебного материала. По мнению ученых, деятельностный подход является наиболее перспективным для изучения иностранного языка, поскольку предполагает управляемое и сознательное овладение языковым содержанием обучения [20, с. 31]. При использовании деятельностного подхода в обучении языку и, в частности, грамматике значительно возрастает прочность и качество навыков и умений обучаемого.

Организация учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке иностранного языка является сложным процессом. Обучение иноязычному общению предполагает овладение языковыми аспектами, среди которых грамматике отводится первостепенное значение. Изучая иностранный язык, человек не может знать только лексику, не зная грамматики [1, с. 142**]**. Основным видом деятельности, которым овладевает учащийся на уроках иностранного языка, является коммуникативно-творческая деятельность [14, с. 55].

Роль грамматики в процессе изучения любого языка трудно переоценить, она как кровеносная система, питающая живой язык, как неотъемлющая составляющая его функционирования. Знание грамматики изучаемого языка способствует лучшему пониманию грамматического строя родного языка,

развитию умений логически мыслить и рассуждать, сравнивать и анализировать.

Понятие «грамматика» многозначно и многоаспектно. С одной стороны, грамматику рассматривают как грамматический строй языка, которым его носитель владеет интуитивно, а изучающий иностранный язык осознает и осмысливает грамматические явления в ходе его изучения. С другой стороны, грамматика – это раздел языкознания, включающий в себя морфологию и синтаксис как её составляющие части.

В ходе работы с грамматическим материалом у обучающихся происходит постепенное накопление знаний и формирование грамматических навыков. В целом навык понимается в качестве автоматизированного звена сознательной деятельности. Основным признаком навыка выступает автоматизированность действий [19]. Закрепление грамматических знаний необходимо для выработки соответствующих умений, которые посредством дальнейшей автоматизации переходят в навыки. В качестве наиболее важного условия формирования активного грамматического навыка выступает наличие достаточного количества лексического материала, на котором он может создаваться. Грамматическое действие осуществляется исключительно на определенном словарном материале и в определенных словарных границах. Согласно российскому лингвисту, специалисту в области методики иноязычного образования Е.И. Пассову, грамматический навык это «способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче и оформить ее соответственно нормам данного языка, причем все это – мгновенно» [13].

В отечественной методике преподавания иностранных языков проблема формирования и совершенствования грамматических навыков до сих пор является актуальной. Так, при рассмотрении проблемы обучения грамматической стороне иноязычной речи, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, ученый в области теории и методики обучения иностранным языкам И.Л. Бим говорит не о формировании грамматических

навыков, а о синтаксическом и морфологическом действиях по грамматическому оформлению речи [2, с. 63]. Доктор педагогических наук С.Ф. Шатилов подразделяет грамматические навыки на синтаксические, морфолого-синтаксические и морфологические [22, с. 112]. Профессор, доктор педагогических наук, автор серии учебников и дополнительных методических материалов по английскому языку для общеобразовательной средней школы Р.П. Мильруд выделяет необходимые для решения речемыслительных задач в процессе коммуникации речевые навыки и умения и языковое обслуживание речемыслительной деятельности [8, с. 8].

Ввиду того, что выполнению задач служит определенная грамматическая форма, Е.И. Пассовым подчеркивается необходимость ассоциативной связи грамматической формы и речевой задачи. «Грамматический навык есть синтезированное действие по выбору модели, адекватной речевой задаче в данной ситуации, и правильному оформлению речевой единицы любого уровня, совершаемое в навыковых параметрах и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [12, с. 150].

Организация процесса формирования грамматических навыков осуществляется с позиции разных методических подходов. В методике преподавания иностранных языков выделяют эксплицитный, имплицитный и дифференцированный подходы.

В рамках эксплицитного подхода к формированию грамматических навыков различают индуктивный и дедуктивный методы.

1. Название дедуктивного метода происходит от слова «дедукция», означающего умозаключение от общего к частному. При использовании дедуктивного метода реализация первого этапа формирования умений и навыков (ознакомление) осуществляется в ходе знакомства с правилом и примерами. Второй этап (тренировка) представляет собой отработку изолированных формальных операций. Организация третьего этапа (речевой практики) производится на основе переводных упражнений.

2. Индуктивный метод исходит из «индукции», означающей умозаключение от единичных фактов к общим положениям. Посредством индуктивного метода обучающимся предоставляется возможность самостоятельно формулировать правило на основе тех явлений, с которыми они сталкиваются в ходе изучения иностранного языка. При индуктивном методе учащиеся пытаются через контекст осознать незнакомые грамматические формы и их значение. Последующий анализ нового явления осуществляется посредством сравнения иностранного текста с его переводом на родной язык, после чего производится формулирование правила. Далее следует серия упражнений на идентификацию и объяснение нового грамматического явления на актуализацию его формы.

В состав имплицитного подхода к формированию грамматических навыков входят коммуникативный и структурный методы с различными модификациями. Структурными называется ряд методов формирования грамматических навыков, которые разработаны разными авторами в рамках методов, называемых ими структурно-функциональными, активными, устными и пр. [17, с. 111-114]. Данные методы формирования грамматических навыков можно называть структурными, поскольку в основе их упражнений находятся структурные модели. Если данные модели выражены не символами, а типовыми фразами, речевыми образцами или лексическими единицами, то их называют речевыми или языковыми моделями.

Дифференцированный подход предусматривает применение различных приемов и методов обучения, упражнений в зависимости от особенностей обучающихся, целей обучения, этапа обучения, видов речевой деятельности и языкового материала.

По мнению И.Л. Бим, в обучении грамматике могут быть выделены две ключевые цели:

– обучение учащихся грамматически правильному оформлению собственных устно-речевых высказываний;

– обучение распознаванию при аудировании и чтении грамматических явлений путем направления основного содержания на извлечение содержательной информации.

Указанным целям должен соответствовать активный грамматический минимум, в качестве ключевых принципов отбора которого выступают [2]:

– исключение синонимических грамматических явлений;

– распространенность в устной речи;

– образцовость.

При формировании пассивного грамматического минимума основными будут:

– многозначность;

– распространенность в книжно-письменном стиле речи.

В ходе обучения иностранному языку большое значение имеет организация грамматического материала, в значительной степени определяющая успех работы над грамматической стороной различных видов речевой деятельности.

Как отмечал советский и российский лингвист, психолог, доктор психологических наук и доктор филологических наук А.А. Леонтьев, употребление каждого грамматического явления должно быть доведено до уровня навыка. Автоматизм достигается в том случае, если форма усваивается вместе с функцией. Заучивание формы, изолированной от ее функции, не гарантирует его последующего правильного употребления [6]. Действительно, обучающийся может выучить наизусть парадигму спряжения глаголов, воспроизводя без запинки основные формы глаголов, но при этом быть не в состоянии выразить даже самую простую мысль. Соответственно, в ходе обучения грамматической стороне речи золотым правилом выступает – учить усвоению грамматической форму в процессе ее употребления, поскольку только в таком случае происходит формирование навыка ее применения [9, с. 91].

Как указывалось выше, процесс обучения грамматической стороне речи приобретает особую важность в младших классах, так как именно на этом этапе происходит активное формирование грамматических навыков для дальнейшего успешного овладения иностранным языком в основной и старшей школе. Игровая деятельность является основной для младших школьников при ведущей учебной, поэтому представляется наиболее целесообразным обучать грамматическим конструкциям в процессе игры или с использованием игровых моментов. Однако, обучение не может и не должно строиться только на игровой парадигме. Очевидно, что в школе дети не только играют, но и выполняют учебные задания с целью овладения определенными умениями и навыками. Отметим также, что деятельностная основа при изучении грамматики может носить предметно-символический характер, а не только речевой. Важно понимать, что основной целью при изучении иноязычной грамматики является не механическое повторение основных грамматических конструкций, а способность ученика с их помощью выразить мысль, мнение, отношение, передать содержание услышанного или прочитанного. Для этого необходимо добиваться того, чтобы учащиеся в полном объёме овладели рецептивными и продуктивными грамматическими навыками. В связи с этим важная роль отводится аналитической работе с языковыми параметрами.

Родоначальник раннего обучения в России Е.И. Негневицкая считает, что «научить учиться языку – значит научить ребенка искать способы, посредством которых данный язык отражает действительность, а значит сформировать у него объем теоретических знаний, которого будет достаточно для способности построения элементарных высказываний, являющихся содержанием учебной деятельности» [16, с. 46]. Согласно данным возрастной психологии, активная потребность в познании нового и желание учиться наблюдаются именно у младших школьников. Для формирования устойчивой мотивации детей к изучаемому языку, методисты рекомендуют с самого первого занятия заинтересовывать детей необычной подачей учебного материала, вовлекать в

сюжеты фантастических грамматических историй и сказок, активнее использовать игровые моменты. В качестве примера можно привести использование сказки об удивительной стране «Грамматика английского языка» и необычном путешествии с посещением «островов Мечтателей, Хвастунов, Командиров и Неумеек». По ходу развития сюжета сказки дети узнают о жителях этих островов. Внимательно слушая сказку, они не замечают, как оказываются во власти вымысла и насколько интересным все становится для них. Одновременно, вымысел способствует раскрытию коммуникативных намерений героев сказок и средств их выражения. Например, любимым словом жителей «страны Неумеек» является слово «cannot» (не могу), «острова Хвастунов» – «Can» (могу), а жители «острова Командиров» всегда отдают приказы и команды.

В ходе деятельности перед обучающимся должна быть поставлена определенная цель в виде решения учебной задачи. Отметим, что любая цель должна объективно существовать в определенной предметной ситуации [8, с. 58]. Так, конечная цель при знакомстве с необычной страной «Грамматика английского языка» состоит в путешествии по данной стране. Однако перед отправлением в путешествие, детям необходимо научиться говорить на языке её обитателей. А для того, чтобы туда добраться, нужно построить паровозик-предложение из грамматически верно соединенных слов-вагончиков. Таким образом, единство цели и условий ее достижения являются учебной задачей, для выполнения которой необходимо формировать навыки и развивать умения учащихся осуществлять анализ выявленных сходств и различий, целенаправленно определять закономерности построения высказываний при построении собственных. Учебная деятельность должна быть нацелена на осуществление учащимися самостоятельного поиска решения учебной задачи [21, с. 113], на процесс приобретения знаний, а не усвоение их в готовом виде. Высказывания учащихся с механически заученными грамматическими конструкциями, как правило, отличаются однотипностью, они лишены

личностной оценки и эмоционально не окрашены. Сознательный путь обучения грамматической стороне речи подразумевает выполнение действий по модели, алгоритму с последующей автоматизацией навыка и использования в разных видах речевой деятельности.

Исполнительная сторона деятельности строится на выполнении обучающимися определенных действий, содержащих ориентировочную, исполнительную и контролирующую составляющие части и представляющих собой речевые высказывания учащихся, построенные по определенному образцу.

Первая (ориентировочная) часть действия состоит в объяснении учителем учебного материала, то есть его семантизации. Помимо этого, ориентировочная часть выполняет и управляющую функцию. При обучении грамматике младших школьников оптимально использовать ориентированный аспект действия в виде «предметного» грамматического материала, что связано с потребностью ребенка не только видеть предмет, но и взять его в руки [18, с. 276]. Для составления грамматических структур на начальном этапе обучения рекомендуется использовать кубики, которые позднее заменяются схемами-моделями речевых блоков. В ходе игры-путешествия учащиеся получают разнообразные задания, например, используя схемы-модели, расшифровать речь обитателей острова Хвастунов. При помощи грамматических схем учащимся легко объяснить вопросительные и отрицательные грамматические формы.

Следующая часть действия (исполнительная) предполагает непосредственное исполнение действия обучаемыми. Данный процесс состоит из пяти этапов [5, с. 1456]:

– подготовительный этап, заключающийся в выполнении действий с реальными предметами;

– предметное воздействие с одновременным проговариванием;

– проговаривание грамматической структуры с опорой на готовую

модель;

– выполнение речевой деятельности в отсутствии опоры на модель;

– употребление структуры непосредственно в ситуации.

Третья часть действия, контролирующая, состоит из наблюдения за правильностью выполнения задания и его дальнейшим оцениванием с осуществлением самоконтроля и контроля.

Обучение иноязычной грамматике на основе деятельностной концепции предполагает активное выполнение ребенком разнообразных внутренних умственных действий, которые, в свою очередь, являются отражением внешних. Из вышесказанного следует, что применение методики, основанной на единстве сознания и деятельности, должно способствовать достижению уровня ее максимальной эффективности.

Применение деятельностного подхода в ходе обучения грамматике иностранного языка младших школьников является актуальным, поскольку сегодня востребованными являются не только знания, но и умение добыть их и применить на практике. Обучение иноязычной грамматике на основе деятельностной концепции предполагает активное выполнение учащимся целого ряда умственных действий, из этого следует, что применение метода, основанного на единстве сознания и деятельности, призвано способствовать достижению уровня его максимальной эффективности.

Процесс получения знаний на деятельностной основе приводит к необходимости изменения способов деятельности обучающихся и характера учебного процесса, в ходе которого учащиеся смогут формировать собственную систему ценностей, постепенно трансформируясь из пассивного потребителя знаний в активного субъекта образовательной деятельности.

Библиографический список

1. Архипова М.В. Особенности иностранного языка как учебного предмета на современном этапе образования. – Казанский педагогический журнал. №4 (111), 2015. – С.142-145.

2. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам // ИЯШ. 2001. №2. – С. 61-64.

3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребёнка. – М., 1985. – 45 с.

4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учебн. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.

5. Колосова К.А. К вопросу о развитии познавательного интереса к изучению иностранного языка // Молодой ученый. 2016. №11. – С. 1456-1458.

6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010. – 216 с.

7. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под.ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2012. – 464 с.

8. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учебное пособие для вузов. – М.: Дрофа, 2005. – 256 с.

9. Назаренко Н.В. учимся быстро и легко задавать любой вопрос на английском языке: «сильные» / «слабые» глаголы. Гуманитарные науки. 2017. – С. 90-97.

10. Обучение действием и практика его внедрения в компании. [Электронный ресурс] // URL: https://studref.com/396773/menedzhment/obuchenie_deystviem_praktika_vnedreniya_kompanii (Дата обращения: 30.05.2021)

11. Особенности деятельности. [Электронный ресурс] // URL: https://helpiks.org/8-23704.html (Дата обращения: 30.05.2021)

12. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

13. Пассов Е.И., Кузовлёв В.П., Царонова В.П. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. – М.: Просвещение, 2003. – 158 с.

14. Петрова Н.Б. Коммуникативно-творческая деятельность на уроках иностранного языка и механизмы их организации. – Интернет-журнал Науковедение, №3 (12) , 2012. – С. 55.

15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Издательство «Питер», 2000 712 с.: ил [Электронный ресурс] // URL: http://pedlib.ru/Books/1/0180/1_0180-490.shtml (Дата обращения: 01.06.2021)

16. Рубцова А.В. Компетентностная составляющая продуктивного подхода к обучению иностранному языку в высшей школе // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. 2016. – С. 46-48.

17. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

18. Тенис А.О. Проблема выбора способа и приема ознакомления с новым грамматическим материалом на раннем этапе обучения английскому языку. – Вестник АГТУ, 2007. – С. 274-279.

19. Тоистева О.С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. – С. 198-203 [Электронный ресурс] // URL: http://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-suschnostnaya-harakteristika-i-printsipy-realizatsii-1 (Дата обращения: 21.06.2021)

20. Хаустова В.Н., Романенко В.М., Гладкова Н.А. Деятельностный подход: параметры, идеи, направления // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). – М.: Буки-Веди, 2017. – С. 31-32.

21. Чикнаверова К.Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект

отечественных исследований. Образование и наука. – Известия УРО РАО, №4 (72), 2010. – С.111-118.

22. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

23. Pedler M. Action Learning for Managers. Routledge, 2017. – 98 p.

1.4. Осуществление преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов колледжа и вуза[4]

Введение

Преемственность в процессе развития иноязычной речевой деятельности студентов колледжа и вуза важна как ни в одной другой познавательной области. Умение связывать ассоциативные уровни, обобщать и выводить новое обобщенное знание, понимать причинно-следственные связи и систематизировать теоретические знания и практический опыт, затребованы в полной мере в процессе изучения иностранного языка в средних и высших профессиональных учебных заведениях. Постоянное накопление коммуникативных, грамматических, фонетических навыков, рост словарного запаса обеспечивают овладение человеком иностранным языком. Изучение иностранного языка и умение говорить на языке других народов является способностью не просто услышать и правильно отреагировать, но понять и принять восприятие мира того человека, на языке которого ты говоришь, уметь донести до него свое мироощущение.

Актуальность данной работы обусловлена отсутствием преемственности в организации обучения иностранному языку студентов политехнического колледжа и технического вуза и недостаточной научно-методической разработанностью данной проблемы в теории и практике.

С целью разрешения проблемы преемственности нами была создана и реализована модель преемственности развития иноязычной речевой деятельности студентов в системе «колледж-вуз»; разработана технология осуществления преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов в системе «колледж-вуз»; выявлена и реализована совокупность педагогических условий преемственности: для эффективного осуществления преемственности.

[4] Автор раздела: Ряполова Н.В.

Модель преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности в образовательной системе «колледж-вуз»

Создание новых моделей и исследование их на междисциплинарном уровне является приоритетным в развитии профессионального образования. На базе многих образовательных учреждений создаются и функционируют интегрированные образовательные системы «общеобразовательное учреждение – учреждение среднего профессионального образования – учреждение высшего профессионального образования» в различных интерпретациях (школа/лицей/гимназия-вуз; профессиональный лицей-вуз; колледж-вуз). Концепция непрерывного образования определяет новые подходы к проектированию систем образования, к содержанию педагогического процесса и преемственности его ступеней [9, С. 4].

Инициаторам создания двухступенчатой системы непрерывного образования и её основным звеном выступает коллеж, являющийся структурным подразделением Старооскольского технологического института (филиал Московского государственного института стали и сплавов (МИСиС), выстроив модель непрерывного образования на основе преемственных связей между средним профессиональным учреждением и высшим профессиональным учреждением.

Разработанная нами и реализованная на базе Оскольского политехнического колледжа (ОПК) и СТИ НИТУ «МИСиС» модель преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности в системе «колледж-вуз» включает цель, ведущие педагогические условия, этапы формирования иноязычной речевой деятельности, критерии эффективности осуществления преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности по ее видам. Она является основой для создания технологии преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов средней и высшей профессиональной школы (рис. 1).

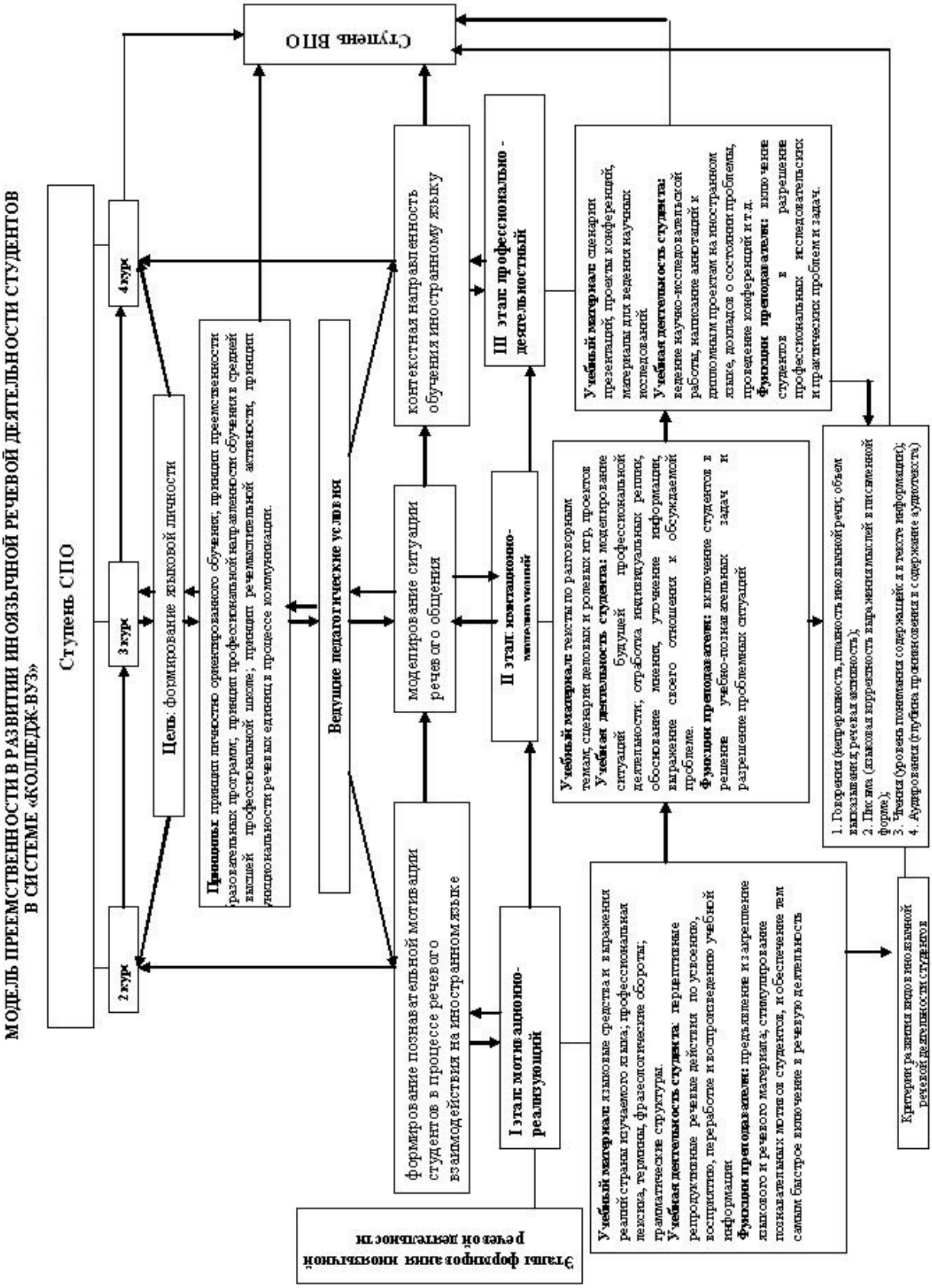


Рис. 1. Модель преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов в системе «колледж-вуз»

Сложность и неисчерпаемость объекта педагогического исследования заставляет для проникновения в его суть искать более простые аналоги для исследования. Более простым и доступным аналогом более сложного объекта является модель. «Модель – вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте» [8, С. 74].

Формирование языковой личности студента на основе реализации преемственности в образовательной системе «колледж-вуз» является основной целью разработанной нами модели.

Языковой личностью является человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности/способности к производству речевых поступков [1, С. 14]. «Языковая личность» проявляется не просто в языковых способностях личности, а в способности человека порождать и понимать речевые высказывания как родового свойства (вида homo sapiens) [3, С.45].

Структура языковой личности, согласно исследованиям Ю.Н. Караулова складывается из трех взаимосвязанных уровней:

– вербально-семантический, или лексикон личности, включающий и фонд грамматических знаний;

– лингво-когнитивный, представленный тезаурусом личности, в котором запечатлена система знаний о мире;

–мотивационный, или уровень деятельностно-коммуникативных потребностей, отражающий прагматикой личности, то есть систему ее целей, мотивов, установок и интенциональностей [5, С. 51].

Таким образом, процесс становления языковой личности связан с формированием в сознании студента «картины мира», свойственной носителю этого языка как представителю определенного социума. Поэтому развитие иноязычной речевой деятельности должно быть направлено на приобщение студентов к концептуальной системе чужого лингвосоциума. «Учащиеся должны иметь возможность осознать тот факт, что они «постоянно вынуждены

находиться (ощущать себя в измерениях двух различных социокультурных общностей» [16, С. 58]. При этом важно, чтобы они понимали эти различия, могли распознавать и интерпретировать мотивы и установки личности, принадлежащей чужой общности, где действует иная система ценностей. Только в том случае, если в сознании студентов постепенно будет устранена «чуждость», заложенная в понятии «ИЯ», и переведена в разряд вторичного, но «не-чужого» языка, «не-чужой» культуры, возможно научить носителя образа мира одной социокультурной общности понимать (постигать) носителя иной концептуальной картины мира. И только в этом случае возможна эффективная реализация основной задачи современной языковой политики – установление взаимопонимания и мира между представителями разных культур [3, С. 47].

Содержательный компонент нашей модели, включенный в компоненты обучения на каждом этапе технологии, играет решающую роль при обеспечении преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности специалистов в системе «колледж-вуз».

Отбор содержания обучения в целом и отдельных его частей производится с учетом 2-х общих принципов: 1) необходимость и достаточность содержания в целом и его составных частей для реализации практической цели обучения; 2) возможности для усвоения или доступности содержания в целом или его частей для усвоения [11, С. 91].

Согласно цели формирования языковой личности студента и многоэтапности развития иноязычной речевой деятельности специалистов в системе «колледж-вуз», содержательный компонент нашей модели на различных этапах включает в себя языковой и речевой материалы, коммуникативную компетенцию иноязычного устного и письменного общения в четырех видах речевой деятельности; преемственность содержания всех трех этапов; понятийную, предметную и социальную стороны профессиональной деятельности; поэтапное усложнение содержания обучения.

Технология преемственности в развитии иноязычной речевой

деятельности в системе «колледж-вуз», внедренная в учебный процесс Оскольского политехнического колледжа и Старооскольского технологического института, явилась технологическим компонентом разработанной нами модели. Технология, речь о которой пойдет далее в нашей работе, состоит из следующих этапов: мотивационно - реализующего, имитационно-моделирующего и профессионально – деятельностного.

В процессе построения модели нами был выделен ряд ведущих педагогических условий, обеспечивающих преемственное развитие иноязычной речевой деятельности студентов в системе «колледж-вуз». Ведущим педагогическим условием первого этапа является формирование познавательной мотивации студентов в процессе непрерывного речевого взаимодействия на иностранном языке, второго – моделирование ситуации речевого общения, третьего – осуществление контекстной направленности развития иноязычной речевой деятельности.

Таким образом, исходя из многоэтапности всего курса обучения, каждый из трех этапов помимо содержания, имеет свою цель, методы и приемы развития иноязычной речевой деятельности. Преемственность целей, содержания, методов всех трех этапов обеспечивается наличием общей цели курса, реализацией на каждом этапе ведущего педагогического условия, а также принципами (системности образовательных программ, личностно ориентированного обучения; профессиональной направленности обучения; речемыслительной активности), на которых мы остановимся далее.

Принцип системности образовательных программ включает:

– согласование программ дисциплины «Иностранный язык» в системе ВПО и СПО.

При реализации данного принципа ОПК участвует в создании единого регионального образовательного пространства и в создании педагогической индустрии учебно-методического и программного обеспечения процесса непрерывного профессионального образования. Педколлектив разрабатывает

многоуровневую документацию: преемственные сопряженные рабочие учебные планы, программы (в том числе учебной дисциплины «Иностранный язык») разных уровней – рабочие, экспериментальные, авторские и методические пособия-руководства. А также осуществляет мониторинг эффективности и качества разработанного учебно-методического обеспечения, качества подготовки специалистов в интегрированной образовательной среде [11, С.93].

Принцип личностно-ориентированного обучения

Система образования, базируясь на личностно-ориентированной концепции, нацелена не на формирование личности обучаемого в «заданном русле», а на создание условий, в которых обучаемый развивает собственную универсальную сущность, свои природные сил [3, С.75]. Необходимо создавать условия для раскрытия духовно-интеллектуальных возможностей обучающихся и запустить механизм саморазвития личности, которая уважает себя и уважаема другими людьми.

Так как система обучения иностранному языку является одним из элементов общей системы образования, то все выше сказанное имеет отношение и к ней. Следовательно, основным принципом обучения иностранному языку является его личностно ориентированная направленность, направленность на языковую личность обучаемого.

Концепция личностно ориентированной педагогики служит научной основой для формирования у человека опыта личной самоорганизации, которая выражается в постоянной готовности к исполнению специфических личностных функций по отношению к окружающему миру и собственной жизнедеятельности. Базовым технологическим комплексом личностно ориентированного обучения является триада: задача – диалог – игра. Основная процессуальная характеристика – учебная ситуация, актуализирующая личностные функции обучаемого. Конструирование такой ситуации

предполагает использование таких базовых технологий, как: технология задачного подхода (разноуровневые личностно ориентированные задачи); технология учебного диалога (усвоение содержания в условиях диалога, обеспечивающего рефлексию, смыслопоиск, самореализацию); технология имитационных игр (обеспечивает внутреннюю конфликтность, состязательность).

Принцип профессиональной направленности обучения в средней и высшей профессиональной школе

Профессиональная направленность является интегративным качеством личности, которое определяет успешность овладения индивидом профессией и выступает «системообразующим» фактором личности профессионала [4, С. 84].

Формирование профессиональной направленности студентов колледжа и вуза обеспечивают следующие психолого-педагогические условия:

– четкое осознание цели обучения иностранному языку в политехническом колледже и технологическом вузе преподавателями иностранного языка, осознание ими необходимости знания иностранного языка специалистами технического профиля как объективного требования современного этапа развития науки, техники, технологии, совершенствования форм и методов организации труда;

– требовательное отношение преподавателей иностранного языка к повышению своего педагогического мастерства;

– профессиональная направленность учебного материала;

– внедрение в практику преподавания иностранных языков в системе «колледж-вуз» новейших наиболее прогрессивных методов и форм обучения, обеспечивающих активную познавательную деятельность студентов;

– профессиональная направленность всего учебно-воспитательного процесса, охватывающего как аудиторную, так и внеаудиторную работу студентов по иностранному языку.

Принцип речемыслительной активности

Принцип речемыслительной активности предполагает стимулирование и использование коммуникативных потребностей обучаемых, их развитие, связанное с необходимостью и индивидуальной заинтересованностью в изучаемом языке. Согласно Фатеевой Ю.Г., принцип речемыслительной активности опирается на творческую активность обучаемого и его самостоятельность. [15, С. 139]. Обучение следует организовывать таким образом, чтобы обучающийся был постоянно вовлечен в процесс общения на языке, т.е. в процесс практического пользования языком на основе речемышления.

К сожалению, нередко студент выступает «как сторонний наблюдатель, холодно фиксирующий происходящее или находящееся вокруг него (когда он делает это не холодно, а с улыбкой, это уже считается методическим достижением)» [6, С. 33-34].

В учебном процессе по иностранному языку существуют, по меньшей мере, две возможности заинтересовать и активизировать студента. Первая возможность связана с построением предлагаемых обстоятельств таким образом, чтобы студент реально оказывался в ситуации, когда ему приходится действовать так или иначе. Во втором случае речь идет о ситуациях, в которых студент осуществляет перевоплощение в лицо (simulation), действующее в этих обстоятельствах. [13, С. 45]. Совершенно очевидно, что именно первая возможность должна занимать на занятии все более существенное место, постепенно «вытесняя» другие возможности заинтересованности студентов.

Отсюда следует вывод о необходимости строить учебный процесс таким образом, чтобы студент испытывал потребность и имел возможность реализовать собственные намерения, решая те или иные коммуникативные задачи. В процессе формирования иноязычной речевой деятельности студентов должна учитываться такая категория, как «коммуникативные потребности», знание и перечень которых могут рассматриваться в качестве исходного пункта

для определения основных параметров обучения языку. Опираясь на прогнозируемый перечень коммуникативных потребностей в курсе обучения в системе «колледж-вуз», мы пришли к выводу о необходимости предоставления студентам соответствующих языковых средств с тем, чтобы они могли реализовать свои коммуникативные потребности.

Таким образом, разработанная нами и реализованная на базе Оскольского политехнического колледжа и Старооскольского технологического института модель преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов в системе «колледж-вуз», основанная на принципах системности образовательных программ, личностно ориентированного обучения, профессиональной направленности обучения, речемыслительной активности и включающая цель, ведущие педагогические условия, этапы формирования иноязычной речевой деятельности, критерии эффективности осуществления преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности по ее видам, является основой для создания технологии преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов средней и высшей профессиональной школы.

Технология преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов в образовательной системе «колледж-вуз»

Разработанная нами технология преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности в системе «колледж-вуз» включает в себя мотивационно-реализующий, имитационно-моделирующий и профессионально-деятельностный этапы с реализацией на каждом из этапов ведущего педагогического условия. [10, С.23]. Обучение с внедрением вышеупомянутой технологии проводилась со студентами экономического отделения Оскольского политехнического колледжа в период их обучения в колледже со 2-го по 4-й курс и на 1-м курсе экономического факультета Старооскольского технологического института.

Основной задачей экспериментального обучения было доказательство того, что внедрение в учебный процесс колледжа и вуза разработанной технологии с реализацией на каждом этапе технологии ведущего педагогического условия обеспечит преемственное развитие иноязычной речевой деятельности у студентов колледжа и вуза.

Для реализации поставленной цели были определены формы, содержание и методика организации развития иноязычной речевой деятельности в колледже.

В этом мы опирались на теорию контекстного обучения А.А. Вербицкого. «Контекст – система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации и ее компонентам как единому целому» [2, С. 64]. Контекстное обучение, по А.А. Вербицкому, это обучение, в котором с помощью всей системы дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности. Беря за основу теорию контекстного обучения А.А. Вербицкого, и, осуществляя преемственность в развитии иноязычной речевой деятельности в колледже и вузе с учетом поставленной цели обучения, мы в качестве активного метода применили профессионально-ориентированные учебно-речевые ситуации, как универсальную форму общения, содействующую формированию познавательной деятельности, в процессе использования которых мы опирались на классификацию, данную В.Л. Скалкиным. Согласно данной классификации, различают дополняемые, проблемные, воображаемые и ролевые учебно-речевые ситуации, которые были задействованы в учебном процессе именно в той последовательности, в которой они даны выше, т.е. от более простых – дополняемых учебно-речевых ситуаций к наиболее сложным – ролевым [12, С. 46].

Основой организации материала для обучения служили:

– подбор профессиональной лексики и терминов по теме, включающих

лексические единицы изучаемых текстов, а также те лексические единицы, использование которых представляется возможным при дальнейшем осуществлении профессионально-ориентированного делового общения;

– создание такой системы профессионально ориентированного текстового материала, при которой каждый отобранный текст занимает определенное место в ряду текстов, информирующих о процессах, происходящих в науке, на производстве и в обществе, предполагает определенную «дозировку» профессионально ориентированного материала и постановку перед студентами мыслительной задачи, относящейся к будущей профессиональной деятельности.

– создание списка профессионально ориентируемых учебно-речевых ситуаций, стимулирующих студентов к активному использованию профессиональной лексики, терминов, фразеологических оборотов, языкового материала предлагаемых профессионально ориентированных текстов, направленных на формирование коммуникативной и социальной компетенций будущего специалиста, овладения моделями речевого и неречевого поведения.

Такая организация материала отвечала требованиям к преподаванию иностранного языка как в колледже, так и в вузе.

В соответствии с тремя формами организации иноязычной учебно-речевой деятельности студентов: учебно-речевой деятельностью академического типа, квазипрофессиональной речевой деятельностью и учебно-профессиональной речевой деятельностью, классификацией учебно-речевых ситуаций, данной В.Л. Скалкиным, в разработанной нами технологии были выделены мотивационно-реализующий, имитационно-моделирующий, профессионально-деятельностный этапы с ведущим педагогическим условием на каждом из них.

Учебным материалом мотивационно-реализующего этапа служили языковые средства и выражения реалий страны изучаемого языка; профессиональная лексика, термины, фразеологические обороты;

грамматические структуры. Отработка профессионально-ориентированной лексики и терминов, а также усвоение, восприятие, переработка и воспроизведение языкового и речевого материала производились в процессе выполнения студентами дополняемых и проблемных учебно-речевых ситуаций. Обучающиеся выполняли самостоятельный поиск в тексте или словаре недостающих языковых средств, подбор речевых действий.

Развитие иноязычной речи студентов с использованием дополняемых учебно-речевых ситуаций предполагало дополнение новой информации, завершение описания чего-либо, формулирование вывода, умозаключения. Для учебно-речевых ситуаций данного вида характерны следующие коммуникативные задачи: информирование собеседников, поиск дополнительной информации.

Проблемные учебно-речевые ситуации содержат внеречевые задачи. Анализируя проблему, студенты подробно описывали пути её умозрительного решения. Для решения проблемы студентам необходимо было не только знание соответствующих лексических единиц, но и знания, полученные на занятиях по экономическим дисциплинам. Для таких учебно-речевых ситуаций характерны постановка, обсуждение и решение проблем; обобщение и анализ мнений и фактов.

Ведущее педагогическое условие преемственности на данном этапе технологии – формирование познавательной мотивации студентов в процессе непрерывного речевого взаимодействия на иностранном языке. Основной задачей преподавателя было стимулирование познавательных мотивов, апеллирующих к интеллекту студентов, и обеспечение тем самым их быстрого включения в речевую деятельность. Поскольку обучение иноязычному общению происходит посредством общения, которое является сугубо личностным процессом, в котором осуществляется обмен идеями, интересами, то без учета реальных чувств, мыслей, интересов студентов, потерялся бы источник, питающий речевую деятельность. Именно учет личностных свойств

каждого студента обеспечил их инициативное участие в иноязычном общении.

Возникновение и развитие познавательной мотивации также во многом было обусловлено типом взаимодействия преподавателя и студентов и согласованностью содержания обучения с познавательными потребностями и интересами обучающихся. Студенты при возникновении каких-либо затруднений обращались за помощью к преподавателю, который занимал позицию консультанта. Оптимально отобранный профессионально ориентированный материал укрепил все составляющие мотивации: потребности, интересы, эмоции, сами мотивы. Результатом деятельности преподавателя иностранного языка и студентов на данном этапе являлось порождение у обучающихся высокой познавательной мотивации, присвоение предметных знаний, развитие коммуникативных навыков, личностных смыслов.

На втором этапе, имитационно-моделирующем, происходило моделирование ситуаций будущей профессиональной деятельности, требующих анализа и принятия решений. Под моделированием речевых ситуаций на занятиях понимается технология, способствующая формированию ключевых компетенций при изучении языка [14, С. 233]. Моделирование коммуникативных ситуаций и их реализация в ролевых играх предоставляют студентам возможность как субъектам учебной деятельности осознать содержательный аспект профессионально-ориентированного общения [7, С. 99]. В аудиторных условиях воссоздавались отношения и действия людей, занятых на производстве. Студенты отрабатывали индивидуальные реплики, обосновывали свое мнение, уточняли информацию, подтверждали сказанное, выражали свое отношение к обсуждаемой проблеме путём использования как дополняемых и проблемных, так и воображаемых ситуаций, а также ролевых и деловых игр. Задачей преподавателя на втором этапе осуществления технологии было включение студентов в решение учебно-познавательных задач и разрешение проблемных ситуаций. Наиболее употребляемыми формами квазипрофессиональной речевой деятельности были деловые и ролевые игры,

дискуссии.

Таким образом, ведущим педагогическим условием на данном этапе было моделирование ситуации речевого общения.

Моделирование ролевых учебно-речевых ситуаций предполагало указание социальных ролей участников. Задачей студентов было «войти» в соответствующий образ и определить тему разговора самостоятельно. Наиболее рациональной формой моделирования таких учебно-речевых ситуаций представлялась ролевая игра, в процессе которой были реализованы, в частности, такие сферы реального устноязычного общения как сервисная и зрелищно-массовая, а также сфера игр и развлечений. В учебно-речевых ситуациях данного типа студенты выступали в «я – роли» в стране изучаемого языка или в роли носителя языка. Играя роли банковского служащего, клиента банка, менеджера фирмы и т.д., они не только информативно, но и практически овладевали базовыми моделями речевого / формулы речевого этикета / и неречевого поведения.

В зависимости от задания и цели работы нами создавались гомогенные (однородные) и гетерогенные (разнородные) группы. Когда было необходимо помочь более слабым студентам, образовывались разнородные речевые группы, где обеспечивалась более слабым обучающимся возможность обращаться за помощью к сильным. Характер деятельности таких речевых групп предполагал активность обучаемых всех уровней подготовленности.

Правильный подбор групп позволил дифференцировать и индивидуализировать обучение, создать дополнительные мотивы к учебному диалогу.

Обучающая сущность профессионально ориентированных учебно-речевых ситуаций заключается в том, что они побуждают студента активно взаимодействовать с профессионально ориентированной информацией: сравнивать, сопоставлять, группировать, обобщать, классифицировать информацию в процессе общения на занятии.

Таким образом, перечисленные ситуации создают устойчивые навыки и

умения общения в монологической и диалогической формах, подчинены конкретной учебной цели, компоненты ситуации вызывают у студентов интерес и готовность говорить, являются личностно значимыми; языковые возможности ситуаций способствуют содержательному общению студентов, отражают их потребности и интересы, стимулируют обмен мнениями, выражение собственного мнения, оценки.

В ходе осуществления третьего этапа обучения по нашей технологии, профессионально-деятельностного, студенты работали в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды. Данный вид работы привел к формированию не только коммуникативной, но и социальной компетентности будущих специалистов. Основной единицей активности студентов было речевое действие, направленное на другого человека, предполагающее его отклик. Студенты становились участниками моделируемых и реальных ситуаций. Решая поставленную коммуникативную задачу, они приобретали навыки профессионального общения. Функцией преподавателя было включение студентов в разрешение профессиональных исследовательских и практических проблем и задач. Ведущее педагогическое условие преемственности на данном этапе – осуществление контекстной направленности развития иноязычной речевой деятельности, т.е. формирование иноязычной речевой деятельности в контексте будущей профессиональной деятельности. Выполнение данного условия способствовало развитию и реализации социальной и коммуникативной компетенции, профессиональной мотивации и личностных смыслов будущих специалистов.

На завершающем этапе обучения по технологии преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности мы использовали такие виды и формы учебных занятий как презентации научно-исследовательских работ студентов, конференции, написание аннотаций к дипломным проектам на иностранном языке, докладов о состоянии проблемы, резюме.

Оставаясь учебными, данные виды работ студентов являлись по своим целям, содержанию и формам фактически профессиональной деятельностью.

Ранее приобретенные иноязычные умения и навыки, посредством которых реализуется профессионально-ориентированное деловое общение, а также адекватное оперирование студентами профессиональной лексикой, фразеологическими оборотами и терминами выступили здесь ориентировочной основой профессиональной деятельности. На данном этапе завершился процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.

Таким образом, системообразующими факторами предложенной педагогической технологии преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов стали контекстное обучение и моделируемые профессионально ориентированные учебно-речевые ситуации. Использование профессионально ориентированных учебно-речевых ситуаций разных видов в процессе опытного обучения способствовало формированию коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанному обучению всем видам речевой деятельности, активному личностному усвоению получаемой информации, обеспечивая более осмысленное и глубокое овладение соответствующей профессионально ориентированной информацией и языковым (лексическим и грамматическим) материалом.

Заключение

Недостаточное задействование преемственных связей в организации обучения иностранному языку в системе «колледж-вуз»: наличие затруднений в процессе развития всех видов иноязычной речевой деятельности у студентов колледжа и вуза; отсутствие учета уровня речевой обученности студентов колледжа и вуза, на основе которого осуществляется принцип индивидуального подхода; преобладание у студентов колледжа и вуза узколичностной мотивации обусловили поиск методов, средств, создания педагогических условий эффективного осуществления преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов в системе «колледж-вуз».

С этой целью нами была разработана модель преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов в системе «колледж – вуз»; разработана и внедрена в учебный процесс технология преемственности в

развитии иноязычной речевой деятельности студентов в образовательной системе «колледж-вуз»; выявлены и обоснованы педагогические условия реализации преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов средней и высшей профессиональной школы.

Представленная модель преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности в образовательной системе «колледж-вуз» является основой для создания технологии преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов средней и высшей профессиональной школы.

Внедрение в учебный процесс ОПК и СТИ НИТУ «МИСиС» разработанной технологии преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов в системе «колледж-вуз» способствовало формированию коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанному обучению всем видам речевой деятельности, активному личностному усвоению получаемой информации, обеспечению более осмысленного и глубокого овладения соответствующей профессионально ориентированной информацией и языковым / лексическим и грамматическим / материалом.

Библиографический список

1. Богин Г.И. Концепция языковой личности: автореф. дисс... д. филол. наук. - М., 1982.- 36 с.

2. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. - М.: Логос, 2011.- 288 с.

3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. - М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с.

4. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие — М., 2003.- 480 с.

5. Караулов Ю.А. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. — М.: Издательство ЛКИ, 2010. —264 с

6. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. - М.: МГУ, 1970. – 88 с.

7. Масалимова А. С., Сагиева Г. Б. Моделирование коммуникативной ситуации

при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку// Иностранные языки в XXI веке: актуальные вопросы лингвистики, теории перевода и методики преподавания иностранных языков. – Пенза, 14 октября 2015 г., С. 95-100.

8. Новиков А.М. Методология образования. Издание второе. – М.: Эгвес, 2006.- 488 с.

9. Полякова Л.А. Преемственность профильного и профессионального образования в системе «лицей-колледж»: автореф. дис….канд. пед. наук. – М., 2003.- 32 с.

10.Ряполова Н.В. Преемственность в развитии иноязычной речевой деятельности студентов колледжа и вуза: автореф. дис... канд. пед. наук. - Белгород, - 2008.- 34 с.

11. Ряполова Н.В. Преемственность в развитии иноязычной речевой деятельности студентов колледжа и вуза: дис… канд. пед. Наук. – Белгород, 2008. – 207 с.

12. Ряполова Н.В. Технология преемственности в развитии иноязычной речевой деятельности студентов в системе «колледж-вуз» // Среднее профессиональное образование. – 2008. – №3. – С. 45-47.

13. Смирнова Е.В. Формирование мотивации студентов к применению электронных средствх учебного назначения в изучении иностранного языка // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 4 (13). – С. 44-49.

14. Урусова З.Б., Козлова Л. Ю. О моделировании ситуаций в обучении студентов-билингвов // Проблемы современного педагогического образования. –2020. –№67-3. – С. 232-235.

15. Фатеева Ю.Г. Принцип речемыслительной активности на занятиях РКИ (из опыта работы в вузе) // Новая наука: современное состояние и пути развития. – 2016. №6-3. – С. 138-140.

16. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). - М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

1.5. Взаимосвязь портфолио магистра и бакалавра, как составляющих комплексной дифференцированной оценки качества высшего образования[5]

На современном этапе развития общества возникает необходимость двухступенчатой подготовки специалистов, позволяющей на первой ступени (бакалавриат) сформировать прочный базис основополагающих общеобразовательных знаний и профессиональных навыков, достаточных для практической работы в выбранной сфере деятельности, либо для продолжения образования на более высоком уровне. Бакалавры, продолжившие обучение в магистратуре, обогащают свои знания и навыки научными методами, подходами, инструментарием науки и практики, в частности, методами планирования, организации, технологиями осуществления деятельности. Это даёт возможности решать задачи и проблемы более высокого уровня.

Имеется преемственность между знаниями и навыками, получаемыми в бакалавриате и в магистратуре. Однако проблема заключается, во-первых, в уровне того потенциала, который формируется у бакалавров и является основой для продолжения обучения. Во-вторых, возникает проблема оценки приращения к этому потенциалу, которое даёт обучение в магистратуре. Этим обусловлена актуальность темы исследования.

Поэтому следует показать взаимосвязь комплексной оценки качества подготовки бакалавров и магистров для вузов, получающих возможность выявления недостатков и путей повышения качества образовательных услуг, и для работодателей, которые на её основе смогут принимать решения о возможности приёма выпускника на работу, об уровне делегирования полномочий, размере вознаграждения и т.д. Важно определить показатели для комплексной оценки промежуточных и итоговых результатов обучения, разработать формы и методику формирования портфолио, дать рекомендации

[5] Автор раздела: Подольский С.В.

по их использованию, как в ходе процесса подготовки в вузах, так и на предприятиях.

Общемировой тенденцией, охватывающей все развитые и большинство развивающихся стран, сегодня является «третья волна» развития общества – информационная, результатом которой должно стать постиндустриальное общество [11]. Если в индустриальном обществе основополагающей структурой является предприятие, то в постиндустриальном обществе ею должен стать университет, в котором будут производиться и накапливаться знаниям. Как указывает Э. Тоффлер, такое общество и будет основано, в первую очередь, на знаниях. Знания в качестве основы общества являются одной из предпосылок глобализации, т.е. постепенного преобразования мирового хозяйства как совокупности, хотя и взаимосвязанных, но всё же национальных хозяйств, в единую мировую рыночную экономику [17].

Поэтому решающую роль в развитии мировой экономики в недалёком будущем должны сыграть специалисты, готовые к международному сотрудничеству на трансграничных рынках при решении различных глобальных проблем. Уже сегодня сфера образования закономерно включается в международные интеграционные процессы. В большинстве стран, включая и Россию, развивается активный обмен студентами с другими государствами.

Только за 2000-2011 гг. произошёл рост международной студенческой мобильности более чем вдвое, или примерно с 2 до более чем 4 млн. чел. [9]. Удельный вес студентов, обучающихся за рубежом, в общей численности студентов в мире, к 2012 г. составил 1,8 % [9]. В частности, 16,5 % иностранных студентов обучались в США, 13 % в Великобритании, 6,3 % в Германии, 6,2 % во Франции, 6,1 % в Австралии. В России обучалось 4 % от общей численности иностранных студентов [9]. Это ниже, чем в большинстве наиболее развитых стран, однако важно, что имеет место положительная динамика (таблица 1).

Таблица 1

Динамика численности и структуры иностранных студентов, обучающихся в российских вузах за 2013-2015 гг.

№ п/п	Показатели	Учебный год		Темп роста, %
		2013/2014	2014/2015	
1	Численность иностранных студентов, всего, тыс. чел., в т.ч.:	205,6	224,5	109,19
2	в т.ч. обучающихся на условиях общего приёма	169	190,2	112,54
3	Доля иностранных студентов, обучающихся на условиях общего приёма	82,2	84,7	103,04

Источник: составлено автором по: [9]

Таким образом, всего за год численность иностранных студентов в российских вузах увеличилась более чем на 9 %. Также растёт удельный вес лиц, обучающихся на условиях общего приёма. Это означает, что постепенно стирается разница в подходах вузов к обучению отечественных и иностранных студентов, т.е. степень международной интеграции в сфере образования повышается. Прогнозы носят оптимистический характер. К 2030 г. численность иностранных студентов в российских вузах должна увеличиться до 570 тыс. чел. [18].

В то же время по состоянию на 2012 г. численность российских студентов, обучающихся в зарубежных вузах, оказалась значительно меньшей, 50642 чел. [10]. Согласно международной статистике ЮНЕСКО, Организации экономического сотрудничества и развития, здесь также происходит постепенный рост: в 2000 г. за рубежом обучалось примерно 25 тыс. россиян, в 2007 г. около 43 тыс. чел. [14]. Это не означает, что в России сложилось низкое мнение о качестве высшего образования за рубежом. Причины отставания численности российских студентов в иностранных вузах от количества их иностранных коллег, обучающихся в России, могут состоять в высокой стоимости обучения в престижных вузах наиболее развитых стран, а также в

организационных сложностях, связанных с визовой политикой некоторых стран (например, США) [14].

Так или иначе, значительный рост международной студенческой мобильности приводит к усилению обмена опытом, вскрывает недостатки и выявляет пути дальнейшего развития высшего образования посредством проведения встречной оценки.

Помимо прочего, с развитием международной интеграции в образовании всё более проявлялись различия между образовательными системами, принятыми в РФ и в большинстве стран Запада. Именно с целью приближения к лучшим международным стандартам Россия в сентябре 2003 г. присоединилась к Болонской декларации, принятой 19 июня 1999 г. министрами образования 29 европейских государств [7; 8].

Декларация, в числе других мер, обеспечивающих формирование единого европейского образовательного пространства, предусматривала переход от традиционного для России одноуровневого специалитета с 5-летним сроком очного обучения к двухуровневой системе обучения. Эта система предусматривает 1-ю ступень – бакалавриат (4 года обучения) и 2-ю ступень – магистратуру (2 года обучения), в терминах Болонской декларации – достепенное и послестепенное образование [7]. Официально данная система была введена, согласно поправкам, внесённым в Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» № 125-ФЗ от 22.08.1996 г. (в ред. от 24.10.2007 г. № 232-ФЗ) [1]. Предполагалось, что этот закон будет реализован в 2011 г., а фактически переход к 2-уровневой системе был полностью осуществлен только к 2016 г.

Апробация этой системы в течение нескольких десятилетий в различных европейских странах показала и её преимущества, и недостатки. В качестве преимущества практически во всех странах, внедривших двухступенчатую систему, отмечается, что она позволяет дифференцировать лиц с высшим образованием на две группы. Первая группа (выпускники, окончившие только

бакалавриат) должна обладать способностями к осуществлению профессиональной деятельности в соответствующей области на предприятиях и в организациях. У второй группы выпускников, прошедших обе ступени, могут также намечаться способности к научно-исследовательской и (или) преподавательской деятельности в выбранной области. Это, с одной стороны, облегчает учебный процесс для бакалавров и позволяет им сделать более осознанный выбор дальнейшего направления будущей профессиональной деятельности. С другой стороны, к магистрам устанавливаются более высокие требования.

В то же время многие исследователи признают, что переход на двухступенчатую модель был призван, в первую очередь, в разумных пределах сократить бюджетные расходы на высшее образование [7]. Однако отсюда уже вытекает и важный недостаток данной системы. Критерии отбора на бюджетные места в магистратуре более жёсткие, а платное обучение стоит значительно дороже, чем в бакалавриате. Поэтому нередко способные выпускники-бакалавры, имеющие высокий потенциал, не идут в магистратуру лишь из-за недостаточных средств на продолжение обучения.

Имеется и ещё более серьёзный недостаток. Например, Р. Де Клерк, К. Виссер и Л. Вели, исследовавшие проблему в Нидерландах, отмечают, что лишь немногие магистерские программы (например, по педагогике, медицине и психологии) можно сегодня охарактеризовать, как чисто научные [20]. А это ставит проблему эффективности обучения в магистратуре, как для будущей профессиональной деятельности самих выпускников, так и для их работодателей.

Переход к новой системе получения высшего образования осложняется и более общими тенденциями изменения образовательной среды. Факторами, осложняющими переход к двухступенчатому образованию и препятствующими в определённой степени достижению его качественных параметров, являются:

– рост общей численности студентов;

– повышение доли представителей рабочего и среднего класса среди обучающихся;

– растущее осознание социальной и экономической роли образования;

– рост общественного контроля над университетами, исследователями и преподавателями;

– повышение уровня сложности образования;

– рост финансовых затрат общества на образование.

Таким образом, университетское образование перестало носить элитарный характер образования «только для избранных». Это требует переосмысления подходов к оценке качества образования, использования не только чисто академических, но и социальных критериев, которые в совокупной оценке должны играть столь же важную роль, что и внутренние академические стандарты. Необходимо определить инструменты, необходимые для идентификации качества образования. Наконец, особую важность приобретает формирование максимально объективной системы контроля качества образования.

Итак, актуальными вопросами совершенствования системы образования на сегодняшний день являются следующие [20]:

– какие инструменты необходимы для идентификации качества образования?

– кто должен нести ответственность за оценку качества образовательных программ и обучения?

– насколько результаты такой оценки должны быть доступны обществу?

– каким образом обеспечить улучшение результатов оценки?

Необходимо сформировать систему оценки результатов получения высшего образования на обеих его ступенях, а на этой основе уже наметить пути повышения качества оказания образовательных услуг.

Перечисленные тенденции и проблемы характерны и для российского высшего образования, но здесь они дополняются ещё и специфическими

проблемами внедрения новой двухступенчатой системы на российскую почву. В России также уже накоплен, хотя и небольшой, но важный опыт её функционирования. Ей в целом свойственны уже выявленные ранее в Европе преимущества и недостатки. Кроме того, во многом образование фактически функционирует ещё по старой системе. Пока в российской магистратуре нередко изучаются те же учебные дисциплины, что и в бакалавриате, отличия во многих случаях состоят лишь в небольшом наборе дополнительных дисциплин и несколько более расширенной программе изучения ранее преподававшихся дисциплин. При наличии такого недостатка стирается грань между бакалавриатом и магистратурой, а значит, и компетенции магистров будут в минимальной степени отличаться от компетенций бакалавров. Но, если разница в наборе компетенций не станет ощутимой, то даже при наличии достаточного потенциала к обучению и необходимых материальных средств у российских бакалавров не останется стимула к поступлению в магистратуру.

Отчасти проблема вызвана отсутствием чёткого представления о том, какими чертами должны обладать бакалавры и магистры, в чём конкретно состоит их отличие. Поэтому существует выраженная потребность в создании «портрета» как выпускника-бакалавра, так и выпускника-магистра, с набором требуемых характеристик, как основных, так и дополнительных. Требуется чёткое разграничение черт бакалавра и магистра. В первую очередь, необходим желаемый «портрет» магистра. Это совокупность тех критериев, которым должен удовлетворять выпускник магистратуры, что позволит ему эффективно осуществлять профессиональную деятельность, в т.ч. научно-исследовательскую и преподавательскую. На основе этих же критериев работодатели смогут проводить отбор персонала, подбирать наиболее подходящие для того или иного выпускника должности и размеры вознаграждения.

Чтобы выпускник магистратуры удовлетворял сформированным критериям, необходимо выполнение двух основополагающих условий:

– наличие исходного потенциала на «входе» образовательного процесса, т.е. набора определённых характеристик выпускника бакалавриата, формирующих его способности к продолжению обучения в магистратуре;

– высокое качество образовательного процесса в магистратуре.

Поэтому важно также создание «портрета» бакалавра, с набором критериев, которым он должен соответствовать по окончании обучения, и конкретизация требований к учебному процессу в магистратуре.

Но первоочередной задачей является четкое обоснование и определение требований к компетенциям и качествам выпускников магистратуры, из которых должны вытекать требования к учебному процессу. Этот набор должен быть составлен на основании как формальных документов Министерства науки и высшего образования, так и международного и российского опыта.

В настоящее время в документах Министерства науки и высшего образования РФ такие критерии отсутствуют. Имеются лишь наиболее общие формальные организационные требования. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» прописано, что лица, поступающие в магистратуру, согласно п. 3 ст. 69 упомянутого Закона, должны иметь высшее образование любого уровня и принимаются на обучение по результатам вступительных испытаний [2]. В отличие от приёма абитуриентов на программы обучения бакалавриата, который, главным образом, осуществляется по результатам сдачи ЕГЭ, в данном случае образовательное учреждение самостоятельно определяет перечень этих испытаний и формы их проведения. С одной стороны, это позволяет придать процессу приёма в магистратуру более гибкую форму, в зависимости от специфики вуза, направления и профиля подготовки. С другой стороны, неопределённый характер официальных требований к потенциальным магистрам может привести либо к их занижению, что закономерно ведёт к ухудшению качества контингента и последующего обучения, либо к завышению, которое ограничивает возможности поступления

способных абитуриентов и часто сопровождается неоправданным сокращением бюджетных мест.

Что касается требований к качеству подготовки магистров в ходе и в результате обучения, то оно регулируется федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС3+, ФГОС3++). Аналогичные стандарты используются и для обеспечения качественной подготовки бакалавров. Безусловно, применение этих стандартов повышает уровень знаний, умений и навыков обучающихся, придаёт их подготовке целевой характер, поскольку в стандартах прямо прописаны профессиональные и общекультурные компетенции, которыми должен обладать магистр или бакалавр в результате изучения дисциплин.

Казалось бы, в российском законодательстве имеется достаточно документов, определяющих требования к бакалаврам и магистрам. В Федеральном законе «Об образовании» содержатся организационные требования, а в ФГОС – требования к компетенциям. Однако только на основании этих требований создать «портрет» бакалавра или магистра невозможно, потому что в образовательных стандартах определяются компетенции только по конкретной учебной дисциплине, изучаемой в рамках того или иного направления и профиля подготовки. Но сформированные по результатам обучения качественные характеристики выпускников – это не простая сумма компетенций, полученных в ходе изучения различных дисциплин. Здесь должен в полной мере действовать синергетический эффект усвоения знаний, умений и навыков, формирования компетенций в результате системного обучения, постижения взаимосвязи между различными дисциплинами, обоснования и выдвижения собственных идей, анализа и обобщения источников информации, научного поиска. Результатом именно такого обучения может и должна быть магистерская диссертация, отвечающая требованиям научной новизны, теоретической и практической значимости и т.д.

Чтобы результаты обучения в магистратуре были именно такими, необходимо, помимо требований к обучению по конкретным дисциплинам, сформировать и общие требования к качеству подготовки выпускника, а также показатели, посредством использования которых выполнение этих требований можно будет оценить. В настоящее время обоснование и разработка таких требований, главным образом, является прерогативой вузов. Так, некоторые из этих требований косвенно отражены в Положении о магистратуре ДВФУ [3]. В пункте 8.2.8 данного Положения указывается, что «при выполнении магистерской диссертации» магистрант «должен показать свою способность, опираясь на полученные углубленные знания, умения и сформированные универсальные и профессиональные компетенции, самостоятельно решать на современном уровне задачи в сфере своей профессиональной деятельности, грамотно излагать специальную информацию, научно аргументировать и защищать свою точку зрения» [3]. Таким образом, выделяется ряд важных требований, однако они носят недостаточно конкретизированный характер. Кроме того, получается, что оценить их выполнение можно будет только на основании написания выпускником диссертации. Но важно, чтобы в ходе написания диссертации магистрант уже имел развитые указанные способности, иначе диссертация не может быть качественной.

В пункте 6.3 указанного Положения регламентируются обязанности магистранта: соблюдать Устав и Правила внутреннего распорядка, в установленные сроки выполнять учебные задания, проходить аттестации, участвовать в научно-исследовательских семинарах, самостоятельно подготовить и защитить диссертацию [3]. Безусловно, это необходимый минимум требований, без выполнения которых процесс обучения вообще не может осуществляться. Но даже полное выполнение этих требований ещё не характеризует качество подготовки магистра, его способности, на базе которых он затем будет осуществлять профессиональную деятельность. Эти требования

к магистрам могут и остаться только требованиями, если не будет корреляции с требованиями к качеству учебного процесса.

Проблема не исчерпывается формированием требований к магистрам на «выходе» образовательного процесса. К результативному обучению в магистратуре способны только те бакалавры, которые уже в ходе обучения на первой ступени обнаруживают некоторые качества, предрасполагающие к будущей научно-исследовательской работе. У бакалавров необходимо выявить своеобразные «ростки» будущих качеств, которые в полной мере сформируются по окончании обучения в магистратуре. Поэтому необходимо обосновать и разработать набор требований к качеству подготовки выпускника бакалавриата. Выполнение этих требований будет означать наличие достаточного потенциала к успешному обучению в магистратуре. В данной области в настоящее время также разработаны только требования по отдельным учебным дисциплинам, к качеству подготовки курсовых работ и выпускной квалификационной работы (ВКР). Это необходимо, но недостаточно для комплексной оценки качества подготовки бакалавров.

Кроме того, потенциал бакалавра может развиться только в том случае, если будет обеспечено надлежащее качество оказания образовательных услуг в магистратуре. Соответственно, важной задачей является определение требований к учебному процессу и критериев оценки их выполнения. Эти требования устанавливаются преимущественно на уровне конкретных учебных заведений. Соответствующие документы на сегодняшний день существуют, но вопрос состоит в том, насколько полно требования к содержанию учебного процесса коррелируют с выходными требованиями к магистрам. Например, пунктом 7 Положения о магистратуре ДВФУ устанавливаются основные требования к организации учебного процесса в магистратуре (рис. 1) [3].

Формирование указанных требований во внутренних нормативных актах учебных заведений является большим шагом вперёд, поскольку ориентирует

преподавателей и обучающихся в определённом направлении, способствует совершенствованию образовательных программ и методов обучения.

Вместе с тем, это лишь база для разработки более детальных требований, критериев и показателей их оценки, поскольку остаются неясными достаточно важные вопросы. Например, необходимо конкретизировать, в чём должны состоять эффективный контроль научного руководителя, приближение оценки результатов обучения к профессиональной деятельности, как эффективно организовать самостоятельную работу обучающихся и т.д.

Источник: составлено автором на основании [3]

Рис. 1. Требования ДВФУ к организации учебного процесса в магистратуре

Таким образом, системного подхода к формированию критериев подготовки магистра, а также методики оценки качества подготовки, взаимосвязи подготовки магистров с требованиями к учебному процессу, в настоящее время нет. Различные требования остаются недостаточно определенными, и между ними нет единства. Это отражается на качестве получаемого образования, что не остается незамеченным работодателями и обществом.

Так, в ходе проведённого опроса работодателей выяснилось, что 43 % респондентов не придают никакого значения различиям между дипломами бакалавра и магистра [4]. Это в значительной степени обесценивает результаты обучения в магистратуре. С другой стороны, 35 % опрошенных воспринимают бакалавров, как лиц с неоконченным высшим образованием. Более того, для 8 % работодателей-респондентов бакалавры приравниваются к лицам со средним профессиональным образованием. Таким образом, магистр может рассматриваться, как выпускник, не имеющий явных профессиональных преимуществ, тогда как бакалавра вообще нередко воспринимают в качестве недоучившегося, не до конца готового специалиста. Отношение в обществе ещё более жёсткое: только 33 % респондентов не из числа работодателей считают бакалавров выпускниками с высшим образованием [4]. Следовательно, снижается престиж подготовки и магистров, и бакалавров.

Следует отметить, что за рубежом на сегодняшний день накоплен определённый опыт оценки качества подготовки магистров и бакалавров. Хотя проблема оценки не является полностью решённой и там, тем не менее, основные критерии, которые используют ведущие мировые университеты, вполне можно применить в российских вузах, с предварительной оценкой возможностей переноса на российскую почву и необходимой адаптацией.

Поэтому важно рассмотреть основные критерии, которые сегодня используются в ходе проведения оценки ведущими мировыми университетами. Так, в Университете Северного Иллинойса (США) основополагающими

признаются следующие требования к выпускникам (на примере социологов), показанные на рис. 2 [19].

При всей бесспорности указанных требований, они носят достаточно обобщённый характер, и проблема разработки более конкретных, детализированных критериев оценки результатов обучения сохраняет актуальность. В качестве индикаторов оценки для магистров предлагаются [19]:

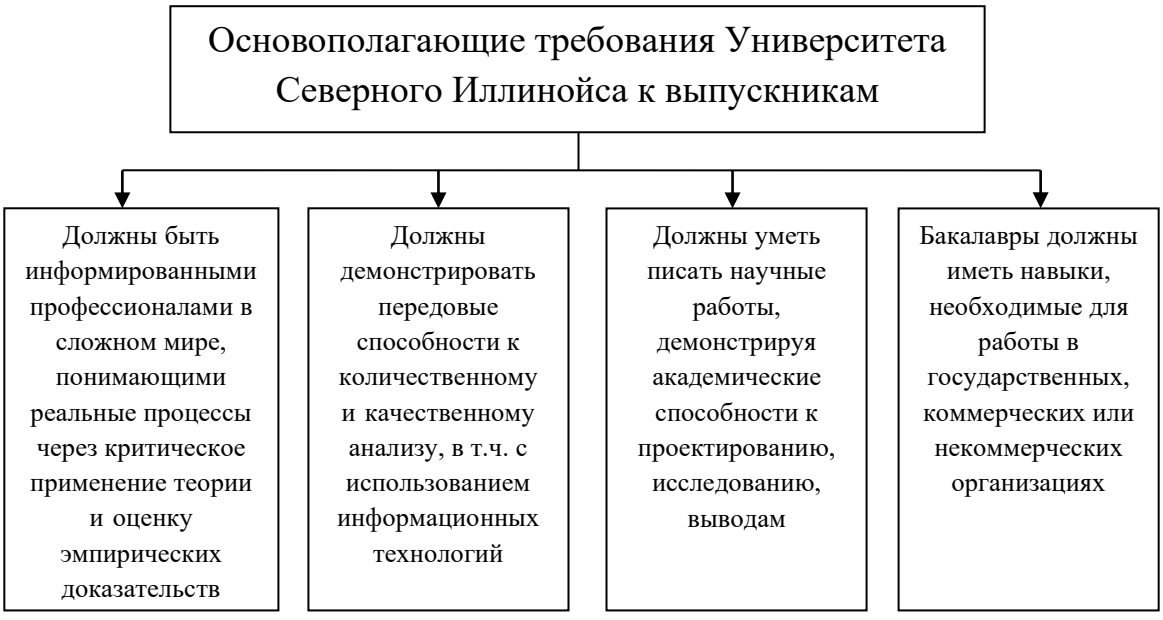
– экзамен;

– магистерская диссертация и её защита;

– оценка со стороны работодателей, к которым каждый семестр направляются обучающиеся для оценки возможности будущего трудоустройства;

– специализированные обзоры и дополнительные анкетные опросы.

Таким образом, первые два оценочных индикатора полностью совпадают с используемыми в России, а остальные могут стать дополнительным важным инструментом оценки, однако только в том случае, если будут разработаны обоснованные критерии оценивания.



Источник: составлено автором на основании [19]

Рис. 2. Основополагающие требования Университета Северного Иллинойса (США) к выпускникам-социологам

Решение проблемы, по нашему мнению, может носить только триединый характер:

– формирование и конкретизация требований к качеству подготовки магистров, т.е. профессионального «портрета» магистра;

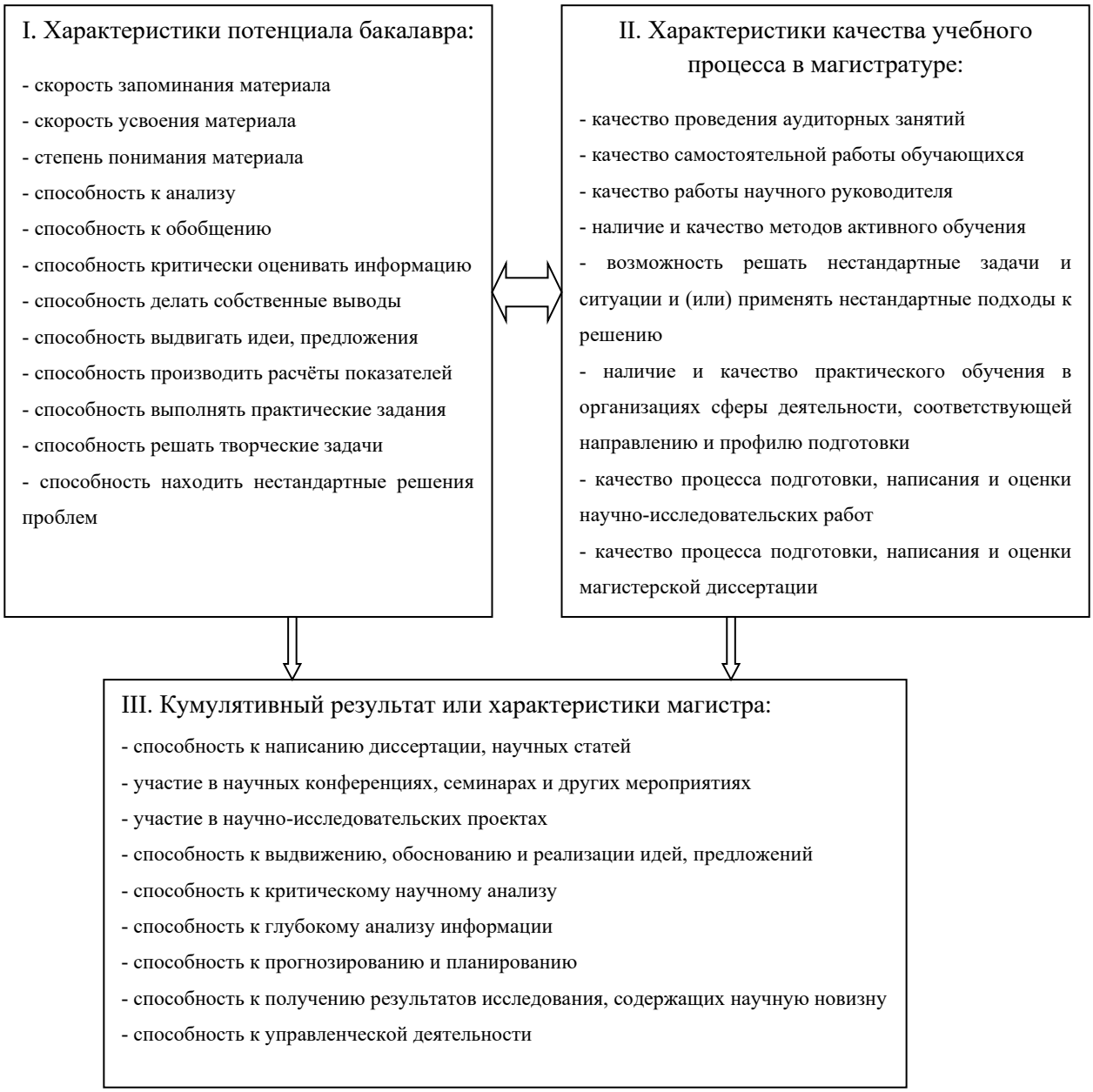
– формирование и конкретизация требований к качеству подготовки бакалавров, т.е. профессионального «портрета» бакалавра;

– формирование и конкретизация требований к качеству учебного процесса в магистратуре.

Вузы должны диагностировать состояние обучения по каждому студенту и в бакалавриате, и в магистратуре, причём как на промежуточных, так и на итоговом этапе, причём оценка должна быть понятной на международном уровне и не носить однобокий характер, а давать разностороннюю характеристику обучающихся. Эта характеристика необходима самим вузам, которые на её основе смогут оценивать качество оказываемых образовательных услуг, выявлять недостатки и намечать пути совершенствования образовательного процесса. Но комплексная дифференцированная оценка выпускников столь же необходима и работодателям. Используя результаты оценки, они смогут, во-первых, определить целесообразность приёма данного выпускника на работу в организацию. Во-вторых, они выявят, какие полномочия этому выпускнику лучше всего делегировать, чтобы добиться наибольшей возможной эффективности и снизить риски некачественного выполнения работы. В-третьих, можно экономически обосновать размер вознаграждения, выплачиваемого данному работнику, значит, повысить эффективность затрат на оплату труда.

Осмысление предлагаемых критериев, с учётом возможностей их применения в России, позволяет нам прийти к заключению, что «портрет» магистра является кумулятивным результатом характеристик бакалавра и учебного процесса в магистратуре (рис. 3).

Требуемые характеристики выпускника магистратуры являются целевыми ориентирами обучения магистров, из них вытекают необходимые характеристики качества образовательного процесса в магистратуре. Однако и для эффективного обучения магистров, и для формирования их желаемых качеств на выходе из магистратуры требуется, чтобы уже выпускники бакалавриата обладали определённым потенциалом к дальнейшей учебной и научной деятельности.



Источник: составлено автором

Рис. 3. Факторы, формирующие кумулятивный потенциал бакалавра и его развитие в процессе обучения в магистратуре

Посредством качественного обучения в магистратуре положительные характеристики бакалавра непрерывно совершенствуются и преобразуются в соответствующие характеристики магистра. Например, способности к анализу и обобщению трансформируются в способности к глубокому и критическому научному анализу, а способности выдвигать идеи и предложения – в способности к обоснованию и реализации идей, к получению собственных результатов исследований, которые должны содержать научную новизну. Способности магистра не могут сформироваться без необходимого качества образовательного процесса в магистратуре. Однако, если основополагающие элементы потенциала отсутствуют у бакалавров, то в ходе обучения в магистратуре они уже не смогут сформироваться «с нуля». Более того, качество обучения в магистратуре при недостаточном потенциале бакалавров будет снижаться, поскольку преподаватели вынуждены будут ориентироваться на усреднённый низкий уровень подготовки обучающихся. Это негативно скажется и на результативности обучения магистров с высоким исходным потенциалом.

Магистратура – это связующее звено, обеспечивающее преобразование потенциала бакалавра в готовые качества выпускника магистратуры. Здесь существует и прямая, и обратная связь. Качества выпускника-магистра зависят от того, каковы были его характеристики на «входе» в магистратуру, по окончании обучения в бакалавриате. Но и сами требования к бакалаврам должны быть основаны на том, кем эти бакалавры смогут стать в дальнейшем, если продолжат обучение в магистратуре.

Поэтому задача сводится к трём основным составляющим:

– сформировать совокупность характеристик выпускника магистратуры, как целевых ориентиров обучения;

– разработать совокупность необходимых элементов исходного потенциала выпускников бакалавриата;

– обосновать требования к качеству учебного процесса в магистратуре, призванного развить и преобразовать характеристики исходного потенциала бакалавра.

Требования к бакалаврам и магистрам должны формироваться не просто в соответствии с субъективным мнением оценивающих субъектов. Для формирования требуемых характеристик магистра и бакалавра, для входного, текущего и выходного контроля соблюдения требований, важно наличие информационной основы, представленной в форме конкретных документов. Таким документами могут стать портфолио бакалавра и магистра. При этом портфолио бакалавра должно сопоставляться с требованиями к магистру в ходе отбора абитуриентов для поступления в магистратуру.

Понятие «портфолио» первоначально использовалось для характеристики работы лиц творческих профессий (фотографа, дизайнера, художника, журналиста и т.п.) [6]. Оно означало в буквальном смысле слова «собрание работ» (например, фотоальбом манекенщицы) [16]. Но в современном обществе уже множество необходимых профессий в той или иной степени стало носить творческий характер. Поэтому и смысл понятия «портфолио» намного расширился. Сегодня «портфолио» понимается в широком смысле, как иллюстрация профессиональных достижений, характеризующих степень мастерства и уровень практического опыта в какой-либо сфере деятельности [15]. Всё чаще оно применяется к сфере образования. К. Варвус предлагает следующее определение: «систематический и специально организованный сбор доказательств, используемых учителем и учащимся для мониторинга знаний, навыков и отношений обучаемых» [12]. Сегодня портфолио достаточно широко используется в общеобразовательных школах, включая и российские. О.Б. Акимова подчёркивает, что портфолио должно демонстрировать накопление достижений обучающегося, показывать результаты его образовательной деятельности и оценивать эти результаты [5].

На наш взгляд, чтобы создать систему комплексной оценки результатов обучения, необходимо регулярное ведение портфолио не только в школах, но и на более высоких ступенях обучения. Портфолио школьника – это объективно подтверждённая информация о его достижениях, позволяющая проверить его соответствие требованиям на «входе» в бакалавриат. Портфолио бакалавра будет показывать результаты его обучения, которые можно будет проверить на соответствие требованиям на «входе» в магистратуру. А портфолио магистра – это подтверждение освоения требований к выпускнику магистратуры.

Таким образом, портфолио представляет собой совокупную характеристику выполнения обучающимся требований, выдвигаемых к нему на каждой ступени получения вначале среднего, а затем и высшего образования. Поэтому в портфолио каждого обучающегося, должны содержаться, во-первых, сами требуемые характеристики, во-вторых, критерии их оценки, в-третьих, фактические показатели соответствия каждой характеристики обучающегося выдвинутым требованиям.

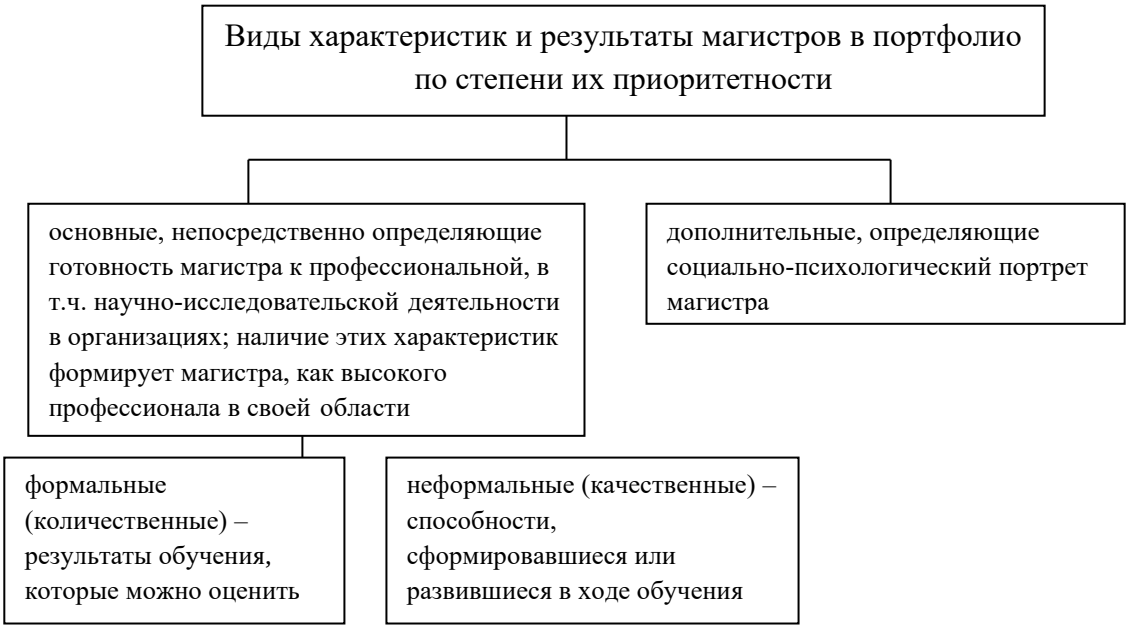
На основе портфолио, с которым обучающиеся переходят на новую ступень получения образования (из средней школы в бакалавриат, из бакалавриата в магистратуру), можно применять дифференцированный подход к их дальнейшему обучению, выявив достижения, способности, склонности и особенности характера каждого. Аналогично и работодатели смогут принять обоснованное решение о приеме выпускника на определённую должность и назначении ему размера оплаты труда.

Требуется сформировать необходимые характеристики, соответствие которым должно указываться в портфолио, как для бакалавров, так и для магистров. Методика формирования взаимосвязанных портфолио магистра и бакалавра основана на том, что, не зная, какие качества требуются для магистров на выходе, невозможно определиться и с необходимыми входными характеристиками потенциала бакалавра перед началом обучения в

магистратуре. Требования к бакалаврам должны логически вытекать из требований к магистрам, для выполнения которых они являются базисом.

Основные элементы портфолио магистра следует унифицировать для различных направлений подготовки. Кроме того, важно давать характеристикам магистра не только качественную, но и количественную оценку. Это обеспечивает сравнимость степени развития различных характеристик и возможность обобщённой, интегральной оценки качества подготовки магистров.

Наиболее важные, с нашей точки зрения, характеристики магистров, которые определяют уровень их подготовки и должны входить в портфолио, предлагается подразделить на три группы (рис. 4).



Источник: составлено автором

Рис. 4. Классификация требуемых характеристик магистра и их отражение в портфолио

Комплексная оценка магистра осуществляется на основании использования совокупности показателей:

1. Формальные (количественные) показатели.

2. Неформальные (качественные) показатели.

3. Дополнительные (социально-психологические) показатели.

Если основные характеристики являются обязательными для магистра при работе по выбранному направлению и профилю подготовки, то дополнительные характеристики могут понадобиться в определённых ситуациях (например, при занятии руководящей должности, возникновении форс-мажорных обстоятельств, требующих быстрой реакции, в ситуациях, сопряжённых с высоким уровнем риска и т.д.). Основные характеристики являются критически важными для всех магистров, а дополнительные – для магистров, собирающихся работать в определённых сферах и условиях.

Главный критерий отнесения показателей к I разделу – возможность их количественной оценки. Формальные основные показатели видов деятельности магистра накапливаются в течение срока обучения и в той или иной степени могут оцениваться количественно. Сами по себе эти характеристики известны и не являются чем-то новым. Это, например, успеваемость, количество опубликованных научных статей, конференций, в которых принимал участие магистр, и т.д.

По существу, это различные виды деятельности, которые можно количественно оценить. Преимущество таких характеристик в простоте поиска информации и оценки. Однако необходимо чётко разграничить различные виды деятельности, определить их весомость, дать критерии оценки. Для обеспечения сопоставимости характеристик, имеющих различное количественное выражение, и для обобщённой, интегральной оценки, все они приводятся к единой 5-балльной шкале.

Предлагаемые коэффициенты весомости и критерии оценки видов деятельности магистра представлены в таблице 2.

Путём введения балльной шкалы все характеристики преобразуются в локальные количественные показатели. Оценка осуществляется на основе известных данных о работе магистранта в период обучения.

Среди формальных показателей критически важными следует признать те, которые более всего отражают степень участия в практической научно-

инновационной деятельности. Безусловно, здесь имеет немалое значение и участие в научных конференциях, и написание статей, и успеваемость на занятиях, но всё же решающее значение принадлежит практике и участию в реальных научно-инновационных проектах.

Таблица 2

Критерии и веса важности количественной оценки видов деятельности магистра

Виды деятельности магистра	Веса важности видов деятельности	Критерии оценки видов деятельности
1. Учебная (основная) деятельность	0,1	средний балл успеваемости, согласно ведомостям: < 3,2 баллов – 1 балл, 3,2 ≤ n < 3,7 баллов – 2 балла, 3,7 ≤ n < 4,2 баллов – 3 балла, 4,2 ≤ n < 4,6 баллов – 4 балла, ≥ 4,6 баллов – 5 баллов
2. Участие в научных конференциях	0,15	не участвовал в научных конференциях – 0, участвовал в одной конференции без занятия призового места – 3, в 2 и более без занятия призового места либо в одной конференции и более с занятием 2-3 места хотя бы в одной – 4, в одной конференции с занятием 1 места либо в 2 и более с занятием 1-3 мест хотя бы в одной – 5
3. Написание научных статей	0,15	написана хотя бы 1 статья, индексируемая в Scopus или Web of Science – 5, хотя бы 1 статья в рецензируемых журналах из списка ВАК – 4, 2 и более статьи в других изданиях – 3, 1 статья в других изданиях – 2, ни одной статьи - 1
4. Участие в научно-исследовательских и инновационных проектах	0,25	участвовал в 2 и более проектах с получением конечного результата – 5, с получением промежуточного результата или в одном проекте с получением конечного результата – 4, в одном проекте с получением промежуточного результата – 3, рассматривает возможность участия или участвует без получения результата – 2, не участвует и не рассматривает возможность - 1
5. Участие в научно-исследовательских семинарах	0,1	активно участвовал в 3 и более семинарах – 5, в двух – 4, в одном – 3, принимал лишь пассивное участие – 2, не участвовал - 1
6. Практическая работа в организациях сферы деятельности, соответствующей направлению и профилю подготовки	0,25	активно работал с получением выраженного эффекта для организации – 5, без получения эффекта – 4, знакомился с практикой, но не принимал активного участия – 3, планирует такую работу – 2, не работал и не планирует - 1

Источник: составлено автором

На основе применения единой шкалы оценки надлежит вывести интегральный показатель оценки количественных характеристик деятельности магистра $П_{м1}$, по которому можно будет сделать общий вывод о его формальных достижениях, о количественных результатах его работы. Для этого следует рассчитать среднюю взвешенную локальных показателей $П_{мi}$ с учётом весов их важности:

$$П_{м1.} = \sum П_{м1i} * \ d_{м1i}, \quad (1)$$

Где:

$d_{м1i}$ – вес важности i-го локального показателя;

$П_{м1}$ – интегральный показатель количественных характеристик деятельности магистра.

Вместе с тем, только на основании формальных показателей неверно делать окончательные выводы о качестве подготовки магистра. Подготовленные и опубликованные научные статьи, например, могут иметь разный качественный уровень, который не всегда измеряется официальным статусом журнала. Магистр, кроме того, может участвовать во многих научно-исследовательских работах без получения выраженного результата, а может лишь в одной или двух, но при этом достичь высокого полезного эффекта. Если сугубо количественные характеристики наиболее важны для статуса и конкурентоспособности вуза, а также кафедр и других подразделений, то и для самого выпускника, и для его будущего работодателя, особое значение приобретают качественные характеристики. Это, например, способности магистра к нестандартному решению проблем, научному анализу, качество выполняемых научных работ и т.д.

Для оценки этих способностей нами предлагается следующий раздел характеристик – качественные или неформальные характеристики. По сути, это различные способности магистранта, которые выявляются в течение всего периода обучения. Основные качественные характеристики, их веса важности и критерии оценки представлены в таблице 3.

Таблица 3

Предлагаемые качественные характеристики деятельности магистра, их веса важности и критерии оценки

Способности и результаты деятельности	Веса важности	Критерии оценки
1. Качество выполняемых научно-учебных работ (курсовых, эссе, рефератов, диссертации и т.д.)	0,12	обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью, являются авторскими исследованиями – 5, выполнены на высоком уровне как учебные работы, но не содержат существенной новизны – 4, выполнены стандартно, но не отличаются оригинальностью – 3, выполнены с существенными недостатками – 2, выполнены неудовлетворительно - 1
2. Качество работы на аудиторных занятиях	0,08	активно участвует, выдвигает и обосновывает идеи, предлагает оригинальные решения задач – 5, активно работает на занятиях, стандартно и правильно выполняет задания – 4, работает стандартно и не всегда достаточно активно – 3, работает стандартно, не проявляет активности – 2, работает неудовлетворительно - 1
3. Качество выполнения самостоятельной работы	0,08	активно работает, выдвигает и обосновывает идеи, предлагает оригинальные решения задач – 5, активно работает, стандартно и правильно выполняет задания – 4, работает стандартно и не всегда достаточно активно – 3, работает стандартно, не проявляет активности – 2, работает неудовлетворительно - 1
4. Способность эффективно усваивать учебный материал	0,08	усваивает полностью, активно интересуется дополнительной информацией – 5, усваивает в основном – 4, усваивает не до конца и с определёнными недостатками – 3, усваивает лишь частично и не всегда правильно – 2, усваивает слабо/практически не усваивает - 1
5. Способность выдвигать, обосновывать и реализовывать оригинальные научные и практические идеи	0,1	выдвигает, правильно обосновывает, способен детально планировать пути реализации - 5, выдвигает, обосновывает, не всегда продумывает реализацию - 4, выдвигает, но идеи не всегда хорошо обоснованы – 3, выдвигает слабо обоснованные идеи – 2, не выдвигает – 1
6. Способность нестандартно решать проблемы, ситуации, задачи	0,1	решает правильно и нестандартно – 5, решает верно, но чаще стандартно – 4, предлагает решения, но они нередко спорные – 3, предлагает часто неверные решения – 2, вообще не склонен решать - 1
7. Способность к критическому анализу информации и работ других авторов	0,09	способен критически анализировать и детально обосновывать критику – 5, склонность к критическому анализу есть, но он не всегда детально обоснован – 4, преобладает склонность к следованию за точкой зрения рассматриваемых авторов – 3, работы носят, скорее, описательный, чем аналитический, характер – 2, работы практически не содержат анализа – 1

Окончание таблицы 3

Способности и результаты деятельности	Веса важности	Критерии оценки
7. Способность к критическому анализу информации и работ других авторов	0,09	способен критически анализировать и детально обосновывать критику – 5, склонность к критическому анализу есть, но он не всегда детально обоснован – 4, преобладает склонность к следованию за точкой зрения рассматриваемых авторов – 3, работы носят, скорее, описательный, чем аналитический, характер – 2, работы практически не содержат анализа – 1
8. Способность делать и обосновывать собственные выводы	0,09	способен делать детально и полностью обоснованные выводы – 5, способен делать выводы, обоснованные недостаточно детально – 4, способен делать выводы, но они не всегда в необходимой степени обоснованы – 3, выводы обоснованы слабо, либо предпочитает следовать за выводами других – 2, выводы необоснованные или предпочитает вообще не делать выводы – 1
9. Способность запоминать важную информацию	0,08	запоминает быстро и в полном объёме – 5, запоминает в основном и в течение некоторого времени - 4, запоминает не полностью и не сразу, но наиболее важные моменты – 3, запоминает лишь частично, упуская важные моменты – 2, запоминает слабо и с крупными ошибками - 1
10. Способность отбирать и рассчитывать аналитические показатели	0,09	самостоятельно и верно отбирает и рассчитывает – 5, рассчитывает верно, но не всегда полностью обоснованно отбирает – 4, только рассчитывает – 3, рассчитывает не в полном объеме – 2, неверно рассчитывает – 1
11. Способность планировать и прогнозировать	0,09	обоснованно и в полном объёме прогнозирует состояние объекта исследования и планирует мероприятия, способен оценить их эффективность – 5, в целом способен к прогнозированию и планированию, но не всегда с подробной детализацией и обоснованием – 4, способен лишь в общих чертах, без достаточного обоснования – 3, может прогнозировать в общих чертах, но не планировать – 2, не обладает способностями вообще - 1

Источник: составлено автором

Предлагаемые качественные характеристики можно оценить только экспертным путём, причём в качестве экспертов должны выступать преподаватели, которые вели у данных магистров основные учебные дисциплины, руководили курсовыми и научно-исследовательскими работами, диссертациями.

Среди этой группы показателей решающее значение принадлежит тем, которые характеризуют качество выполняемых научно-исследовательских

работ, а также способности к инновационной деятельности, к выдвижению собственных идей, к нестандартному решению проблем.

На основании балльной оценки каждой характеристики можно вывести интегральный показатель оценки качественных характеристик деятельности магистра $П_{м2}$, по которому можно будет сделать общий вывод об уровне его способностей к профессиональной деятельности, включая и научно-исследовательскую. Для этого следует рассчитать среднюю взвешенную локальных показателей $П_{м2i}$ с учётом весов их важности:

$$П_{м2.} = \sum П_{м2i} * d_{м2i}, \quad (2)$$

Где:

$d_{м2i}$ – вес важности i-го локального показателя;

$П_{м2}$ – интегральный показатель оценки качественных характеристик деятельности магистра.

Однако количественная и качественная оценка результатов деятельности магистра не будет исчерпывающей, если не учитывать его личностные социально-психологические характеристики. От них зависит, насколько данный выпускник впишется в трудовой коллектив, с какой результативностью он будет работать в команде, можно ли ему доверить руководящую должность или такую работу, которая будет связана, в первую очередь, с людьми. Поэтому предлагается также III раздел – дополнительные социально-психологические характеристики. Основные характеристики данного раздела, предлагаемые их веса важности и критерии балльной оценки показаны в таблице 4.

Оценка дополнительных (социально-психологических) качеств магистра является наиболее субъективной и потому сложной, она может быть проведена на основании анонимного анкетирования однокурсников, оценки со стороны преподавателей, сформировавшейся за период обучения, а также самооценки самого магистра.

Таблица 4

Предлагаемые критерии и коэффициенты весомости социально-психологической оценки магистра

Социально-психологические характеристики магистра	Веса важности	Критерии социально-психологической оценки
1. Способность руководить коллективом	0,03	эффективно руководит деятельностью малой группы и добивается полного и качественного решения задач – 5, добивается решения задач в основном – 4, добивается частичного решения задач – 3, способен быть только помощником руководителя – 2, неспособен к руководящей работе – 1
2. Коммуникабельность	0,03	легко сходится с коллективом и с новыми людьми, способен заводить и развивать нужные связи – 5, коммуникабелен в коллективе, но с трудом заводит новые нужные связи – 4, средняя коммуникабельность, по необходимости – 3, недостаточная коммуникабельность – 2, с трудом уживается в коллективе, слабо способен на коллективную работу – 1
3. Характер	0,02	способен эффективно сочетать твёрдость в достижении целей и дружелюбие – 5, жёсткий, но не всегда достаточно гибкий – 4, дружелюбен, но не всегда твёрд в достижении целей – 3, не обладает необходимой настойчивостью и гибкостью – 2, психологически слаб и неустойчив – 1
4. Общий кругозор	0,02	очень широкий, энциклопедический, выраженная способность к быстрому поиску и отбору информации – 5, широкий, быстро находит нужную информацию – 4, средний, но способен найти недостающую информацию – 3, недостаточный, не всегда находит нужную информацию – 2, узкий, не умеет находить нужную информацию – 1
5. Уровень воспитания и культуры	0,02	очень высокий – 5, достаточно высокий – 4, средний – 3, недостаточный – 2, низкий - 1
6. Состояние здоровья	0,03	отличное – 5, хорошее, с незначительными проблемами – 4, удовлетворительное, есть существенные проблемы – 3, плохое – 2, очень плохое – 1
7. Реакция на изменение ситуации	0,02	быстрая и адекватная – 5, адекватная, но не всегда своевременная – 4, замедленная – 3, не всегда адекватная и замедленная – 2, практически отсутствует – 1

Источник: составлено автором

При этом следует учитывать, что оцениваемый в большинстве случаев склонен к некоторому завышению своих качеств. Поэтому самооценка должна иметь наименьший вес важности при расчёте показателей. Свою роль может

сыграть также использование проверенных на практике психологических тестов, на основании которых можно более точно определить особенности личности и характера человека. Каждый дополнительный показатель $П_{мЗi}$ рекомендуется рассчитывать по следующей формуле:

$$П_{мЗi} = 0,3*П_{ос} + 0,25*П_{оп} + 0,25*Птест + 0,2*П_{со}, \quad (3)$$

Где:

$П_{ос}$ – показатель, рассчитанный на основании анкетирования магистрантов;

$П_{оп}$ – показатель, рассчитанный на основании оценки со стороны преподавателей;

$П_{тест}$ – показатель, рассчитанный на основании проведения психологического тестирования;

$П_{со}$ – показатель самооценки магистранта.

Наиболее значимыми социально-психологическими показателями представляются состояние здоровья, которое напрямую влияет на работоспособность и эффективность деятельности, а также характеристики, отражающие управленческие навыки и способности к работе в команде.

Далее рассчитывается средняя взвешенная локальных показателей $П_{мЗi}$ с учётом весов их важности:

$$П_{мЗ.} = \sum П_{мЗi} * d_{мЗi}, \quad (4)$$

Где:

$d_{мЗi}$ – вес важности i-го локального показателя;

$П_{мЗ}$ – интегральный показатель оценки социально-психологических характеристик магистра.

На основе дифференцированных показателей формируется комплексная оценка портфолио магистра в виде интегрального показателя.

Интегральный показатель оценки качества подготовки магистра $П_{минт}$ позволит сделать общий вывод о его профессиональных способностях и достижениях, о степени его готовности к эффективной профессиональной

деятельности. На наш взгляд, все три раздела характеристик магистра критически важны, но всё же решающее значение принадлежит способностям к будущей профессиональной деятельности, которые выражаются через качественные характеристики. Поэтому нами предлагается интегральному показателю $П_{м2}$ присвоить вес важности 0,4, а остальным двум интегральным показателям $П_{м1}$ и $П_{м3}$ присвоить вес важности 0,3. Подправить текст

Интегральный показатель способностей магистра и качества его подготовки $П_{минт.}$ рассчитывается по следующей формуле:

$$П_{минт.} = 0,3П_{м1} + 0,4П_{м2} + 0,3П_{м3} \ , \qquad (5)$$

Показатель даёт обобщённое представление о формальных достижениях, качественных способностях и социально-психологическом портрете магистра.

Подведение оценок в рамках предлагаемого портфолио должно носить регулярный характер, а не ограничиваться оценкой только по итогам обучения. Таким образом, можно будет наблюдать динамику проявления качеств обучающегося, как его формальных достижений, так и тех способностей, результатами которых эти достижения являются. Рекомендуется проводить оценку минимум по итогам каждого семестра. Это позволит выявлять слабые места в подготовке магистров, разрабатывать мероприятия по их улучшению. С другой стороны, выявляются наиболее сильные стороны каждого магистранта, на использование которых необходимо будет делать упор в ходе дальнейшего обучения. Также преподаватели смогут, исходя из полученных оценок, наиболее эффективно формировать команды обучающихся для выполнения конкретных учебных и научных задач.

Следует подчеркнуть, что оценка в рамках портфолио не заменяет и не подменяет традиционную промежуточную и итоговую аттестацию. Но она может служить важным инструментом улучшения и формальных аттестационных показателей, и фактических результатов обучения. Для этого необходимо, чтобы характеристики портфолио были открыты для магистрантов и стимулировали их к более результативному обучению. Например,

обучающиеся, имеющие интегральный показатель > 4, могут получать дополнительную стипендию от вуза. Также высокий общий балл портфолио может служить основанием для получения более высокой оценки на защите диссертационной работы (может прибавляться 1 балл к оценке, выведенной аттестационной комиссией). Наоборот, критически низкий интегральный показатель (< 2,5) может служить основанием для снижения итоговой оценки на защите. Таким образом, магистры будут прямо заинтересованы в улучшении не только формальных, но и качественных характеристик своей работы. Аналогично и работодатели (включая и вузы) смогут оценивать возможность приёма выпускника на работу, уровень делегирования полномочий этому выпускнику и размер оплаты его труда. Для этого предлагается разработать оценочную критериальную шкалу, причём вначале необходимо рассматривать интегральный показатель $П_{минт.}$ (для принятия первоначального решения), затем – интегральные показатели по каждой из трёх групп, и, наконец, каждый локальный показатель для уточнения должности, условий работы и размеров вознаграждения.

По интегральному показателю можно дать общую оценку потенциала выпускника магистратуры к профессиональной деятельности (таблица 5).

Анализ интегрального показателя $П_{минт}$ позволяет, таким образом, сформулировать общие рекомендации относительно приёма выпускника-магистра на работу, однако его недостаточно для конкретизации решения о должности, полномочиях и оплате труда. На наш взгляд, важно также оценить и сравнить между собой интегральные показатели по каждому разделу и на их основе определить возможный характер и сложность работы для конкретного работника. (Но в процессе оценки следует учесть, что речь должна идти о более или менее существенной разнице между тремя интегральными показателями, достигающей хотя бы 0,3 балла или такой, чтобы показатели относились к разным градациям потенциала (4,5-5 – очень высокий; 4-4,5 – высокий; 3-4 –

средний; 2-3 – низкий; < 2 – неприемлемо низкий). Если разница меньше, ею можно пренебречь и считать показатели приблизительно равными).

Таблица 5

Критерии оценки совокупного потенциала выпускника магистратуры к профессиональной деятельности

Значение $П_{минт,}$ в баллах	Оценка потенциала выпускника-магистра	Рекомендации для работодателя
4,5-5	Очень высокий: способен эффективно и нестандартно решать разнообразные профессиональные задачи, а также управлять работой коллектива	Взять работника на руководящую должность высшего или среднего звена с очень высоким уровнем оплаты труда и перспективами дальнейшего роста
4-4,5	Высокий: способен эффективно решать разнообразные профессиональные задачи, активно участвовать в коллективной работе	Взять работника на высокооплачиваемую должность, возможно, в качестве руководителя низшего или среднего звена
3-4	Средний: способен решать профессиональные задачи и работать в коллективе, однако имеются недостатки, которые необходимо преодолевать	Взять кандидата на должность по его направлению со средним уровнем оплаты труда, содействовать его профессиональному росту, в т.ч. посредством программ повышения квалификации
2-3	Низкий: недостаточно способен решать профессиональные задачи, имеются сложности с адаптацией к коллективной работе, однако имеется определённый потенциал роста	Взять кандидата на рядовую должность по его направлению с испытательным сроком и относительно низкой оплатой труда, содействовать его профессиональному росту, в т.ч. посредством программ повышения квалификации, тренингов, материального стимулирования и т.д.
< 2	Неприемлемо низкий: в настоящее время выпускник неспособен к качественному выполнению работы по его направлению	Отказать кандидату в приёме на должность по его направлению, дать рекомендации по повышению профессионального уровня, либо провести профориентационную работу и рекомендовать пройти переобучение по другому направлению

Источник: составлено автором

Исходя из этих соотношений, можно сформировать портрет кандидата на ту или иную должность и потенциальные рекомендации его использования на предприятии в должностной сетке (таблица 6).

Таблица 6

Рекомендации по подбору должностей для выпускников, в зависимости от результатов сравнительной оценки интегральных показателей по группам их характеристик

Сравнительная оценка показателей	Обобщающая качественная характеристика потенциального работника	Рекомендации по его использованию на предприятии
Ситуация 1: $П_{м1} > П_{м2} > П_{м3}$	Склонен к старательному выполнению заданий и достижению высоких формальных показателей в одиночку, уделяет сравнительно мало внимания качественной стороне деятельности, склонность к коллективной работе снижена, недостаточно коммуникабелен	Подойдёт должность исполнителя, для данного работника требуются точные и детально прописанные задания, которые нужно выполнить к конкретному сроку. Хорошо справится с работой, где, в первую очередь, требуются количественные результаты. Проблематична работа, связанная с выполнением творческих, недостаточно определённых заданий, а также работа, где требуется тесное взаимодействие с другими людьми.
Ситуация 2: $П_{м1} > П_{м3} > П_{м2}$	Склонен к старательному выполнению заданий и достижению высоких формальных показателей, как в одиночку, так и в коллективе, уделяет мало внимания качественной стороне деятельности, склонность к творческой работе снижена	Подойдёт должность исполнителя, либо участника рабочей группы, необходимо установление определённых заданий к конкретному сроку. Хорошо справится с работой, где требуются коллективные усилия по достижению заранее намеченных руководителем результатов. Проблематична творческая работа и выполнение количественно неопределённых заданий.

Окончание таблицы 6

Сравнительная оценка показателей	Обобщающая качественная характеристика потенциального работника	Рекомендации по его использованию на предприятии
Ситуация 3: $П_{м2} > П_{м1} > П_{м3}$	Склонен к выдвижению и реализации идей, в т.ч. нестандартных, особое внимание уделяет качественной стороне проблем, слабо склонен к коллективной работе, недостаточно коммуникабелен. Не всегда уделяет внимание конкретным количественным показателям.	Подойдет должность, связанная с генерацией и обоснованием идей, с повышением качества продукции или услуг, с внедрением инноваций. Желательно давать работу, в наименьшей степени требующую коллективных усилий. Проблематичным может стать установление точных заданий к конкретному сроку.
Ситуация 4: $П_{м2} > П_{м3} > П_{м1}$	Склонен к выдвижению и реализации идей, в т.ч. нестандартных, особое внимание уделяет качественной стороне проблем, как в одиночку, так и в коллективе. Уделяет мало внимания конкретным количественным показателям.	Подойдет должность, связанная с творческой работой, с генерацией и обоснованием идей, с повышением качества продукции или услуг, с внедрением инноваций. Возможна деятельность в составе рабочей группы, например, разрабатывающей инновационный проект. Проблематично выполнение точных заданий к конкретному сроку, достижение количественных показателей.
Ситуация 5: $П_{м3} > П_{м2} > П_{м1}$	Склонен к работе с людьми, легко устанавливает контакты, умеет убеждать, есть определённая склонность к разработке идей. Не склонен к выполнению точных заданий и достижению конкретных показателей к установленному сроку.	Может работать руководителем или организатором определённого коллектива, проекта. Также возможно участие в коллективной генерации новых идей. Проблематична работа на должности, требующей исполнения установленных сверху количественно определённых заданий.
Ситуация 6: $П_{м3} > П_{м1} > П_{м2}$	Склонен к работе с людьми, легко устанавливает контакты, умеет убеждать, есть определённая склонность к достижению конкретных количественных показателей в работе. Не склонен к разработке и обоснованию идей, не уделяет достаточного внимания качественной стороне деятельности.	Может работать на руководящей должности, устанавливать конкретные задания исполнителям. Также хорошо подойдёт работа в коллективе, нацеленном на выполнение конкретной, количественной определённой задачи. Проблематична деятельность, связанная с выдвижением новых идей, с инновациями, с повышением качества продукции или услуг.

Источник: составлено автором

Однако на практике возможно значительно большее количество самых разнообразных ситуаций, поскольку потенциал выпускника в трёх выделенных аспектах может существенно различаться. Теоретически потенциал по каждому из аспектов может колебаться в 5 градациях, от неприемлемо низкого до очень высокого, и можно, таким образом, выделить 125 (5*5*5) ситуаций. На практике таких ситуаций будет примерно втрое меньше, поскольку практически невозможно, чтобы выпускник с хорошими выявленными способностями имел плохие формальные характеристики или наоборот, либо социально неадаптированный магистр смог бы добиться отличных показателей в работе.

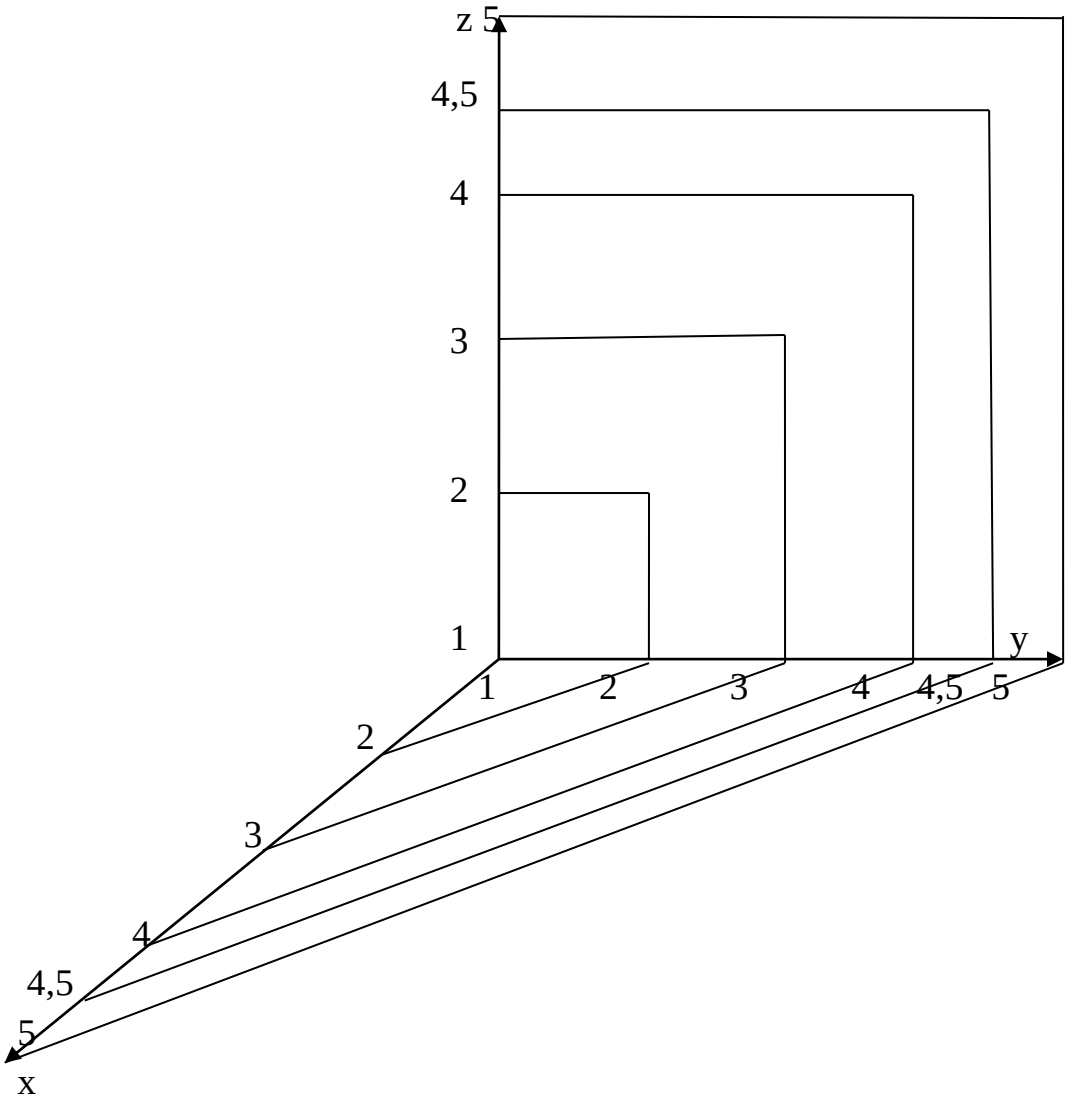
При проведении оценки рекомендуется построить трёхмерный график (рис. 5), где оси x соответствует значение интегрального показателя $П_{м1}$, оси y – значение показателя $П_{м2}$, и оси z – значение показателя $П_{м3}$. Тогда работодатель сможет придерживаться следующих рекомендаций:

– если сформировавшийся трёхмерный показатель (x; y; z) имеет координаты (> 4; > 4; > 4), выпускник относится к типу «универсал»: ему можно поручить практически любую работу в рамках его направления подготовки и даже в смежных областях с высокой уверенностью, что работа будет выполнена качественно и в необходимые сроки; также он способен к слаженной работе в команде и к руководящей работе;

– если трёхмерный показатель (x; y; z) имеет координаты (> 4; > 4; < 4), выпускник относится к типу «генератор идей и исполнитель; одиночка»: он хорошо справляется и с разработкой и обоснованием идей, и с достижением количественных показателей, однако ему сложно работать в команде, такому работнику лучше поручать задания, требующие индивидуального выполнения, слабо подходит ему также руководящая работа;

– если трёхмерный показатель (x; y; z) имеет координаты (> 4; < 4; > 4), выпускник относится к типу «руководитель и исполнитель; участник

команды»: он хорошо справляется с достижением количественных показателей, умеет руководить и работать в команде, такой работник сможет и давать поручения, и координировать их выполнение, и сам их выполнять, но он хуже справляется с творческими задачами, слабо генерирует новые идеи;



Источник: составлено автором

Рис. 5. Трёхмерный график потенциала магистра-выпускника (x; y; z)

- если трёхмерный показатель (x; y; z) имеет координаты (< 4; > 4; > 4), выпускник относится к типу «руководитель и генератор идей; участник команды»: он умеет руководить и работать в команде, обладает творческим мышлением, генерирует новые идеи; вместе с тем, ему сложно поручать точные

и конкретные задания, он для этого недостаточно организован и не склонен к чисто исполнительской работе, не уделяет достаточного внимания количественным показателям своей деятельности.

Сложнее ситуация, если только один из параметров (x; y; z) > 4. В этом случае, если x > 4, выпускник относится к типу «исполнитель», хорошо выполняет точные и конкретные задания, при этом слабо выполняет творческую работу, не склонен генерировать идеи и участвовать в команде. Если y > 4, выпускник – «генератор идей, творческий работник». Ему лучше поручать творческую работу, где имеется большой простор для выдвижения и реализации идей, и не установлены жёсткие количественные или временные рамки. Он слабо склонен работать в команде. Если z > 4, выпускник – «руководитель или участник команды». Он слабо справляется с заданиями в одиночку, также не обладает склонностью к выдвижению новых идей. Однако он может быть грамотным руководителем, хорошо координировать выполнение заданий другими работниками, эффективно участвовать в командных проектах.

Проблемными в той или иной степени являются выпускники, у которых ни один из параметров (x; y; z) не достигает 4. Для них требуется дополнительное обучение, повышение квалификации, тренинги, адаптационные мероприятия. Вначале работодатели не могут быть уверенными в качественном выполнении работы. Вместе с тем, в определённой мере сделанные выше выводы применимы к параметрам (x; y; z) > 3 (средний уровень) и даже к (x; y; z) > 2 (низкий уровень). Если же какой-то из параметров не достигает даже 2, есть большие сомнения в целесообразности использования такого работника. Ему необходимо вначале пройти дополнительное обучение вне организации (курсы, тренинги, семинары и т.д.), и только после этого выпускника допустимо принимать на работу.

После того, как принципиальное решение о приёме работника и должности принято, конкретизировать и корректировать его обязанности можно уже на основании локальных характеристик каждой группы. Например, понятно, что выпускнику, который имеет наиболее высокую характеристику по

способности анализировать показатели и делать выводы, лучше всего поручать именно аналитическую работу.

Таким образом, на основании предложенной комплексной оценки работодатели могут принимать объективные и обоснованные решения о приёме выпускника на работу, должностных полномочиях и обязанностях, размере оплаты труда. Это относится также к вузам и научно-исследовательским организациям. Например, можно выявить, какие дисциплины будущий преподаватель сможет наиболее эффективно проводить, какие методы активного обучения ему целесообразно применять, какую организационную и учебно-методическую работу ему можно поручить, в каких научных исследованиях и внеучебных мероприятиях его лучше задействовать и т.д.

Однако не меньшее значение результаты оценки имеют и для вузов уже не в разрезе отдельных выпускников, а в целом по итогам их деятельности в отчетном периоде. Оценка позволит, с одной стороны, дать картину качества и результатов оказания образовательных услуг по вузу в целом, проследить динамику. Если интегральный показатель увеличивается, значит, качество оказания услуг повышается, если снижается – это говорит о падении качества образовательных услуг. С другой стороны, оценка интегральных показателей по группам характеристик магистров и локальных показателей позволит выявить конкретные слабые места и недостатки, обосновать и разработать мероприятия по их устранению. По динамике этих показателей можно будет судить о развитии ситуации. Также можно провести сравнительный анализ ситуации по различным вузам или подразделениям вузов (например, в разрезе школ ДВФУ), что является основой для формирования рейтинга и оценки конкурентоспособности вузов или их подразделений.

Портфолио бакалавра должно быть тесно взаимосвязано с портфолио магистра. И для его формирования тоже необходимо определить перечень характеристик для его оценки. Оно также должно вестись регулярно, начиная с I курса обучения, и служить стимулирующим инструментом для обучающихся, с одной стороны, инструментом повышения качества образовательного

процесса, выявления сильных и слабых сторон студентов для преподавателей – с другой стороны. Наличие портфолио бакалавров-выпускников позволит снизить вероятность ошибок при наборе в магистратуру.

Портфолио магистра является основой определения входящего потенциала бакалавра, а это последнее, в свою очередь, должно вытекать из портфолио школьника, поскольку абитуриент, поступающий на бакалавриат, уже имеет определённый исходный потенциал, накопленный в общеобразовательном учебном заведении [13]. Таким образом, будет обеспечена реальная преемственность между средним образованием и двумя ступенями высшего образования.

По нашему мнению, портфолио бакалавра может состоять из трёх разделов характеристик, аналогичных ранее показанным разделам портфолио магистра, и представленных в таблицах 7-9.

Таблица 7

Характеристики, веса важности и критерии оценки качества подготовки бакалавра

Виды деятельности бакалавра	Веса важности видов деятельности	Критерии оценки видов деятельности
1. Основная (учебная) деятельность	0,2	средний балл успеваемости, согласно ведомостям: < 3,2 баллов – 1 балл, 3,2 ≤ n < 3,7 баллов – 2 балла, 3,7 ≤ n < 4,2 баллов – 3 балла, 4,2 ≤ n < 4,6 баллов – 4 балла, ≥ 4,6 баллов – 5 баллов
2. Участие в конференциях	0,1	не участвовал в научных конференциях – 2, участвовал студенческих конференциях без занятия призовых мест – 3, участвовал с занятием призовых мест в студенческих конференциях либо без занятия призовых мест в конференциях более высокого уровня – 4, участвовал в конференциях более высокого уровня и занял призовое место - 5
3. Написание научных статей	0,1	написана хотя бы 1 статья, индексируемая в Scopus или Web of Science, либо 1 статья в рецензируемых журналах из списка ВАК – 5, хотя бы 1 статья в других изданиях – 4, ни одной статьи – 3
4. Участие в научно-исследовательских и инновационных проектах	0,2	участвовал в 2 и более проектах с получением результата – 5, в одном проекте с получением результата – 4, рассматривает возможность участия или участвует без получения результата – 3, не участвует и не рассматривает возможность - 2

Окончание таблицы 7

Виды деятельности бакалавра	Веса важности видов деятельности	Критерии оценки видов деятельности
4. Участие в научно-исследовательских и инновационных проектах	0,2	участвовал в 2 и более проектах с получением результата – 5, в одном проекте с получением результата – 4, рассматривает возможность участия или участвует без получения результата – 3, не участвует и не рассматривает возможность - 2
5. Участие в научно-исследовательских семинарах	0,1	активно участвовал 5, принимал лишь пассивное участие – 4, не участвовал - 3
6. Участие в студенческих олимпиадах, конкурсах и т.п.	0,1	участвовал более 1 раза и занимал призовые места – 5, участвовал более 1 раза без занятия призовых мест либо 1 раз с занятием призового места – 4, участвовал 1 раз без занятия призовых мест – 3, не участвовал – 2
7. Практическая работа в организациях сферы деятельности, соответствующей направлению и профилю подготовки	0,2	активно работал с получением выраженного эффекта для организации – 5, без получения эффекта – 4, не участвовал – 3

Источник: составлено автором

Показатели I раздела характеризуют формальные, количественные достижения бакалавра за период обучения по видам его деятельности. На их основании с использованием коэффициентов весомости можно рассчитать интегральный показатель оценки количественных характеристик деятельности бакалавра $П_{б1.}$

Не меньшую важность представляют качественные характеристики деятельности бакалавра, выявленные за период обучения (таблица 8).

Показатели II раздела определяются путём экспертной оценки со стороны преподавателей, в ходе которой выявляются различные способности бакалавров. Основанием может служить оценка работы бакалавра на аудиторных занятиях, качества выполняемых курсовых и других учебных работ, докладов на научных студенческих конференциях и т.д. По результатам оценок локальных показателей рассчитывается интегральный показатель оценки качественных характеристик деятельности бакалавра $П_{б2}$.

Таблица 8

Качественные характеристики деятельности бакалавра, их веса важности и критерии оценки

Качественные характеристики деятельности бакалавра	Веса важности	Критерии оценки качественных характеристик
1. Качество выполняемых учебных работ (курсовых, эссе, рефератов, ВКР и т.д.)	0,11	выполнены на высоком уровне, содержат оригинальные практические рекомендации – 5, выполнены стандартно, качественно – 4, выполнены с существенными недостатками – 3, выполнены слабо – 2
2. Качество работы на аудиторных занятиях	0,08	активно участвует, выдвигает и обосновывает идеи, предлагает оригинальные решения задач – 5, активно работает на занятиях, стандартно и правильно выполняет задания – 4, работает стандартно и не всегда достаточно активно – 3, работает стандартно, не проявляет активности – 2, работает неудовлетворительно – 1
3. Качество выполнения самостоятельной работы	0,08	активно работает, правильно выполняет задания – 5, работает стандартно и не всегда достаточно активно – 4, работает стандартно, не проявляет активности – 3, работает неудовлетворительно - 2
4. Способность эффективно усваивать учебный материал	0,08	усваивает полностью, активно интересуется дополнительной информацией – 5, усваивает в основном – 4, усваивает не до конца и с определёнными недостатками – 3, усваивает лишь частично и не всегда правильно – 2, усваивает слабо/практически не усваивает – 1
5. Способность выдвигать и обосновывать идеи	0,11	выдвигает, обосновывает - 5, выдвигает, но идеи не всегда хорошо обоснованы – 4, выдвигает слабо обоснованные идеи – 3, не выдвигает вообще - 2
6. Способность нестандартно решать проблемы, ситуации, задачи	0,1	решает правильно и при необходимости нестандартно – 5, предлагает нестандартные решения, но они нередко спорные – 4, предлагает часто неверные решения – 3, вообще не склонен решать - 2
7. Способность к анализу информации	0,09	способен детально анализировать, делать самостоятельные выводы – 5, способен анализировать, но шаблонно – 4, работы носят, скорее, описательный, чем аналитический, характер – 3, работы практически не содержат анализа – 2
8. Способность делать и обосновывать собственные выводы	0,09	способен делать хорошо обоснованные выводы – 5, , способен делать выводы, но они не всегда в необходимой степени обоснованы – 4, выводы обоснованы слабо, либо предпочитает следовать за выводами других – 3, выводы необоснованные или предпочитает вообще не делать выводы – 2
9. Способность запоминать важную информацию	0,08	запоминает быстро и в полном объёме – 5, запоминает в основном и в течение некоторого времени - 4, запоминает не полностью и не сразу, но наиболее важные моменты – 3, запоминает лишь частично, упуская важные моменты – 2, запоминает слабо и с крупными ошибками – 1

Окончание таблицы 8

Качественные характеристики деятельности бакалавра	Веса важности	Критерии оценки качественных характеристик
10. Способность отбирать и рассчитывать аналитические показатели	0,09	самостоятельно и верно отбирает и рассчитывает – 5, рассчитывает верно, но не всегда полностью обоснованно отбирает – 4, только рассчитывает – 3, нередко неверно рассчитывает – 2
11. Способность планировать и прогнозировать	0,09	способен к обоснованному прогнозированию и планированию – 5, способен в общих чертах, без достаточного обоснования – 4, не обладает выраженными способностями - 3

Источник: составлено автором

Также требуется оценить и III раздел – социально-психологические характеристики бакалавров (таблица 9).

Таблица 9

Социально-психологические характеристики бакалавра, их веса важности и критерии оценки

Социально-психологические характеристики бакалавра	Веса важности	Критерии оценки социально-психологических характеристик
1. Способность руководить коллективом	0,2	эффективно руководит деятельностью малой группы и добивается полного и качественного решения задач – 5, добивается решения задач в основном – 4, добивается частичного решения задач – 3, способен быть только помощником руководителя – 2, неспособен к руководящей работе - 1
2. Коммуникабельность	0,2	легко сходится с новыми людьми, способен заводить и развивать нужные связи – 5, коммуникабелен в коллективе, но с трудом заводит новые нужные связи – 4, средняя коммуникабельность – 3, недостаточная коммуникабельность – 2, слабо способен на коллективную работу - 1
3. Характер	0,1	способен эффективно сочетать твёрдость в достижении целей и дружелюбие – 5, жёсткий, но не всегда достаточно гибкий – 4, дружелюбен, но не всегда твёрд в достижении целей – 3, не обладает необходимой настойчивостью и гибкостью – 2, психологически слаб и неустойчив – 1
4. Общий кругозор	0,1	очень широкий, энциклопедический, выраженная способность к быстрому поиску и отбору информации – 5, широкий, быстро находит нужную информацию – 4, средний, но способен найти недостающую информацию – 3, недостаточный, не всегда находит нужную информацию – 2, узкий, не умеет находить нужную информацию – 1

Окончание таблицы 9

Качественные характеристики деятельности бакалавра	Веса важности	Критерии оценки качественных характеристик
5. Уровень воспитания и культуры	0,1	очень высокий – 5, достаточно высокий – 4, средний – 3, недостаточный – 2, низкий – 1
6. Состояние здоровья	0,2	отличное – 5, хорошее, с незначительными проблемами – 4, удовлетворительное, есть существенные проблемы – 3, плохое – 2, очень плохое – 1
7. Реакция на изменение ситуации	0,1	быстрая и адекватная – 5, адекватная, но не всегда своевременная – 4, замедленная – 3, не всегда адекватная и замедленная – 2, практически отсутствует – 1

Источник: составлено автором

Подход к оценке социально-психологических качеств бакалавра аналогичен рассмотренному ранее подходу для магистров. Каждая характеристика оценивается с учётом предложенных выше весов важности на основании оценки преподавателей, анкетирования однокурсников, психологического тестирования и самооценки бакалавра. Затем на основании рассчитанных локальных оценок вычисляется интегральный показатель оценки социально-психологических характеристик бакалавра $П_{б3}$.

Набор предлагаемых оценочных характеристик бакалавра по трём разделам в целом схож с набором характеристик магистра, что закономерно, поскольку это две ступени получения высшего образования, тесно взаимосвязанные. Вместе с тем, имеются и существенные отличия. Многие требования к бакалаврам носят менее жёсткий характер, например, «способность к анализу информации» вместо «способности к критическому анализу информации и работ других авторов» или «способность выдвигать и обосновывать идеи» вместо «способности выдвигать, обосновывать и реализовывать оригинальные научные и практические идеи». Способность бакалавров – это потенциал для формирования аналогичной, но более развитой способности у магистров. Учитывается, что бакалавры, даже наиболее

способные, ещё не имеют достаточного опыта научно-исследовательской работы, не изучали подробно методы проведения исследований и т.д.

Кроме того, для многих характеристик смягчены критерии оценки, в сравнении с аналогичными характеристиками магистров. К примеру, по характеристике «написание научных статей» для получения максимального балла магистру требуется статья, индексируемая в международной базе Scopus или Web of Science, тогда как бакалавру достаточно статьи в рецензируемом журнале из списка ВАК. Смягчены и требования к количеству статей при выставлении балльных оценок, поскольку для бакалавра, в отличие от магистра, работа по написанию статей, как и научно-исследовательская деятельность в целом, не является обязательной. Аналогично к бакалаврам предъявляются меньшие требования при оценке качества учебных работ, идей, выводов и т.д.

В то же время набор социально-психологических характеристик и критерии их оценки идентичны для бакалавров и магистров, поскольку, независимо от уровня обучения, студенту одинаково необходимо умение работать в коллективе, важны определённые черты характера и т.д. С другой стороны, по мере обучения должны возрастать коммуникативные и управленческие навыки, что может отразиться на динамике оценок. Эффект обучения должен, в частности, выражаться и в том, что у магистров показатели оценки социально-психологических характеристик будут выше, чем у бакалавров.

На основании интегральных показателей по трём разделам характеристик предлагается рассчитать итоговый интегральный показатель качества подготовки бакалавра $П_{бинт.}$ Он позволит сделать общий вывод о профессиональных способностях и достижениях бакалавра, о степени готовности к эффективной профессиональной деятельности. Расчёт показателя производится по образцу формулы (5).

Расчёт интегральных и локальных показателей обеспечивает возможность оценки работодателями перспектив приёма бакалавра на работу, подходящей для его качеств должности, размера оплаты труда. Критерии оценки аналогичны рассмотренным выше для магистров, с поправкой на то, что сами показатели были рассчитаны на основании менее жёстких требований. Вузы на основании результатов комплексной оценки качества подготовки бакалавров смогут выявлять недостатки, оценивать динамику качества оказания образовательных услуг, разрабатывать мероприятия по его улучшению.

Регулярное ведение предложенного портфолио магистров и бакалавров, таким образом, обеспечит:

- объективную оценку и улучшение текущих результатов обучения в вузе;

- улучшение и повышение объективности итоговой оценки результатов обучения;

- более качественную и всестороннюю подготовку выпускника к профессиональной деятельности или к получению послевузовского образования;

- повышение качества оказания образовательных услуг в вузах, как результат всего вышеперечисленного;

- повышение качества отбора кандидатов на рабочие места, подбор наиболее подходящих для них должностей и условий труда.

Следовательно, целенаправленное управление качеством подготовки бакалавров и магистров, которое станет возможным при внедрении предложенного портфолио, будет способствовать всесторонней, объективной оценке важнейшей составной части интеллектуального ресурса вузов – обучающихся и повышению результативности оказания услуг высшего образования.

В то же время недостаточно только оценить качество оказываемых образовательных услуг: его необходимо целенаправленно повышать. Повышение качества образования в магистратуре, как связующего звена,

обеспечивающего преобразование потенциала бакалавра в результирующие качества магистра, может быть обеспечено, по нашему мнению, за счёт:

- широкого применения методов активного обучения, в частности, деловых игр, «мозгового штурма», кейсов, творческих заданий, требующих отказа от шаблонных методов выполнения (например, представления выполненного задания в медиа-формате);

- развития практико-ориентированных форм обучения, привлечения магистров к практической деятельности в организациях в течение последнего месяца каждого семестра;

- регулярного прохождения производственной практики самими преподавателями;

- формирования творческих групп и лабораторий для выполнения проблемных задач, требующих новых идей и умения их воплощать.

На этой основе можно обеспечить как улучшение результатов обучения, так и наиболее эффективную работу выпускников магистратуры в преподавательской, научно-исследовательской и в других сферах профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» № 125-ФЗ от 22.08.1996 г. (в ред. от 24.10.2007 г.; в ред. от 03.12.2011 г.). // URL: http://www.edu.ru/abitur/act.46/index.php#p37 (Дата обращения: 03.06.2021)

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. (с изм. от 02.03.2016 г.) // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Дата обращения: 22.05.2021)

3. Приказ «Об утверждении Положения о магистратуре ДВФУ» № 12-13-280 от 05.04.2013 г. // URL: https://www.dvfu.ru/upload/medialibrary/d9e/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%B

E%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BE%20%D0%BC%D0%B0%D0%B3%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%80%D0%B5%20%D0%94%D0%92%D0%A4%D0%A3.pdf (Дата обращения: 29.05.2021)

4. 43 % работодателей магистров от бакалавров не отличает [Электронный ресурс]. // URL: http://www.superjob.ru/community/otdel_kadrov/39958/ (Дата обращения: 08.06.2021)

5. Акимова О.А. Это модное слово портфолио. // Филологический класс. – 2008. – № 19. – С. 75-76.

6. Большая Советская Энциклопедия. Т. 20. Плата - Проб. – 3-е изд. / Гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – 608 с.

7. Глазырин В.А. Болонская декларация: интеграция или поглощение российского высшего образования? // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 1. – С. 77-80.

8. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 года. // URL: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/bolognadeclaration1999_rus.pdf (Дата обращения: 01.06.2021)

9. Международная студенческая мобильность как показатель успешности системы образования. // Бюллетень о сфере образования. – Выпуск № 4, июнь 2015. // Аналитический центр при Правительстве РФ. // URL: http://ac.gov.ru/files/publication/a/5474.pdf (Дата обращения: 05.06.2021)

10. Международные студенты. // URL: https://www.unipage.net/ru/student_statistics#Статистика_граждан_России_обучающихся_за_границей (Дата обращения: 28.05.2021)

11. Новикова И.В. Глобализация, государство и рынок: ретроспектива и перспектива взаимодействия. – Мн.: Акад. упр. при Президенте Республики Беларусь, 2009. – 218 с.

12. Портфолио как альтернативный способ оценивания. Понятие портфолио в образовании. // URL: https://sites.google.com/site/portfolioftip/ponatie-portfolio-v-obrazovanii (Дата обращения: 02.06.2021)

13. Сафонова К.И., Подольский С.В. Совершенствование формирования портфолио старшеклассника – основы оценки потенциала будущей составляющей интегративного интеллектуального ресурса вуза // Экономика образования. – 2013. – № 4. – С. 116-119.

14. Сколько россиян учатся за рубежом. // Коммерсант. – 2012. – № 53. – С. 3. // URL: http://kommersant.ru/doc/1901877 (Дата обращения: 09.06.2021)

15. Словарь: Кадры, управление персоналом, HR / Портфолио. // URL: http://edu.jobsmarket.ru/glossary/hr/1264/ (Дата обращения: 26.05.2021)

16. Толковый словарь. Значение слова портфолио. // URL: http://dictinary.ru/определение%20слова/портфолио.html.

17. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: АСТ, 2010. – 784 с.

18. Число иностранных студентов в России с каждым годом будет увеличиваться. // URL: http://www.utmn.ru/presse/novosti /obrazovanie/107220/ (Дата обращения: 25.05.2021)

19. Northern Illinois University Department of Sociology Assessment Plan for the Graduate Masters in Sociology: January 2011. // URL: http://niu.edu/assessment/committees/UAPanel/Reports/Masters%20in%20Sociology.pdf (Дата обращения: 04.06.2021)

20. Rob de Klerk, Klaas Visser and Liesbeth van Welie. Quality assesment and educational policy at the universitet van Amsterdam the Netherlands. // URL: https://www.oecd.org/netherlands/1871470.pdf (Дата обращения: 27.05.2021)

2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: БЕРЕЖЛИВОЕ ПРОИЗВОДСТВО, ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ

2.1. Принципы бережливого производства в повышении качества информационно-математической подготовки курсантов вуза МЧС[6]

Введение

Ситуация с COVID-19 в различных странах и организациях отчетливо показала, что социальные и социотехнические системы, в которых существовала четкая структуризация целей, функций, ресурсов оказались более устойчивы к реализации в новых нештатных обстоятельствах выполняемых ими производственных процессов. Пандемия, как увеличительное стекло, выявила неэффективные модели организации и избыточные компоненты систем, неэффективные технологии в реализации производственных и управленческих процессов, отсутствие системности в понимании, как использовать оптимально имеющиеся ресурсы для достижения качественных результатов реализуемой деятельности в изменившихся условиях.

В современных условиях образовательные организации имеют все признаки производственных компаний с полным набором необходимого обеспечения образовательной деятельности: нормативно-правовое, техническое, методическое, организационно-управленческое обеспечение и т.д. Не смотря на отличия образовательных процессов от производственных образовательные организации, тем не менее, реализуют производственный (не торгово-закупочный, сервисно-обслуживающий, консалтинговый и т.д.) процесс: выпускают «продукцию» (специалистов) конкретного целевого назначения, к качеству «продукции» предъявляются четкие требования (определены Федеральными образовательными стандартами), реализуется

[6] Авторы раздела: Штерензон В.А., Худякова С.А.

«технологический» (учебный, учебно-воспитательный и др.) процесс, осуществляется «технологическая подготовка производства» (закупается техническое и программное обеспечение, разрабатывается методическое и организационное обеспечение), реализуются процессы контроля и «распределения» продукции. В определенной степени можно говорить о жизненном цикле «продукции» образовательных организаций. Дерево целей и структурно-функциональная модель системы управления образовательной организации аналогичны дереву целей и структурно-функциональной модели системы управления производственной компанией. Вынужденный переход на дистанционное обучение в условиях пандемии усилил «технократический» (преимущественно – информационно-коммуникативный) аспект образовательных процессов.

Всё сказанное выше дает основания изучать возможность применения в образовательных процессах тех концепций организации эффективного производства качественной продукции, которые с успехом используются в современных производственных компаниях. В частности, авторам представляется интересным и актуальным рассмотрение вопроса применения методологии «бережливого производства» в образовательных учреждениях высшего образования.

Основы концепции бережливого производства и образование

Концепция бережливого производства [3] была сформулирована в 50-е годы в корпорации Toyota как оклик на необходимость решения проблемы повышения качества и снижения себестоимости выпускаемой продукции. В России термин «бережливое производство» появилось в 2003 году с изданием одноименной книги Джима Вумека «LeanThinking» или «Бережливое мышление» [2, с.18]. Основная идея бережливого производства – выявление и устранение ресурсных потерь, являющихся следствием неэффективной модели организации производственных и управленческих процессов. Концепция

бережливого производства за последние полвека неоднократно продемонстрировала свою эффективность многочисленными примерами грамотной организации бизнес-процессов в ведущих мировых компаниях.

С позиций системно аналитического подхода бережливое производство – это система организации и управления процессами производства продукции (например, машины и их компоненты, программные продукты, услуги и т.д.), взаимоотношениями с другими участниками жизненного цикла продукции, при которых продукция производится в точном соответствии с запросами потребителей и с меньшим числом дефектов по сравнению с продукцией, сделанной по технологии традиционного массового производства [7, с.6].

Основными принципами бережливого производства являются [6]: принцип *«точно вовремя» (just-in-time)* с исключением всех видов потерь, принцип *автономизации (autonomation*), или автоматического процесса преобразований с использованием интеллекта, принцип «дзидока», что означает *«встраивание контроля качества»* на всех уровнях компании.

За прошедшие полвека были выработаны и доказали свою эффективность основные инструменты бережливого производства [6; 7, с. 25-42; 4, с.74-88; 11, с.233]: построение карты потока создания ценности конечного продукта, кайдзен (непрерывное улучшение), пять «S», шесть сиг м (6 σ), структурный анализ (дерево решений), матрица приоритезации, диаграмма Парето, пять вопросов «Почему?» и т.д. Сегодня в информационном пространстве опубликованы результаты по адаптации и применению принципов бережливого производства в непромышленной сфере: ИТ-компаниях, медицине [9, с.210-215], образовании [2, 10] и др.

Современная система высшего и среднего профессионального образования находится в непосредственной зависимости от системы общего среднего (школьного) образования, с одной стороны, и от структуры и динамики рынка труда, с другой стороны. Наличие спроса на ресурсную «продукцию» – высококвалифицированную (качественную) рабочую силу –

определяет востребованность и результативность системы высшего и профессионального образования, которая давно уже в полной мере может рассматриваться как отрасль хозяйственной деятельности. Технологизация и информатизация образовательных систем и процессов коренным образом меняют традиционное взаимодействие обучающего и обучаемого и делают образовательные организации в чем-то похожими на производственно-сервисные компании. Широкая номенклатура и достаточный охват населения программами профессионального, высшего и дополнительного образования стали откликом на быстро меняющиеся запросы экономики и объективной реальностью. Многовекторность развития социально-экономических процессов форматирует образовательные организации как многофункциональные организация [8, с.22]. К «продукции» системы высшего, профессионального и дополнительного образования сегодня предъявляются очень высокие требования в виде кластеров сбалансированных общекультурных (или универсальных), общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Сам процесс обучения можно рассматривать как многопоточный многоступенчатый (многооперационный) процесс производства «продукции» с особенными личностно-профессиональными характеристиками.

С позиций системного анализа всё сказанное выше позволяет применять концепцию бережливого производства (так называемые lean-технологии) и её инструменты для повышения качества образовательных процессов и результатов их реализации в системе высшего, профессионального и дополнительного обучения.

Особенности информационно-математической подготовки курсантов вуза МЧС

Основу современной человеко-ориентированной образовательной парадигмы составляет [12, с.3] фундаментализация образования – объединение гуманитарного, естественнонаучного и технического знания, соединение их с

мультимедийными и информационно-коммуникативными технологиями для достижения нового качества образованности и профессиональной компетентности личности. Общеизвестно, что математика, информатика и профессионально ориентированные информационные технологии занимают особое место в программах обучения будущих специалистов и бакалавров по любым направлениям подготовки, поскольку, не являясь профильными дисциплинами, они традиционно служат фундаментом для изучения общетехнических и специальных профильных дисциплин [1, с.4]. Развитие информационных технологий и программного обеспечения сделали сегодня интеграцию математики и информатики важнейшим фактором успешного формирования профессиональных и профессионально-специализированных компетенций по различным инженерным направлениям подготовки [13, с.193]. Важность фундаментального изучения математики курсантами технических специальностей высших учебных заведений никогда никем не оспаривалась. Не являются исключением курсанты вузов МЧС. В Уральском институте ГПС МЧС России преподавателями кафедры математики и информатики осуществляется интегрированная информационно-математическая подготовка обучающихся по направлениям подготовки «Пожарная безопасность», «Техносферная безопасность». Основы высшей математики и информационных технологий изучаются с обязательным методическим сопровождением применительно к решению профессиональных задач (в соответствии с кластерами предусмотренных федеральными образовательными стандартами компетенций) по указанным направлениям подготовки. Анализ опыта преподавания математики и информатики обучающимся Уральского института Государственной противопожарной службы МЧС России показывает [13, с.192-194], что основные проблемы изучения математики и информатики связаны с неумением курсантов младших курсов самостоятельно получать новые знания и навыки, недостаточно развитой логикой мышления, неумением оценивать правильность полученных результатов своей работы, несформированностью

навыков самостоятельной внеаудиторной работы, разрывом между уровнем математических знаний выпускников школы и требованиями вузов к уровню математической подготовки.

Как было показано авторами в работе [13, с.193] организация учебной и внеучебной работы обучающихся вузов противопожарной службы МЧС России существенным образом отличается от подготовки студентов в обычных технических, педагогических, гуманитарных и др. высших учебных заведениях. Можно выделить следующие отличительные особенности подготовки обучающихся в вузах МЧС [13, с.192-193]:

- наличие строгой учебной и внеучебной дисциплины, внутреннего распорядка дня, режима самостоятельной работы;
- ежедневный строгий контроль посещаемости и успеваемости курсантов, наличие строгого графика ликвидации текущих задолженностей по учебным дисциплинам;
- обязательное наличие в распорядке каждого дня выделенного времени (и выделенной аудитории) для самостоятельной работы по учебным дисциплинам следующего дня;
- наличие в необходимом количестве учебно-методического обеспечения по изучаемым дисциплинам для аудиторной и самостоятельной работы студента;
- постоянное проживание обучающихся на территории учебного заведения (что позволяет эффективнее организовать их аудиторную самостоятельную работу, эффективнее проводить учебно-воспитательную работу с курсантами).

В условиях реализуемой тенденции сокращения аудиторной нагрузки по естественно-научным дисциплинам и перехода к смешанным технологиям обучения вопрос обеспечения качества информационно-математической подготовки как фундамента формирования общепрофессиональных,

профессиональных и профильно-специализированных компетенций приобретает особую актуальность.

Результаты применения принципов бережливого производства в Уральском институте ГПС МЧС России

В качестве показателя качества информационно-математической подготовки была выбрана мода (значение случайной величины с наибольшей частотой появления) оценок курсантов конкретного направления подготовки по дисциплинам кафедры – математике и информационным технологиям, представленных по 100 бальной шкале. Максимально достигаемый в этом случае балл – 100 баллов. Если мода составляет 90 баллов и выше, можно говорить об очень высоком качестве информационно-математической подготовки курсантов в вузе. Если мода лежит в диапазоне от 80 до 90 баллов, можно говорить о достаточно высоком качестве информационно-математической подготовки курсантов. Если мода лежит в диапазоне от 70 до 80 баллов, можно говорить о хорошем качестве информационно-математической подготовки курсантов. Если мода лежит в диапазоне от 50 до 70 баллов, можно говорить об удовлетворительном качестве информационно-математической подготовки, и, если мода лежит в диапазоне менее 50 баллов, можно говорить о неудовлетворительном (низком) качестве информационно-математической подготовки курсантов в вузе. Указанные границы диапазонов были также определены экспертным путем преподавателями кафедры. Исследования в течение 2015-2019 гг. показали, что в среднем качество информационно-математической подготовки по указанным выше направлениям подготовки можно определить как «удовлетворительное».

Анализ основ бережливого производства и опыта его реализации успешными компаниями показывает, что основная суть бережливого производства – в устранении потерь ресурсов (времени, материалов, профессионального потенциала работников). Применение авторами

исследования в Уральском институте ГПС МЧС России инструмента «Построение карты потока создания ценности конечного продукта» позволило выявить следующие основные группы потерь в реализации информационно-математической подготовки:

- потери времени преподавателей

– потери времени преподавателей на издание подготовленных учебно-методических материалов,

– потери времени преподавателей на заочно-дистанционное прохождение незапланированных (внезапно появляющихся в течение учебного года) курсов повышения квалификации,

– потери времени (которые не запланированы индивидуальными планами преподавателей) на прием академических задолженностей курсантов и студентов,

– потери времени преподавателей на дополнительные индивидуальные и групповые консультации для обучающихся.

- потери творческого и профессионального потенциала преподавателей вследствие загруженности действиями, напрямую не связанными с учебным процессом и повышением профессиональной компетентности.

- потери времени обучающимися

– потери времени курсантов на мероприятия, не связанные с образовательным процессом,

– потери времени курсантов на самостоятельную подготовку и пересдачу (возможно, неоднократную) академических задолженностей.

- потери времени работников служб института (прежде всего учебно-методического отдела) на планирование (перепланирование), управление учебным процессом, обработку текущей информации.

- потери времени преподавателей, сотрудников и обучающихся, связанные с отказами технического и программного обеспечения, используемого для аудиторной и дистанционной работы.

– и др.

С позиций бережливого производства выявленные потери не добавляют ценности создаваемому продукту – качеству информационно-математической подготовки, существенно повышают трудоемкость и «себестоимость» получения «конечного продукта» без соответствующего повышения его качества. Для выявления причин указанных потерь и выявления видов деятельности, не добавляющих ценности конечному продукту (качеству информационно-математической подготовки) авторами исследования, был применен модифицированный вариант системы «20 ключей» Ивао Кобаяси. Первоначально каждый процесс информационно-математической подготовки по указанным выше направлениям подготовки был разделен на 13 взаимосвязанных компонентов: нормативно-правовое обеспечение, методическое обеспечение для аудиторной работы, методическое обеспечение для внеаудиторной самостоятельной работы, технологическое обеспечение (применяемые технологии обучения), техническое обеспечение для аудиторной работы, техническое обеспечение для внеаудиторной самостоятельной работы, программное обеспечение для аудиторной работы, программное обеспечение для внеаудиторной самостоятельной работы, программное обеспечение для организации учебного процесса и управления им, информационно-библиотечное обеспечение, кадровое обеспечение (преподаватели: ученая степень, ученое звание, профессиональная переподготовка, качество учебно-методической работы), кадровое обеспечение (обучающиеся: уровень базовой подготовки, мотивация к обучению), психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе. Совокупность указанных компонентов образует систему – ресурсное обеспечение информационно-математической подготовки.

Однако, нормативно-правовое обеспечение (федеральный государственный образовательный стандарт, основная профессиональная образовательная программа, рабочий план, график прохождения дисциплины и

т.д.) не может быть в недостаточном объеме и недостаточного качества – в противном случае обучение по дисциплинам в вузе МЧС просто не может быть реализовано. Этот компонент был удален из рассмотрения. Также стоит сказать, что программное и техническое обеспечение для организации и управления учебным процессом относится к сфере ответственности служб института (а не кафедры) и является одинаковым для всех процессов обучения по различным дисциплинам всех направлений подготовки. Этот компонент был также удален из рассмотрения. Каждый компонент из оставшихся 11 компонентов рассматривался через призму выявленных ранее потерь ресурсов при реализации информационно-математической подготовки и оценивался экспертным методом [5, с.26] по 100 бальной шкале с точки зрения добавления ценности создаваемому продукту – качеству информационно-математической подготовки. Также каждый компонент экспертным методом был оценен индивидуальным весовым коэффициентом, отражающим вклад этого компонента в формирование ценности конечного продукта (качества информационно-математической подготовки).

Для количественной оценки и анализа учебно-организационного обеспечения информационно-математической подготовки авторами было введено понятие «уровень ресурсного обеспечения информационно-математической подготовки». Для определения уровня ресурсного обеспечения информационно-математической подготовки полученные экспертные оценки обозначенных выше 11-ти компонентов складывались с учетом их весовых коэффициентов. Оценка уровня ресурсного обеспечения производилась по 100-бальной шкале. Если уровень ресурсного обеспечения выше 90 баллов – можно говорить о высоком качестве ресурсного обеспечения информационно-математической подготовки; если уровень ресурсного обеспечения выше 70 баллов – можно говорить о достаточном качестве ресурсного обеспечения; если уровень ресурсного обеспечения выше 50 баллов – это информация к серьезному системному анализу ситуации; если уровень ресурсного

обеспечения ниже 50 баллов – обеспечение даже минимального качества информационно-математической подготовки затруднительно.

Факторный анализ влияния уровня ресурсного обеспечения информационно-математической подготовки обучающихся Уральского института ГПС МЧС России на количественные характеристики её качества показал наличие средней корреляционной связи (коэффициент корреляции > 0,5). Было установлено, что наименьший вклад в добавление ценности конечного продукта (качества информационно-математической подготовки) вносят:

- методическое обеспечение для внеаудиторной самостоятельной работы,
- техническое и программное обеспечение для внеаудиторной самостоятельной работы,
- информационно-библиотечное обеспечение,
- кадровое обеспечение (обучающиеся),
- психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе.

Таким образом, были продифференцированы источники потерь по их вкладу в конечный результат, выявлены «слабые звенья», с которыми можно целенаправленно работать на основе инструментов «бережливого производства»: «Шесть сигм», «Структурный анализ», «Матрица приоритезации», «Диаграмма Парето». Использование указанных инструментов привело к следующей системе действий по повышению качества информационно-математической подготовки курсантов Уральского института ГПС МЧС России:

– кадровое обеспечение (преподаватели): обучение преподавателей основам, технологиям и инструментам бережливого производства, формирование команд, распределение ролей;

– изменение подхода к разработке методического обеспечения для внеаудиторной самостоятельной работы по дисциплинам информационно-математического цикла. Следует отметить, что ранее методическое

обеспечение для внеаудиторной самостоятельной работы по дисциплинам информационно-математического цикла представляло традиционные (на бумажных или электронных носителях) учебные пособия с линейной структурой учебного контента, сборники задач и заданий, подробные методические указания к выполнению или решению заданий. Анализ показал, что в настоящее время подобное методическое обеспечение для внеаудиторной самостоятельной работы теряет свою эффективность и целесообразнее заменить его на тематические учебные видео «сериалы», с продолжительностью видео «серии» до 10 минут (короткие ролики требуют более тщательного планирования и не содержат избыточной/отвлекающей информации). Было установлено, что обучающиеся лучше воспринимают учебную информацию в видео ролике, когда полностью и четко просматривается Рабочая зона преподавателя при объяснении учебного материала (рабочий стол компьютера, планшет, лист бумаги с четкими выводами формул и т.д.). Также лучше обучающимися воспринимается видео, в котором преподаватель присутствует как «индивидуальный репетитор» – во время объяснения учебного материала обучающийся видит попеременно и преподавателя, и результаты его действий. Аудиторная запись, создающая, казалось бы, эффект присутствия обучающегося на занятии в аудитории, наоборот, при отображении на экране воспроизводящего устройства (особенно телефона) отдаляет обучающегося от преподавателя и более сложна для реализации качественной продуктивной записи. Также было установлено, что для повышения эффективности изучения учебного материала с использованием учебного видео целесообразно прохождение обучаемыми тестовых контрольных заданий после просмотра видео;

– отсутствие у обучающихся необходимого технического и программного обеспечения для внеаудиторной самостоятельной работы. Так, обеспеченность обучающихся (особенно курсантов младших курсов, постоянно проживающих на территории института) личной компьютерной техникой, как правило,

невысокая. Наиболее простым (и одновременно сложным) решением этой проблемы является организационное решение – организация в вузе компьютерных классов с полным набором необходимого лицензионного программного обеспечения для внеаудиторной самостоятельной работы для всех обучающихся вуза, с доступом к локальным вузовским сетям, применение облачных сервисов. К сожалению, это решение часто трудно реализуемо по различным (в частности – финансовым) причинам. Авторами было найдено решение проблемы в «технологической плоскости» – адаптации и применении технологии Flipped Classroom [13, с.194-195], при которой упор был сделан на аудиторную практическую работу, которая обеспечена и технически и программно;

– недостаточное информационно-библиотечное обеспечение. Так, исследование показало, что обучающиеся практически не пользуются ресурсами электронных библиотек открытого доступа (например, Государственная публичная научно-техническая библиотека России), сетевыми электронными библиотеками (например, ЭБС «Лань», IPR Books). Роль электронной библиотеки открытого доступа в Уральском институте ГПМ МЧС России стала выполнять система дистанционного обучения Прометей, куда преподаватели заранее помещают тщательно сценарно-разработанные учебные материалы на каждое занятие и на самостоятельную подготовку курсантов;

– психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса. Так, структура и модель взаимодействия обучающегося с окружающим его социумом, его самоидентификация в вузе МЧС имеют свои особенности, и у многих курсантов возникают проблемы с адаптацией к учебному процессу в новой среде. Для понимания психологического профиля курсантов младших курсов авторы в течение 2015-2019 гг. проводили психолого-педагогические исследования [14-18] профессиональной мотивации, мотивации обучения в вузе, автономности обучения, самооценки, направленности личности и т.д. Если проводить аналогии с промышленным производством, то это

соответствует всестороннему входному контролю исходного сырья, что является обязательным условием реализации концепции бережливого производства. В процессе исследования было выявлено значительное количество курсантов с недостаточной личностно-психологической готовностью к учебе в вузе МЧС, что повлекло за собой разработку личностно-ориентированных учебно-воспитательных технологий на базе таких инструментов бережливого производства как диаграмма Парето [3, 4, 6].

Для раскрытия способностей обучающихся и повышения качества их информационно-математической подготовки кафедра математики и информатики Уральского института ГПС МЧС России широко привлекает курсантов к научно-исследовательской работе с первого семестра обучения (математические конкурсы, олимпиады и ринги, участие в вузовских, межвузовских, региональных и всероссийских конкурсах научно-исследовательских работ, написание статей на всероссийские и международные конференции и т.д.). Всё это дает обучающимся большее и лучшее понимание того, что математика и информатика – это не абстрактные науки, далекие от профессиональных задач специалиста по пожарной и техносферной безопасности, а фундаментальные основы качественной профессиональной подготовки.

Заключение

Апробация рассмотренных результатов показала, что применение концепции и инструментов бережливого производства даёт возможность системно и грамотно структурировать и совершенствовать компоненты ресурсного обеспечения информационно-математической подготовки курсантов вуза МЧС, особенно в кризисных ситуациях. Вынужденный резкий переход на дистанционные образовательные технологии во время пандемии показал преимущества тех, кто сумел быстро адаптировать проверенные временем эффективные технологии и инструменты обеспечения качества

реализуемого процесса и получаемого результата. Концепция бережливого производства имеет для этого и принципы и инструменты и может рассматриваться как ресурс обеспечения и повышения качества образовательного процесса.

Библиографический список

1. Анисова Т.Л. Методика формирования математических компетенций бакалавров технического вуза на основе адаптивной системы обучения. Автореф.дисс.канд.пед.наук. Москва, 2013, 24 с.

2. Бережливый менеджмент в образовании: первые итоги и перспективы : сборник научных статей по материалам круглого стола (г. Белгород, 25 ноября 2020 г.) / под редакцией Р.Р. Погореловой, Д.Ю. Горбатюк, В.А. Кривенко, О.Э. Кузьминовой, Е.С. Поддубной. – Белгород : ОГАОУ ДПО «БелИРО», 2020. – 102 с.

3. ГОСТ Р 56407-2015 «Бережливое производство. Основные методы и инструменты». URL: https://docs.cntd.ru/document/1200120649 (дата обращения 30.05.2021 г.)

4. Давыдова Н.С. Бережливое производство: монография. – Ижевск, Изд-во Института экономики и управления, ГОУВПО «УдГУ», 2012 – 138с.

5. Мартемьянов Ю.Ф. Экспертные методы принятия решений : учеб. пособие / Ю.Ф. Мартемьянов, Т.Я. Лазарева. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос.техн. ун-та, 2010. – 80 с.

6. Методические материалы для площадки «Карьера» Международного молодежного лагеря «Байкал 2020» «Основы бережливого производства» https://www.bitobe.ru/tpl/docs/pdf/bp%20method.pdf (дата обращения 30.05.2021 г.)

7. Повышение производительности труда субъектами МСП. Бережливое производство / АО «Корпорация «МСП» – М.: АО «Корпорация «МСП», 2018. – 100 с.

8. Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / Серия коллективных монографий. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики 2019. – 320 с.

9. Русакова И.В., Чернавский А.Ф., Петрова В.И., Зиньковская С.М. Выявление проблемных зон и определение путей оптимизации процессов при организации работы регистратуры муниципальной стоматологической поликлиники при внедрении методов «Бережливого производства» / Проблемы стоматологии 2018, т. 14, № 1, стр. 210-215.

10. Система образования и технологии бережливого производства: материалы очно-заочной Региональной научно-практической конференции (Нижневартовск, 31 марта 2017 года) / отв. ред. А.В. Коричко. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2017. – 86 с.

11. Управление машиностроительным предприятием : учебное пособие / С.Г. Баранчикова [и др.]. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 252 с.

12. Шитов С.Б. Высшее техническое образование в процессе становления общества знания. Автореф. дисс. докт. филос. наук. Москва, 2010. 50 с.

13. Штерензон В.А., Худякова С.А. Применение технологии flipped classroom в информационно-математической подготовке специалистов и бакалавров пожарной и техносферной безопасности / Вестник волжского университета им. В.Н. Татищева, 2015, №4(19), С.189-196.

14. Штерензон В.А., Худякова С.А., Карпова Е.В. Исследование профессиональной мотивации будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности. / Техносферная безопасность, 2016, №3 (12), с. 55-61.

15. Штерензон В.А., Худякова С.А. Психологические особенности мотивации учебной деятельности студентов в эпоху цифровых образовательных технологий / Новые образовательные технологии в вузе: Сб. статей Межд. науч. метод. конф., УрФУ, 2017, с. 542-547.

16. Штерензон В.А., Худякова С.А., Шпаньков А.В. Психологические основы повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности / Проблемы современного педагогического образования, 2018, №18(64), с. 486-490.

17. Штерензон В.А., Худякова С.А., Шпаньков А.В. Направленность личности как фактор повышения качества профессиональной подготовки курсантов вуза МЧС / Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии, 2018, №4(7), с. 35-42.

18. Штерензон В.А., Худякова С.А., Шпаньков А.В. Психологические предпосылки личностно ориентированного обучения курсантов вуза МЧС / Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии, 2019, №3(8), с. 39-45.

2.2. Формирование здоровьесберегающей позиции с целью предотвращения возникновения психоэмоционального напряжения и стресса у подростков в период экзаменов[7]

Введение

Актуальной проблемой образования является стрессовые и психоэмоциональные нагрузки во время учебного процесса. Психоэмоциональное напряжение достигает своего пика в подростковом возрасте при предпрофессиональной подготовке. Особый предмет внимания современного образования в последние десятилетия, в нашей стране является сложный процесс подготовки и сдачи государственной итоговой аттестации (ГИА) в 9 и 11 классах. С каждым годом уровень сложности заданий по многим предметам повышается, создавая условия для увеличения психоэмоционального давления на подростка. Введённый дистанционный и электронный формат обучения стал ещё одним триггером стресса у подростков для многих российских школьников. Обзор литературы позволяют утверждать, что в настоящее время количество беспокойных и психологически не устойчивых детей увеличилось. Обучающиеся всё чаще начинают переживать и сомневаются в собственных силах, стойкости полученных знаний и эффективности подготовки к экзаменам. В свою очередь результат экзамена во многом зависит не только от хороших знаний по предмету, но и психоэмоциональный состояние обучающегося. Эмоционально-личностные расстройства относятся к группе наиболее распространенных среди подростков, однако именно они долгое время могут оставаться неопознанными и приводить в будущем к более серьезным проблемам.

Определения психоэмоционального напряжения и стрессового состояния

Психоэмоциональное состояние – это набор изменений, которые включают в себя физиологическое возбуждение и чувства, когнитивные

[7] Автор раздела: Бирюкова Н.В.

процессы и поведенческие реакции на ситуацию, рассматриваемый как важную для данного человека.

Психоэмоциональное напряжение-состояние, вызванное чрезмерным возрастанием эмоционального напряжения и характеризующееся понижением устойчивости, чувством беспомощности перед жизненными обстоятельствами. В аффективной сфере присутствует раздражение, подозрительность и нервозность [5].

Очень часто психоэмоциональное напряжение путают со стрессом, однако эти понятия следует разделять. Можно сказать, что напряжение — это причина возникновения стрессового состояния.

Понятие «стресс» возникло в физиологии для обозначения неспецифической реакции организма в ответ на неблагоприятные воздействия. Позднее понятие «стресс» использовалось для описания широкого круга состояний индивида в неблагоприятных условиях на физиологическом, биологическом, психологическом уровнях [7]. Как правило термин «стресс» используют для обозначения широкого круга состояний, которые возникают в ответ на различные экстремальные влияния [13].

Стресс в современном понимании — неспецифическая реакция организма, возникающая под действием сильных, опасных, угрожающих организму факторов, которые мобилизуют его адаптационные механизмы, обеспечивающие приспособление к возникшей ситуации [15]. Есть другое определение: стресс — это реакции организма, которые характеризуются перенапряжением его адаптационных механизмов.

История изучения психоэмоционального напряжения и стресса

Первая предпосылка к возникновению концепции стресса – созданное Клодом Бернаром учение о гомеостазе как об относительном постоянстве состава и свойств внутренней среды организма [15]. Изучение нервной регуляции — следующий этап в формировании концепции о стрессе привел к создание рефлекторной теории. В развитие рефлекторной теории внесла

серьезный вклад российская физиологическая школа. Систематические исследования рефлексов начались с работ Ивана Михайловича Сеченова. Они получили продолжение и развитие в работах И. П. Павлова, А. А. Ухтомского, Л. А. Орбели. Исследования Уольера Кэннона завершили оформление системного подхода к изучению стресса, доказывая, что организм всегда отвечает на любое воздействие целостно, т. е. реагируя на всех уровнях своей организации.

В физиологии и психологии термин «стресс» стал использовать Уолтер Кэннон в своих работах по универсальной реакции на раздражитель - «бороться или бежать» (англ. fight-or-flight response) [16].

Родоначальником теории биологического стресса считается Ганс Селье, автор концепции стресса. Он впервые описал физиологический стресс как общий адаптационный синдром (совокупность адаптационных реакций человека и животных, возникающие значительные по силе и продолжительности нежелательный воздействия – стрессоров). В первой половине 20 столетия в одном из европейских журналов от 4 июля 1936 года в разделе «Письма к редактору» появилась небольшая заметка молодого ученого Ганса Селье. Заметка состояла всего из 74 строчек и называлась «Синдром, вызываемый разными повреждающими агентами». Именно эта статья означает начало концепции теории биологического стресса. Для моделирования стресса Г. Селье использовал холод как стресс-фактор, выбрав объектом своих наблюдений лабораторных крыс. Благодаря этому исследованию Г. Селье пришел к заключению, что в генезисе стресса выделяются 3 стадии. В 1936 году им была опубликована первая работа по общему адаптационному синдрому, но достаточно долгое время Селье старался не употреблять термина «стресс», в связи с тем, что это понятие чаще использовалось для обозначения «нервно-психического» напряжения. Канадский физиолог очень долго, вплоть до 1946 года, когда стал использовать термин «стресс» для общего адаптационного напряжения, отказывался от употребления этого названия, так

как оно использовалось в основном при обозначении «нервно-психического напряжения». Также Селье разделил стресс на положительный (эустресс) и отрицательный (дистресс) [7].

Только в 1946 году началось систематическое использование термина «стресс» для общего адаптационного напряжения. Моделью общего адаптационного синдрома Ганса Селье дает биологическое объяснение того, как организм человека может реагировать и приспосабливаться к стрессу. Г. Селье писал: «Стресс есть жизнь, и жизнь есть стресс. Вне стресса жизнь практически невозможна» [16]. В это же время Клод Бернар утверждал, что обязательное условие свободной и независимой жизни — это постоянство внутренней среды, Позже американец Уолтер Кэннон в своих классических работах по универсальной реакции «бороться или бежать» ввел термин «стресс» в физиологию и психологию. У Кэннон считал, что организму необходимо умение поддерживать динамическое постоянство, к которому относится гомеостазис, гомеостаз, гомеокинез. Учитывая все эти взгляды на жизнь, можно определить, что стресс — это состояние временно нарушенного гомеостаза, а стрессоры — это различные факторы, способные вызывать нарушение гомеостаза организма.

Стресс (от англ. stress – нагрузка, давление, напряжение) – неспецифическая (общая) реакция организма на воздействие (физическое или психологическое), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом).

Немного позже термин стресс стали использоваться в психологии для описания состояний человека в экстремальных условиях на физиологическом, психологическом и поведенческом уровнях.

В современной литературе термин «стресс» используется в трех значениях:

- как любые внешние стимулы или события, которые вызывают у человека напряжение или возбуждение;

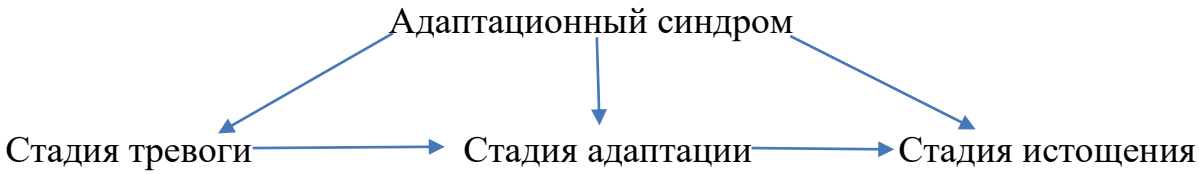
- как субъективная реакция, которая отражает внутреннее психическое состояние напряжения и возбуждения; (это состояние интерпретируется как оборонительные реакции, а также и процессы преодоления, происходящие в самом человеке), эти процессы могут содействовать, а могут вызвать психическое напряжение;

- как физическая реакция организма на предъявляемое требование или вредное воздействие. Именно в этом смысле у Селье употребляли данный термин [7].

Стадии стресса и их влияние на организм

Ганс Селье является человеком, который первым дал название физиологическому стрессу – общий адаптационный синдром (ОАС). Рассматривая стресс как адаптационный синдром Селье обозначил три стадии его развития:

1. Этап «общая реакция тревоги», являющийся как бы ответом на какой-либо внешний стрессор. При этом человек мобилизуем физические ресурсы, чтобы справиться со стрессором или убежать от него.
2. Этап «общая реакция сопротивления», при котором включаются попытки адаптироваться к внешнему стрессору и справиться с ним.
3. Этап «общая реакция истощения», возникающий, если человек неоднократно подвергается воздействию стрессора и не может с ним справиться или убежать [4].



Первая стадия – стадия тревоги развивается в течение нескольких часов (от 6 до 48). Стадия тревоги проявляется в виде реакции организма на различные раздражители. Для «запуска» этой стадии необходимо участие

гормонов надпочечников адреналина и норадреналина, иммунная и пищеварительная системы. От шести до сорока восьми часов от начала повреждения, отмечается уменьшение в размерах вилочковой железы и селезенки, лимфатических узлов и печени, наблюдаются возникновение отеков, снижение мышечного тонуса; падение температуры, начало формирование эрозий в пищеварительном тракте, гиперемия кожи, экзофтальм, повышенное слезотечение и слюноотделение.

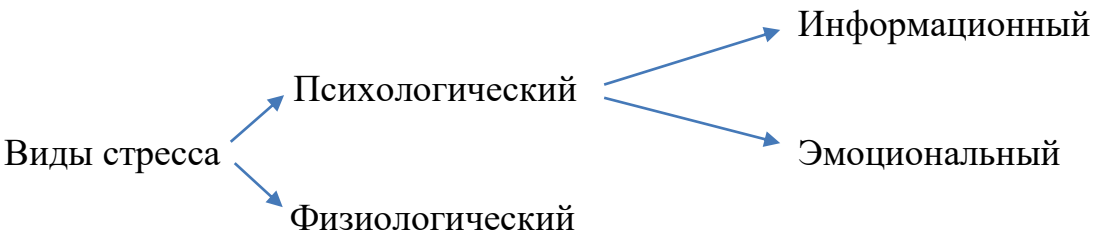
Проблемы с пищеварением и ростом частоты простудных заболеваний возможно избежать при условии, если неблагоприятную ситуацию возможно быстро решить или проявить естественную реакцию, например, в форме физическую активность.

Вторая стадия – стадия резистентности (или адаптации), для этой стадии характерна мобилизация всех ресурсов на преодоление стрессовой ситуации. Кортикостероиды готовят системы организма справиться с воздействием стресса. Если организму удается адаптироваться к стресс-фактору, то происходит восстановление гомеостаза и нормализуется работа всех физиологических систем.

Если вторая стадия затягивается, то возможно возникновение *третьей стадии – истощения.* Происходит атрофирование лимфоидной системы. Белки, составляющие лейкоциты, плазменные белки и белки, образующие структуры лимфатической системы, используются организмом в процессе глюконеогенеза для синтеза глюкозы. Развиваются множественные повреждения слизистых оболочек (например, желудка, двенадцатиперстной кишки). На третьей стадии стресса поражение лимфатической системы сопровождается снижением как общего, так и специфического иммунитета. На этом фоне развиваются не только соматические заболевания, но и появляется масса психологических расстройств. И, если неблагоприятное воздействие продолжается длительно возможно развитие заболевания.

Виды стресса

Классифицируются в зависимости от вида воздействий и характера влияний и может быть: стресс физиологический и стресс психологический, Стресс психологический делится на: стресс информационный и стресс эмоциональный.



Информационный стресс проявляется в обстановке информационных перегрузок, когда человек не в состоянии справиться с какой-либо задачей, не успевает принимать решения в требуемом темпе, при высокой ответственности за принимаемые решения, их последствия.

Эмоциональный стресс возникает в обстановке угрозы или опасности, возникновении обиды и т.д. При этом могут происходят речевые и двигательные изменения поведения, изменения эмоционального состояния.

Однако стресс может оказывать как негативное и, так и положительное влияние, проявляющееся в способности решить много задач за короткий промежуток времени, находить нестандартные подходы.

Эустресс, или «положительный стресс», чаще всего описывается как вид, вызванный положительными эмоциями, – восхищение, благодарность, доверие, уважение, любовь, – или же «не сильное напряжение, мобилизующее организм».

Дистресс, или «негативный стресс», который организм не в силах победить. Он вредит иммунной системе человека и может привести к серьёзным заболеваниям, так как в период дистресса заметно падает продукция иммунных клеток.

Эмоциональный стресс, или, другими словами, ведущие к нехорошим изменениям эмоции, которые сопровождают стресс.

Психологический стресс, который множество авторов характеризуют как стресс, зависящий от социальных факторов [10].

Факторы, влияющие на психоэмоциональное состояние

Факторы, которые вызывают стрессовую реакцию, носят название стрессоры. Стрессоры могут быть как физическими и проявиться при высокой или низкой температуре, чрезмерной физической нагрузка и др., так и психологическими при конфликтной ситуации в семье, смерти близкого человека, обиде, информационной перегрузке и др.

Кроме того, стрессоры могут быть внешними или экзогенными и внутренними или эндогенными, т.е. формирующимися в самом организме.

Условно стрессоры можно разделить на: управляемые (зависят от нас), неуправляемые (неподвластны нам), те, которые не являются стрессорами по своей сути, а вызывают стрессовую реакцию как результат нашей интерпретации фактора как стрессора.

На эмоциональное состояние в подростковом возрасте оказывают влияние неспецифические и специфические факторы, и если первые из них встречаются во всех возрастных группах, то последние имеют место быть лишь в подростковом возрасте [1,14].

На формирование нарушения эмоциональной сферы огромное влияние оказывает социальная среда: неблагоприятные условиям воспитания и окружения, неадекватные условия обучения, также макросоциум с определенными культурными стереотипами (К. Хорни, 1993). Так же в подростковом возрасте мы можем наблюдать неполноценность ЦНС, следствием чего являются факторы, имеющие значение для декомпенсации (нарушение нормального функционирования) в подростковом возрасте: нарушения познавательной деятельности, эмоциональная незрелость, отклонения темпа полового созревания [1].

Таким образом к неспецифическим факторам, влияющим на эмоциональное состояние у современных подростков, относятся различные нарушения в организме, общая стрессогенность жизни и процессы, происходящие в социальной среде.

Ряд исследователей отмечают, что значительное место среди источников неблагоприятных эмоциональных состояний занимает школа.

Симптомы стресса

Основные симптомы:

- пониженное настроение, угнетенность, подавленность;
- умственная заторможенность – вялость, пассивность, немногословность, отсутствие эмоций, потеря аппетита, безынициативность; мысли вокруг одних и тех же забот, часто необоснованное чувство вины, пессимизм;
- моторная заторможенность – выраженная слабость, чувство бессилия, человек стремится занять одну позу и может не двигаться днями – например, лежа в постели, неотрывно глядя в потолок. Некоторые люди, наоборот, не находят себе места – тревожно ходят по комнате, заламывают руки, плачут.

Так же бывают: головная боль, головокружение, тошнота, бессонница, беспокойный сон, недоверие к себе и окружающим людям, суетливость,

кожный зуд, чувства удушья, резкое повышение температуры тела, озноб, онемение или покалывание в конечностях.

Существуют когнитивные (интеллектуальные) симптомы и поведенческие. К первым относится: чрезмерная критика, ухудшение памяти и рассеянность. Ко вторым: стремление отвлечься, заниматься любым делом, лишь бы не готовится к экзамену, избегание любым напоминаний об экзамене или наоборот тревожные разговоры о предстоящих экзаменах.

Стресс в подростковом возрасте. В психологии до настоящего времени ведутся дискуссии о хронологических рамках подросткового периода. Существует множество точек зрения:

- Выготский Л.С. выделяет пубертатный возраст 14-18 лет и два кризиса: кризис 13 и 17 лет.
- по Эриксону Э. подростковый возраст приходится на стадию идентичности (диффузии идентичности), которую человек проходит с 15 до 20 лет.
- Обухова Л.Ф. говорит, что по современным данным подростковый период охватывает почти десятилетие – от 11 до 20.
- Прихожан А.М. указывает, что это период длится с 10-11 до 16-17 лет, совпадая в современной российской школе со временем обучения детей в V-XI классах.

Тревожность в годы учебы не избежать, так как обучающиеся постоянно находятся в поле познавательной деятельности. А любая познавательная деятельность – это постижение чего-то нового и неизведанного. Отсюда можно сделать вывод, что этот процесс напрямую связан с тревожностью обучающихся. Устранить тревожность невозможно, так как без этого компонента невозможна успешность освоения новых знаний и умений [2].

Причины стресса у подростков. Подростки очень чувствительны к своим неудачам и неуспехам, остро реагируют на них, в основном отказываться от той деятельности, в которой они испытывают затруднения, так же имеют

склонность к вредным привычкам невротического характера (грызут ручку, ногти, сосут пальцы, выдергивают волосы, онанируют и пр.). Такие действия с собственным телом снижает у них эмоциональное напряжение и стресс и успокаивает.

В старших классах тревожность в основном усиливаться в результате появления большей ответственности и самостоятельности в школьной деятельности. Лихачев А.Ю. выделяет ряд факторов, способных оказать влияние на уровень тревожности и беспокойства учащихся в процессе подготовки к единому государственному экзамену:

- несоответствие их знаний и навыков к предъявляемым требованиям;
- неблагоприятные для обучения индивидуальные особенности;
- неправильный педагогический подход и отклонения в нервно-психической деятельности школьника;
- ситуация подготовки и сдачи ЕГЭ [9].

Основные симптомы. В вышеперечисленных случаях подросток в основном не хочет идти в школу или негативно относится ко всему что связанно с учебной деятельностью. Понятно, что возникающие при этом симптомы носят не соматический, а психологический характер: появляются головные боли, вялое состояние, головокружение колики в желудке и рвота. Но это не в коем случаи не симуляция, это вполне реальное состояние подростка и надо относиться очень серьезно к таким симптомам. Отмеченные факторы могут помочь родителям, учителям, психологам вовремя обратить внимание на рост тревожности у старшеклассников [4,6].

Особого внимания заслуживает то, что на фоне гормональной перестройки организма дефицитарностью и незавершенной созреваемостью компенсаторно-приспособительных программ у подростков отмечается повышенная восприимчивость к стрессовым ситуациям. При этом академический, а в выпускных классах экзаменационный стресс увеличивают

эмоциональное напряжение, что в совокупности с действием других стрессоров создает предпосылки для развития дисбаланса реципрокной активности симпатической и парасимпатической нервных систем, тем самым создает предпосылки для развития различных патологических составляющих, в том числе и повышения артериального давления.

Также многочисленные исследования показывают, что во время экзамена значительно повышается частота сердечных сокращений, возрастает артериальное давление, уровень мышечного и психоэмоционального напряжения. После сдачи экзамена физиологические показатели снова возвращаются к норме. Обычно требуется несколько дней для того, чтобы параметры артериального давления вернулись к исходным величинам. Характер возникающей при стрессе эмоции зависит от многих факторов: от личностных особенностей человека, типа его высшей нервной деятельности, наличия или отсутствия нужной информации, взаимоотношений с окружающими людьми [3,9].

Влияние на сердечно-сосудистую систему. На уровне стресса симпатические и парасимпатические стимулы объединяются вместе, чтобы напрямую влиять на сердечную функцию, вплоть до уровня местного потенциала сердечного действия [8].

Артериальное давление – один из важнейших параметров, характеризующих работу кровеносной системы. Давление крови определяется объемом крови, перекачиваемым в единицу времени сердцем и сопротивлением сосудистого русла. Определение величины артериального давления является объективным методом оценки функционального состояния сердечно-сосудистой системы. Нами были проведены исследования среди учащихся Ресурсного центра «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий», в исследовании приняли участие более 500 подростков, показатели артериального давления у школьников в состоянии относительного

физиологического покоя составили у мальчиков в среднем 112/73, а у девочек 109/70 мм рт. ст. В состоянии экзаменационного стресса наблюдалось повышение давления у мальчиков до 126/80 мм рт. ст., а у девочек до 122/78. Показатели артериального давления свидетельствуют о том, что ситуация экзаменов для ученика является источником эмоционального напряжения и сопровождается активизацией функционирования сердечно-сосудистой системы.

Увеличение давления наблюдалось у всех испытуемых. Повышение артериального давления при действии стрессора на организм человека, свидетельствует о том, что приспособление к эмоциональному стрессу происходит за счет увеличения ударного объема сердца – количества крови, которое выбрасывается при каждом сокращении сердца. Как известно, эта величина зависит от объема сердечных полостей, функционального состояния миокарда, а также потребности организма в крови [1].

При опросе выяснилось, что для снятия психоэммоционального напряжения связанное с учёбой более 50% подростков принимают лекарственные препараты, наиболее популярные среди них – глицин, валерьяна, пустырник, настойка пиона, тенотен, мелатонин, терралиджен.

Согласна данным опроса 45,8% опрашиваемых знают три и более симптомов стрессового состояния, 37,5% не знаю ни одного, 12,5% знают два, и менее 5% знают один.

Влияние стресс на организм считают сильным 91,7% школьников и 8,3% считают влияние незначительным.

62,9% опрошенных отметили, что испытывают стресс испытывают стресс во время подготовки к экзаменам всегда, часто 21%, 16,1% не испытывают.

На вопрос «Какие методы борьбы со стрессовым состоянием вы знаете и используете?» участники опроса дали свои ответы, среди которых были:

1. Медитация;

2. Сон;
3. Прогулки;
4. Разговоры с близкими людьми;
5. Дыхательные упражнения;
6. Чтение любимых произведений.

За помощью к родителям обращались 18,26%, к друзьям – 20,5%, к врачу – 10,5%, но чуть больше половины (50,1%) предпочли ни к кому не обращаться.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что большая часть опрошенных, зная симптомы стресса и уровень его влияния на организм, добровольно отказываются от обращения за помощью к специалистам, предпочитая справляться с недугом самостоятельно или советуясь с близкими людьми.

Согласно полученным данным 66,7% опрошенных стараются как можно больше заниматься дополнительно, чтобы получить хорошую оценку. При этом 70,8% испытывают страх получить неудовлетворительную оценку.

75% опрошенных из-за страха отказываются отвечать, даже если знают материал.

У 95,8% учащихся на экзаменах ощущение, что они всё забыли и только 4,2% не испытывают это чувство. У 70,8% на экзаменах бывают трудности с воспроизведением полученной информации даже по «легким» предметам.

41,7% подростков испытывают трудности при ответе перед классом.

62,5% опрошенных ожидает объявление оценок с чувством тревоги и волнением.

Большая половина опрошенных (54,2 %) сообщила о том, что хотели бы видеть на экзамене знакомого преподавателя. У 75% опрошенных бывает внутренняя дрожь перед экзаменами. Накануне контрольных 55,8% испытывают тревогу.

Последствия психоэмоциональных нагрузок на успеваемости подростка

Психоэмоциональные нагрузки могут сказываться на успешности обучения подростков в школе. Давление со стороны родителей и учителей, которые, чаще всего, требуют высокие результаты еще с начальной школы, в результате чего с течением времени у ребенка вырабатывается «комплекс отличника», страх сделать ошибку, взаимоотношение со своими сверстниками, которое не всегда бывают положительными и которое сказывается на формировании самооценки, – это те факторы, которые способны снизить успеваемость ребенка в школе. Особенно ярко это может провялиться во время подготовки к каким-либо важным мероприятиям таких как, контрольных работ и экзаменов, а также уже во время их проведения. Из-за постоянно напряжения нарастает усталость, которая не проходит ни после отдыха, ни после ночного сна, но увеличивается даже при минимальных физических нагрузках. Может пропадать аппетит, возникать бессонница, в результате чего есть высокая вероятность справится с поставленной задачей в разы хуже, чем планировалось, из-за чего в дальнейшем может возникнуть стрессовое состояние, также повышается риск заболеваемости. По статистическим данным Министерства здравоохранения РФ в старших классах здоровыми остаются лишь 10% обучающихся [3].

Формирование здоровьесберегающей позиции у подростков с целью предотвращения возникновения стрессового состояния.

Чтобы понять, подвержены ли подросток экзаменационному стрессу, ему достаточно задать себе несколько вопросов

1. Больше всего на свете я боюсь «двойки»;
2. Я готов на всё, чтобы получить «пять»;
3. У меня бывает ощущение, что я всё забыл;
4. Когда я настроился отвечать, меня злят разговоры и смех вокруг;
5. Объявление оценок я всегда жду с волнением;

6. Накануне контрольных или самостоятельных работ я всегда испытываю сильную тревогу;

7. Я предпочел бы, чтобы на экзамене присутствовал знакомый преподаватель;

8. Перед экзаменом у меня бывает внутренняя дрожь.

Чем больше пунктов, на которые школьник дал положительный ответ, тем сильнее он подвержен экзаменационному стрессу.

Библиографический список

1. Ацина С. В. Применение «Тенотена детский» в детской неврологии: опыт и перспективы / Ацина С. В. // Клиническая медицина Казахстана, 2012. № 1 (24), с. 50-52.

2. Бобрищева-Пушкина, Н.Д. Экзаменационный стресс у студентов медицинских вузов: распространенность, причины и профилактика/ Л.Ю. Кузнецова, О.Л. Попова// Гигиена и санитария – 2018 – с. 2.

3. Ганс Селье. Стресс жизни // http://adaptometry.narod.ru/StressZhizni.htm (Дата обращения 12.07.2021)

4. Григорова О.В., Применение глицина в лечении пациентов, страдающих расстройством адаптации / Григорова О.В., Ромасенко Л.В., Файзуллоев А.З., Вазагиева Т.И., Максимова Л.Н., Нарциссов Я.Р. // журнал «Практическая медицина», 2012. № 2 (57), с. 178-182.

5. Избасарова Р.Ш., Влияние стрессовой ситуации на успеваемость учащихся в общеобразовательной школе / Избасарова Р.Ш., Крутикова Е. // Журнал «Инновационная наука», 2018, №6, с. 138-141.

6. Иванова, А.Н. Психолого-педагогические условия преодоления школьной тревожности подростков [Текст]: выпускная квалификационная работа – Бийск, 2016 – с. 13-14.

7. Кириллова, Я.В. Изучение индивидуально-психологических особенностей старшеклассников в процессе подготовки к ЕГЭ / Ю.А. Курочкина, Е.В. Орлова // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ) – 2018 – с. 1-4.

8. Лебедкин Н. Д., Трудности подросткового возраста // Лебедкин Н. Д., Михалева А. Б. // Международный научно-исследовательский журнал, 2015. № 3-4 (34), с. 120-121.

9. Лихачева А. Ю. Психологическая готовность старшеклассников к сдаче единого государственного экзамена // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 42. С. 121-126.

10. Мошняга, А.И. Влияние экзаменационного стресса на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы учащихся подросткового возраста // V Международная заочная научная конференция «Форум молодых ученых: мир без границ». Часть 1. – Донецк, 06 апреля – 10 июня 2020 – С. 46-47.

11. Молодова, Т.Д. Профилактика стрессов у подростков в условиях школьного социума // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова – 2017– с. 115-116.

12. Надежкина, Е.У. Влияние экзаменационного стресса на функциональное состояние сердечно-сосудистой системы и уровень тревожности у студентов с различными типами высшей нервной деятельности/ Е.И. Новикова, М.В. Мужиченко, О.С. Филимонова// Вестник Волг ГМУ. – 2017 - №2 – с. 1-4.

13. Овчинникова, И.А. Нивелирование тревожности у старших подростков в период подготовки к ОГЭ [Текст]: квалификационная работа: 44.03.02 – Екатеринбург, 2018. – с. 2.

14. Розанов В. А. Стресс и суицидальные мысли у подростков // Розанов В. А., Уханова А. И., Волканова А. С., Рахимкулова А. С., Пизарро Анжелика, Бирон Б. В.// Научный журнал «Суицидология», 2016, № 3(24), том 7, с. 20-31.

15. Салехова, М.П. Патогенетическое значение психологического стресса в развитии вегетативной дисфункции у старшеклассников / Ф.А. Миндубаева, Д.С. Салехова, К.В. Семенов // Вестник Новгородского государственного университета. – 2018 – №5 – с. 59.

16. Самусенко А. Особенности егэ-2017: сложнее или проще стали экзамены? // Самусенко А., Решетникова О.А. // Радио Культура, «Академия детских наук», выпуск от 16.03.2017

17. Шарапов, А.Н. Нейроэндокринные аспекты стресса и расстройств поведения у подростков// Новые исследования – 2017 – с. 18-19.

18. A Brief History of the term ‘Stress’ // Jerry Kennad // healthcentral.com, 10.06.2008

19. The wisdom of the body // Walter Cannon // New York: W. W. Norton, 1932

20. Experimental evidence supporting the conception of “Adaptation energy” // Hans Selye // Am. J. Physiol. 123, p. 758-765, 1938

21. The general practitioner and the general adaptation syndrome // Bernard Goldstone // S. Afr. Med. J. №26, p. 88-92 & 106-109, 1952

2.3. Информационные предпочтения людей зрелого возраста и молодежи в период пандемии Covid-19[8]

По данным ежегодного отчёта о состоянии цифровой среды от Global Digital 2021 в январе 2021 года интернетом пользуются 4,66 млрд человек во всём мире, что на 7,3% больше, чем в прошлом году, а социальными сетями пользуются 53,6% мирового населения. Мы видим, как к пространству реального мира добавился виртуальный мир, который с каждым годом играет всё большую роль в жизни каждого человека. Всё это приводит к изменениям условий социализации человека. С одной стороны, расширяя его ресурс, с другой заставляет быть в постоянной ситуации неопределённости и поиска личностных границ.

В нашей стране из 145,9 млн жителей 124 млн являются активными пользователями интернета.

Don Tappscott, изучая влияние проникновения цифровых технологий в жизнь, выделяет следующие нормы, которые сформировались у людей поколения Интернета [1, С. 73]:

1. Свобода. Представители поколения Net Gen (как их называет Tappscott) получили благодаря интернету свободу выбирать, что покупать, где работать и кем быть. Они не стремятся сразу после получения образования найти работу, которой они отдадут всю свою жизнь. Они открыты и готовы для экспериментов. Молодые люди сегодня стремятся избегать традиционных офисных помещений и строго нормированного рабочего графика. И многие технологические гиганты, такие как Google и Intel стремятся создать наиболее комфортные условия работы для нового поколения своих сотрудников.
2. Кастомизация. Молодые люди стремятся сделать всё под себя. Покупая различные товары, они изменяют их, чтобы выразить в своих вещах себя.

[8] Авторы раздела: Киселёва Е.А., Плотников А.Ю.

Сегодня можно увидеть множество молодых людей с различными наклейками, стикерами, пинами и значками.

3. Скептицизм. Девиз поколения Net Gen – «доверяй, но проверяй». Эта норма особенно важна в цифровом пространстве, где присутствует очень много ложной информации. Поэтому представители данного поколения, с ранних лет знакомые с цифровой средой, приспособились к ней, посредством проверки поступающей информации.
4. Толерантность. Представители Net Gen стремятся быть честными, внимательными к мировым проблемам и проблемам других людей, и соблюдать свои обязательства. Однако с данной нормой, выделенной Tappscott, не согласен профессор Jean Twenge, который называет молодое поколение «поколением Я» и считает, что это самое нарциссическое поколение в истории.
5. Сотрудничество. С приходом в нашу жизнь цифровых технологий стало проще общаться, находить единомышленников и объединяться с ними в группы для работы над общим делом.
6. Скорость. Сегодня молодые люди находятся онлайн практически всё время. В любую минуту им может прийти сообщений на телефон, и они тут же отвечают. Если им нужно найти какую-то информацию, то процесс поиска не займёт у них много времени. Умение быстро ориентироваться в ситуации молодые люди могут перенести на любую сферу деятельности.
7. Инновации. Сегодняшний мир постоянно развивается. Каждый год появляются новые технологии. Представители Net Gen, наиболее плотно интегрированные в цифровую среду, стремятся не отставать от прогрессирующего мира, активно занимаясь поиском новой информации. Стремление к инновациям также связано к стремлению к кастомизации. Молодые люди хотят подстроить всё под себя и поэтому придумывают что-то новое.

Все эти нормы выглядят как положительные следствия жизни в цифровом пространстве, однако нужно уделить внимания и негативному влиянию цифровых технологий.

Современные пользователи, получающие информацию, в основном, из цифровых источников, характеризуются поверхностным стилем обработки информации, быстрым переключением внимания, что в свою очередь может привести к *нарушению формирования важных учебных навыков*: логического анализа, критического мышления и рефлексии [2, С. 50].

Одной из главных задач является изучение способа приспособления человека к новой реальности. Мы видим, как сильно люди молодого возраста отличаются от людей старшего поколения, и нас интересует, за счёт чего происходят эти изменения, как происходит *цифровая социализация* молодого поколения.

Цифровая социализация опосредуется техносистемой. Техносистема включает в себя взаимодействие человека как с живыми (сверстники), так и с неживыми (электронные устройства, программы, приложения) её элементы. Использование человеком в процессе социализации более сложных инструментов (элементов техносистемы), возможно, потребует развития всё более сложных когнитивных процессов, а значит, более сложного человека для взаимодействия с окружающим миром [3, С. 72]. Цифровая социализация является важной частью традиционной социализации и представляет собой процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, который был приобретён в контексте виртуального и реального мира. Итогом цифровой социализации является формирование цифровой личности человека, которая сегодня является неотъемлемой частью реальной личности.

Одним из важных аспектов цифровой социализации является формирование информационных предпочтений – то есть выбор наиболее

подходящих для человека и достоверных источников для поиска необходимой информации.

На формирование информационных предпочтений значительное влияние оказывают такие факторы, как: референтная группа, категоризация в процессе формирования групповой идентичности, ведущая деятельность человека, территориальное положение, а также возраст, интересы и ценности.

Проведённое нами ранее исследование информационных предпочтений [4, С. 90] показало, что сегодня наиболее предпочтительными источниками информации для представителей младшей и старшей возрастных групп является интернет, а на поиск нужной информации люди тратят около двух часов в день.

Также было выявлено, что молодые люди отдают предпочтение социальным сетям и информационным сайтам, в то время как люди зрелого возраста больше времени проводят на новостных сайтах.

Информационные предпочтения влияют на поведение людей, построение их стиля жизни. Вопрос информационных предпочтений оказался нам особенно актуальным в ситуации пандемии COVID-19, когда в различных источниках было множество информации о данной болезни, и иногда информация была довольно противоречивой.

Эмпирическое исследование информационных предпочтений молодёжи и людей зрелого возраста в период пандемии Covid-19.

Цель исследования: сравнительный анализ информационных предпочтений представителей молодой и зрелой возрастных групп в период пандемии covid-19.

Выборка исследования. В исследовании приняли участие 167 человек, из них: 89 в возрасте от 18 до 25 лет и 78 в возрасте от 45 до 60 лет.

Методика исследования. Респондентам было предложено заполнить анкету на выявление информационных предпочтений в период пандемии covid-19.

Обсуждение результатов.

Во время пандемии covid-19 о новой болезни говорили из разных источников информации. Нас интересовало, откуда наши респонденты узнали о коронавирусе. Полученные результаты представлены на диаграмме ниже.

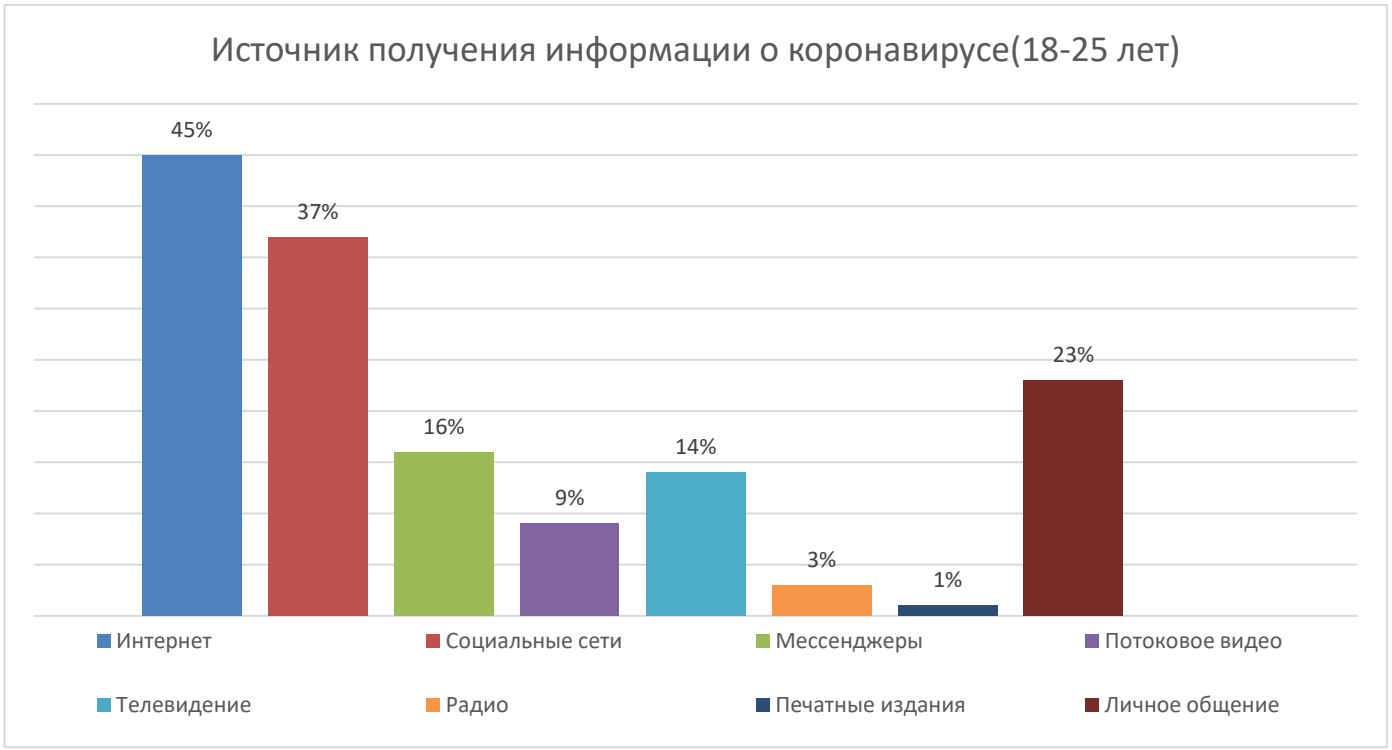


Рис. 1. Источник получения информации о коронавирусе (18-25 лет)

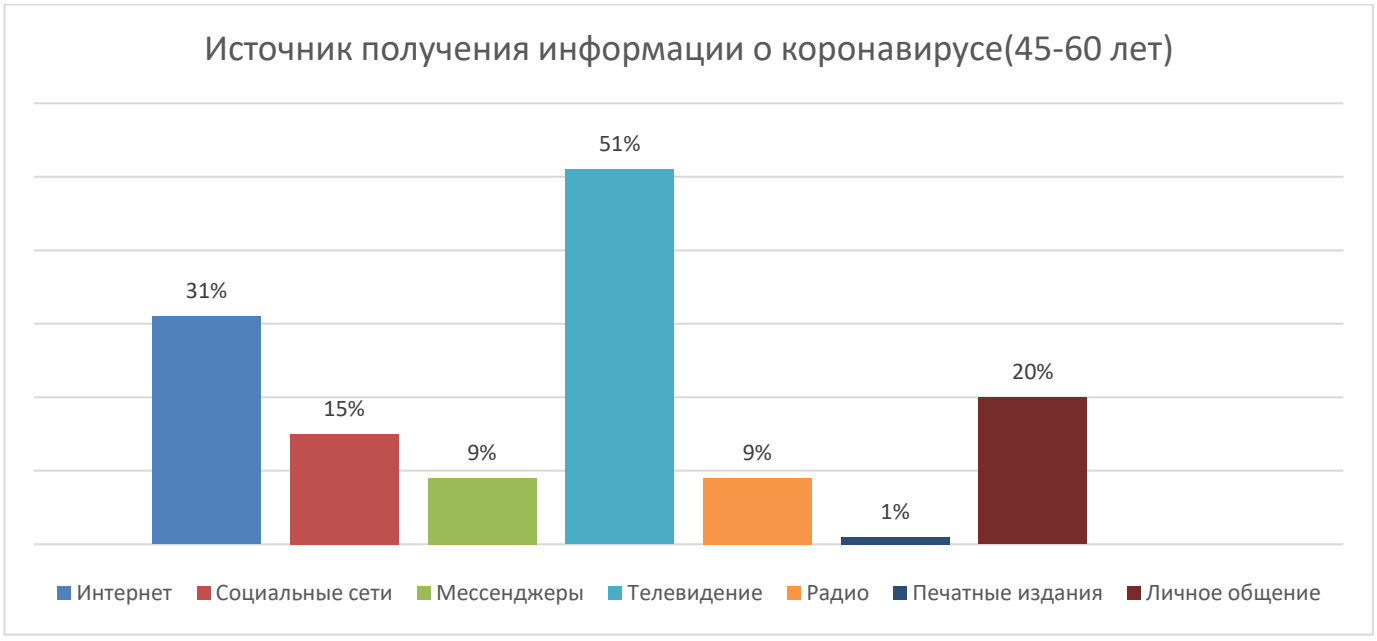


Рис. 2. Источник получения информации о коронавирусе (45-60 лет)

Видно, что у разных возрастных групп отличается основной источник получения информации о коронавирусе. Так, молодёжь узнавала о новом заболевании, в основном, из интернета и социальных сетей, а взрослые люди больше получали эту информацию посредством телевидения. Кроме того, у молодежи присутствует такой источник информации, как «потоковое видео», тогда как зрелые люди не пользуются данным источником.

Также стоит отметить, что в обеих возрастных группах практически четверть респондентов получала информацию о коронавирусе из личного общения.

Важным для нас было узнать, каким источникам информации доверяют опрошенные респонденты.

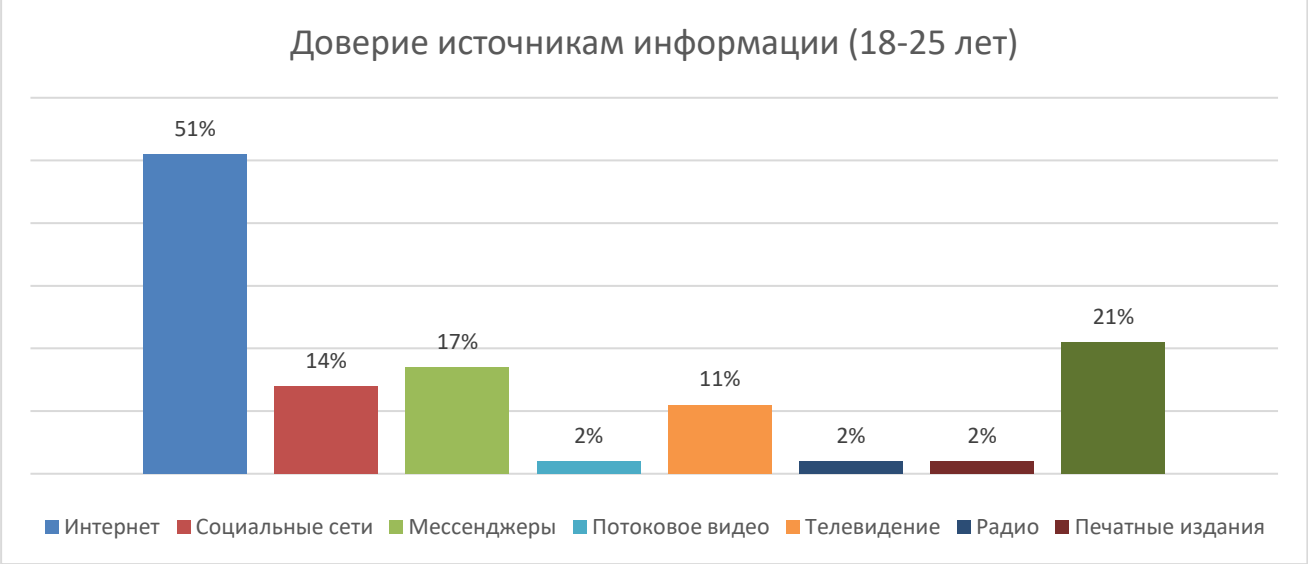


Рис. 3. Доверие источникам информации (18-25 лет)

По данному вопросу нами были получены довольно интересные результаты, которые иллюстрируют расхождение между разными возрастными группами.

Так, молодёжь больше всего доверяет информации, полученной из интернета и лишь четверть респондентов из данной возрастной группы, доверяют личному общению.

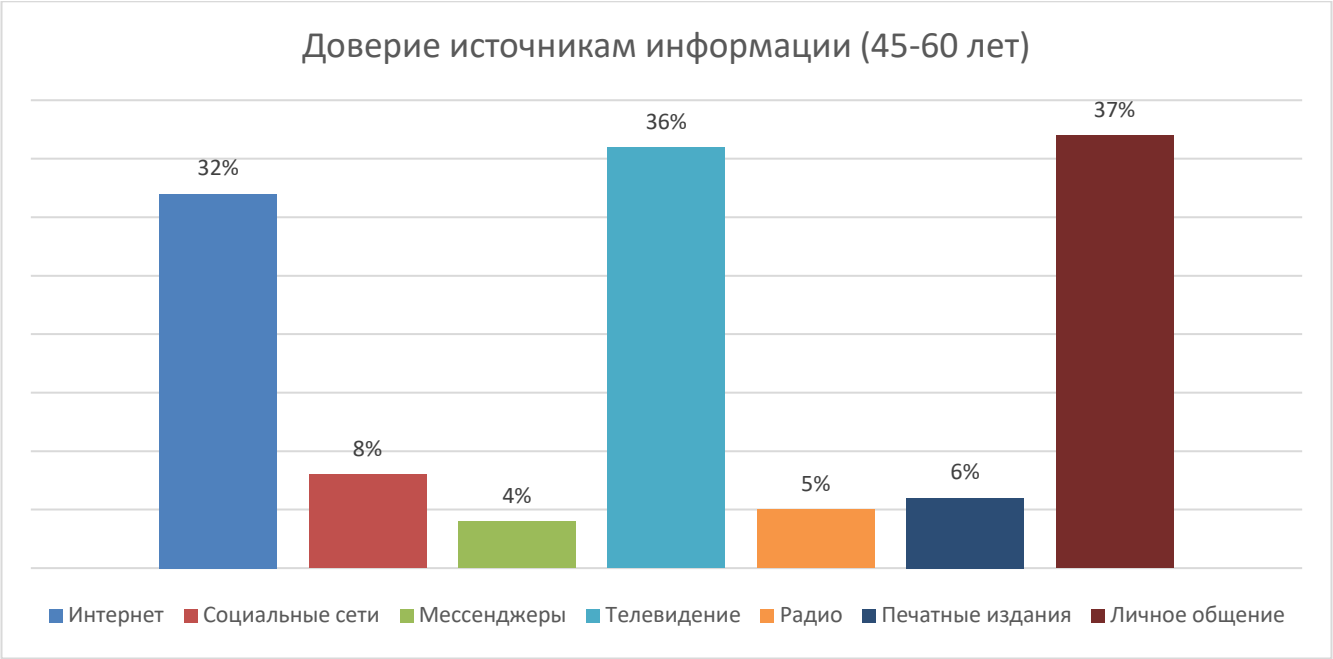


Рис. 4. Доверие источникам информации (45-60 лет)

У зрелых же людей выделяются три основным источников информации, которым больше всего доверяют: интернет, телевидение и личное общение. Такой больше уровень доверия к информации, полученной из личного общения, может быть обоснован тем, что люди зрелого возраста либо имеют больше компетентных знакомых, либо тем, что меньше уверены в себе и в той информации, которую они нашли самостоятельно, поэтому им легче довериться другим людям, которых они считают более компетентными в данном вопросе.

Все респонденты активно следили за распространением коронавируса в мире и нас заинтересовало, какими источниками они пользовались для поиска актуальной информации о ситуации с коронавирусом.

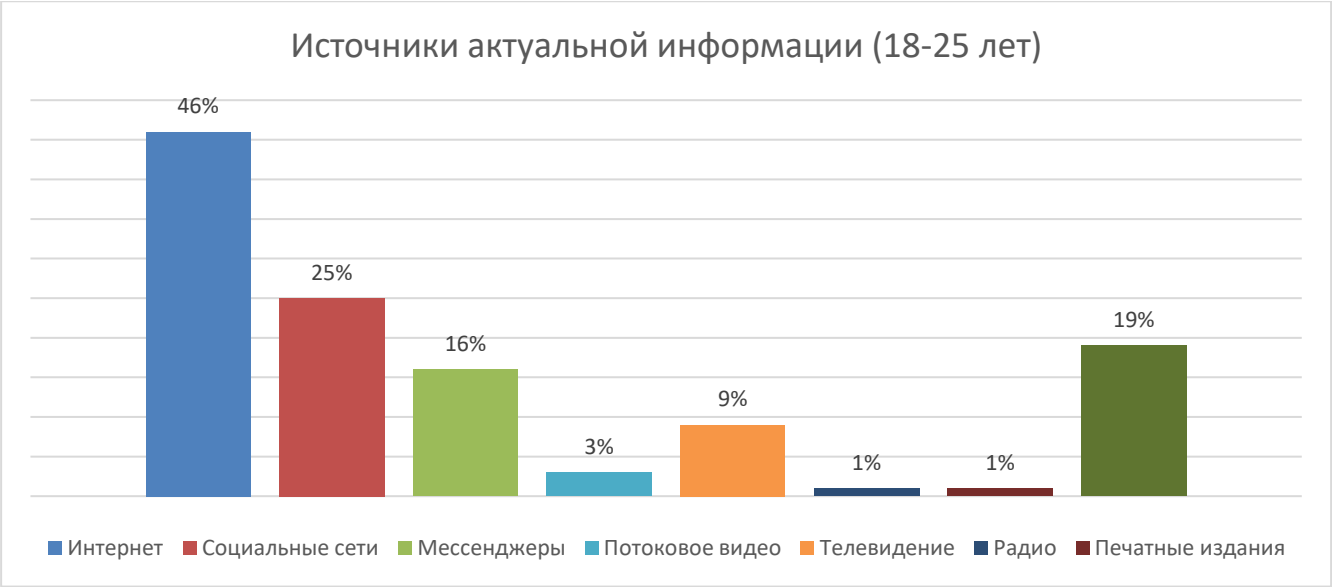


Рис. 5. Источники актуальной информации (18-25 лет)

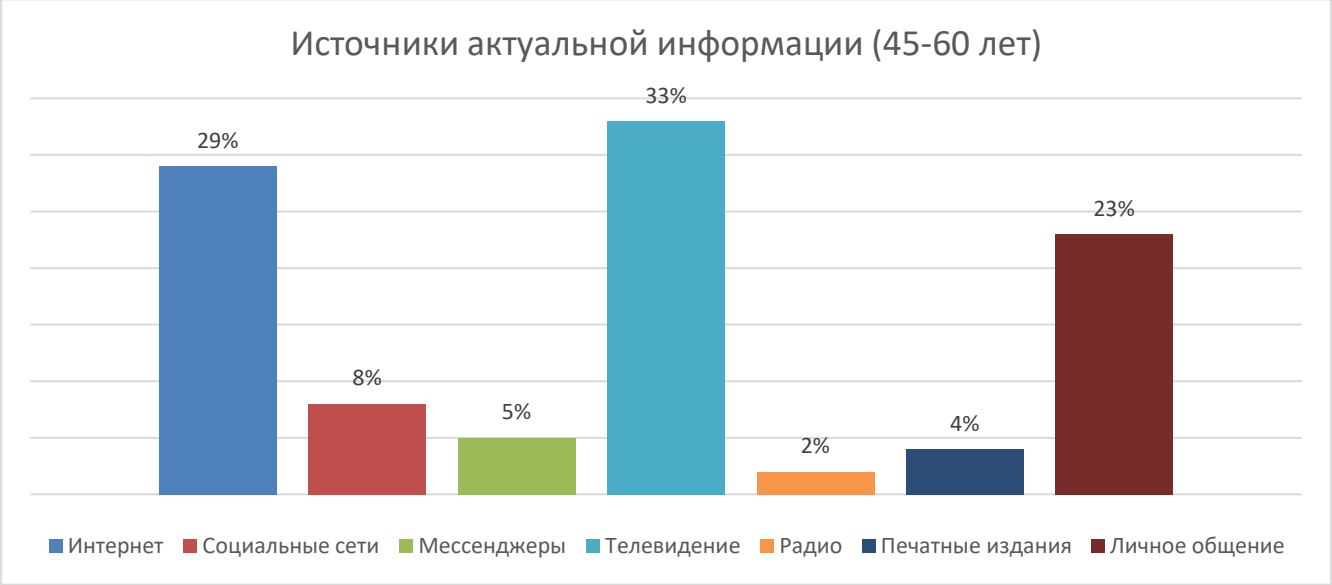


Рис. 6. Источники актуальной информации (45-60 лет)

Полученные результаты схожи с результатами предыдущего вопроса. У молодёжи выделяется интернет, затем идут социальные сети и личное общение. У людей зрелого возраста телевидение и интернет находятся примерно на одном уровне и, с небольшим отставанием следует личное общение.

В разгар пандемии covid-19 было очень много различной информации из разных источников. Наряду с полезной и достоверной информации, в

информационном поле попадало очень много фейковых новостей о новой болезни, её распространении и возможных последствиях. Мы задали респондентам вопрос о том, попадали ли они на такие новости просматривали ли их. В обеих возрастных группах большинство респондентов (90% в обеих группах) ответили на данный вопрос отрицательно.

По поводу ситуации в мире высказывались многие известные люди, которые делились своим мнением и отношением к коронавирусу и мерам предосторожности, которые принимались во многих странах. В связи с этим, нас заинтересовало, насколько для наших респондентов были важны мнения известных людей о пандемии.

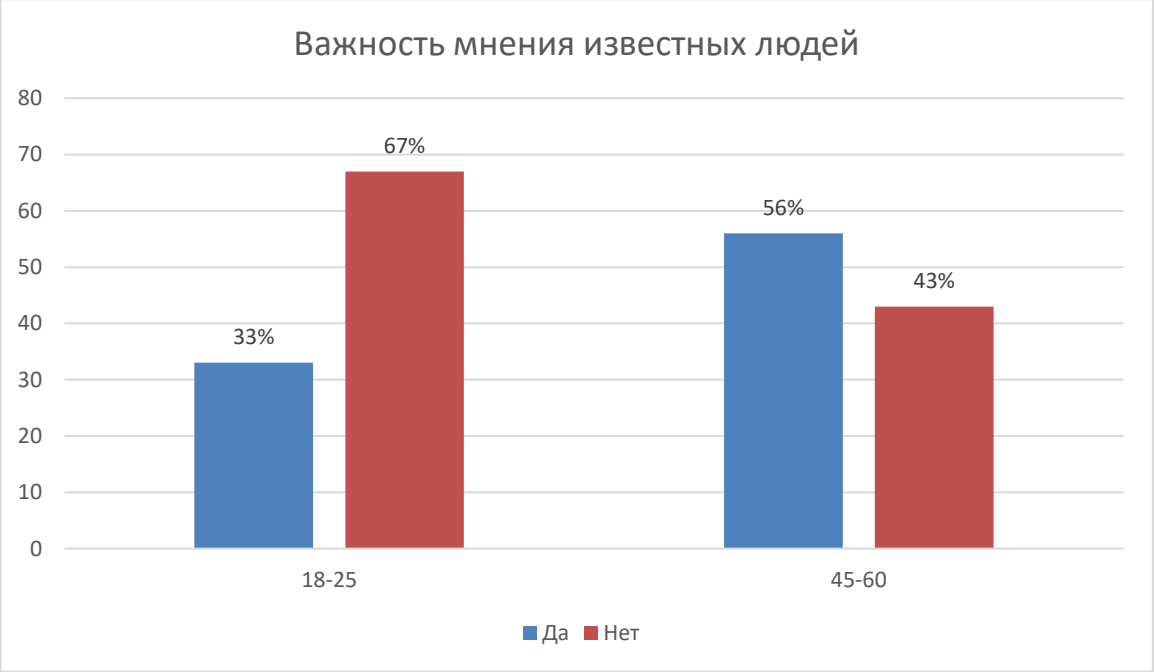


Рис. 7. Важность мнения известных людей

Полученные результаты показывают нам, что для молодёжи мнение известных людей, в основном, не важно. Можно предположить, что они сами составляют индивидуальное мнение о происходящей ситуации и самостоятельно принимают решение о том, соблюдать ли меры

предосторожности или нет. Для большинства зрелых людей (56%) мнение известных людей оказалось важным показателем.

В ходе нашего исследования мы получили данные о предпочтительных источниках информации о коронавирусе и источниках, которые пользуются наибольшим доверием у наших респондентов. Но для нас также важно было узнать, каким способом респонденты распространяют информацию о коронавирусе среди своих знакомых, родственников и, возможно, среди других людей, посредством блога.

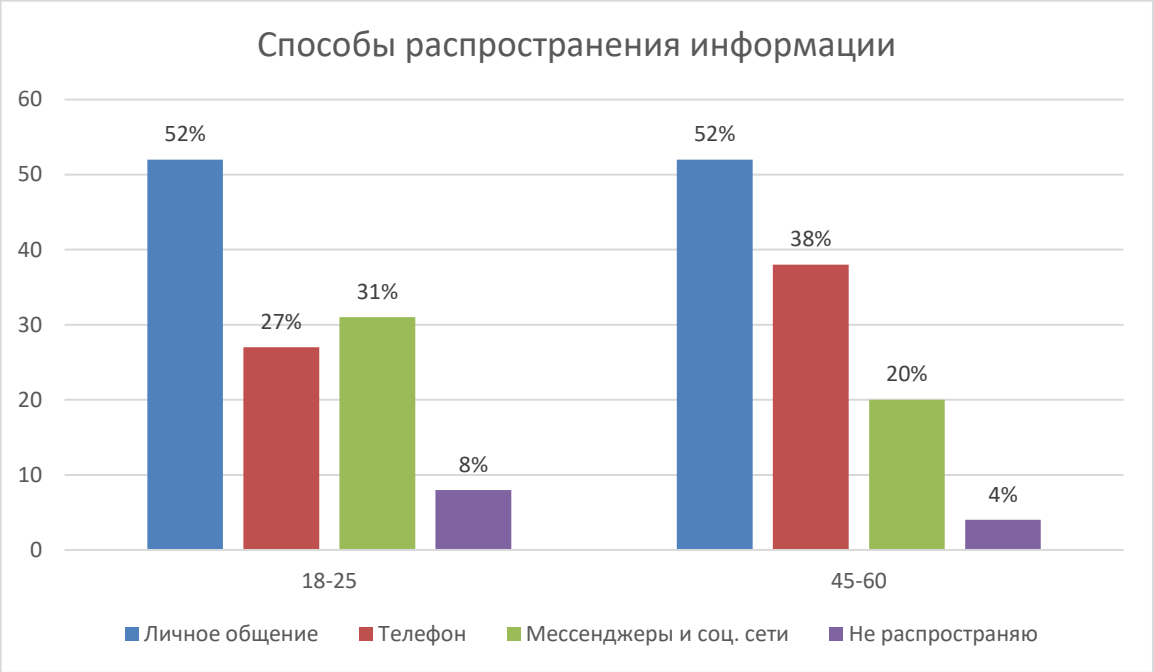


Рис. 8. Способы распространения информации

Представители обеих возрастных категорий предпочитают в качестве главного способа распространения информации личное общение. Есть небольшое расхождение во втором по популярности способе распространения информации: молодёжь отдаёт больше предпочтения мессенджерам и социальным сетям, тогда как зрелые люди предпочитают живое общение по телефону.

Выбор источников информации даже в критических условиях во многом обусловлен тем, как проходил процесс цифровой социализации людей.

Библиографический список

1. Tapscott D., Barry B. Grown up digital: How the net generation is changing your world. – New York : McGraw-Hill, 2009. – Т. 73.

2. Ершова, Р. В. Цифровая социализация личности в эпоху глобальных перемен / Р. В. Ершова // Прикладная психология на службе развивающейся личности : Сборник научных статей и материалов XVI научно-практической конференции с международным участием, Коломна, 14–15 февраля 2019 года. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области "Государственный социально-гуманитарный университет", 2019. – С. 49-54.

3. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 3. С. 71–80. doi:10.17759/sps.2018090308

4. Плотников А. Ю. Информационные предпочтения молодёжи и людей зрелого возраста в цифровом пространстве / А. Ю. Плотников, О. А. Семиздралова // Научный альманах. – 2021. – № 3-2(77). – С. 89-95.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данная монография носит поисковый характер, поскольку не только размышляет вообще о традициях и креативности в педагогике и психологии, поисковых исследованиях и инновациях в образовании, но и пытается решить крупную и необычайную для науки проблему: исследовние данных вопросов на основе междисциплинарного подхода с целью конвергенции знаний в данной научной области. Напомним, что конвергенция знаний – (от англ. convergence – схождение в одной точке) означает не только взаимное влияние, но взаимопроникновение разных областей знаний, когда границы между исследованиями стираются, а многие важные результаты возникают именно в рамках междисциплинарной работы на стыке областей.

Междисциплинарные исследования – это исследование какого-либо объекта методами различных наук. Междисциплинарные исследования являются частью общенаучного теоретического синтеза. Последний может иметь несколько форм – внутриотраслевой, межотраслевой и собственно междисциплинарный. В более распространенном словоупотреблении междисциплинарные исследования включают в себя как межотраслевой, так и междисциплинарный синтез. Относительно конвергении знаний следует отметить, что другое ее значение – перенос знаний. В целом конвергенция знаний является важнейшим механизмом создания нового из имеющихся знаний, активного вовлечения знаний в хозяйственный оборот. Новая технологическая революция открывает возможности для полноценного участия социогуманитарных наук в конвергенции знаний и технологий, в том числе – и за счет развития «технологической компоненты» социально-гуманитарного знания.

Общая объединяющая тема монографии создала широкие рамки для участия специалистов, исследующих актуальные вопросы традициий и креативности в педагогике и психологии, поисковых исследований и инноваций в образовании. НИЦ «ПНК» приносит искреннюю призательность всем участникам издания и выражает надежду, что данная книга не станет последней в серии оригинальных монографий.

КРАТКИЕ СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бирюкова Наталья Викторовна – директор Ресурсного центра «Медицинский Сеченовский Предуниверсарий» ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет) (г. Москва)

Киселёва Екатерина Александровна – заведующая кафедрой психологии семьи и детства РГГУ, кандидат педагогических наук, доцент (г. Москва)

Котова Елена Геннадьевна – доцент ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», кандидат педагогических наук, доцент (г. Орехово-Зуево)

Линева Елена Александровна – доцент ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», кандидат филологических наук, доцент (г. Орехово-Зуево)

Овчинников Юрий Дмитриевич – доцент кафедры «Биохимии, биомеханики и естественно-научных дисциплин» Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, кандидат технических наук, доцент (г. Краснодар)

Плотников Александр Юрьевич – специалист по УМР РГГУ, магистрант института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ (г. Москва)

Подкопаев Олег Александрович – доцент кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры», профессор Российской академии естествознания, кандидат экономических наук, доцент (г. Самара)

Подольский Станислав Валерьевич – доцент Дальневосточного федерального университета, кандидат экономических наук (г. Владивосток)

Румянцев Денис Евгеньевич – профессор Мытищинского филиала МГТУ им. Н.Э. Баумана, доктор биологических наук, доцент (г. Мытищи)

Ряполова Наталья Валерьевна – старший преподаватель СТИ НИТУ «МИСиС», кандидат педагогических наук (г. Старый Оскол)

Савельева Елена Борисовна – доцент ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», кандидат филологических наук, доцент (г. Орехово-Зуево)

Тарасенко Алексей Александрович – первый проректор – проректор по учебной работе Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, кандидат педагогических наук, профессор (г. Краснодар)

Худякова Светлана Александровна – доцент кафедры математики и информатики Уральского института ГПС МЧС России, кандидат педагогических наук, доцент (г. Екатеринбург)

Чубенко Илья Сергеевич – студент факультета спорта Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма; «Спортивный туризм», второй взрослый разряд (г. Краснодар)

Штерензон Вера Анатольевна – доцент Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Институт новых материалов и технологий, Уральский институт ГПС МЧС России, кафедра математики и информатики, кандидат технических наук, доцент (г. Екатеринбург)

Научное издание

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ТРАДИЦИИ И КРЕАТИВНОСТЬ, ПОИСКОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Монография

Под редакцией Подкопаева О.А., Тарасенко А.А.

Подготовка оригинал-макета В.Н. Михайленко
Подготовка обложки В.Н. Михайленко

Подписано в печать 30.07.2021. Бумага офсетная.
Формат 60x84 1/16. Гарнитура Times New Roman.
Печать оперативная. Усл. печ. л. 6,8. Тираж 500 экз.

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

ISBN 978-5-6046192-6-1