

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФГБОУ ВО
«ТУЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

Кафедра «Теория и методика образования»

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГ И НАСТАВНИК

**Материалы I Всероссийской
научно-практической очно-заочной конференции
Тула, 25-26 мая 2023 года**

Тула, 2023

УДК 378(062)
ББК 74.48я431
П72

Оргкомитет конференции:

Воротилин М.С., д-р техн. наук, проф., проректор по научной работе, ТулГУ;

Заславская О.В., д-р пед. наук, проф. зав. кафедрой теории и методики образования, ТулГУ;

Ранних В.Н., канд. пед. наук, проф. кафедры теории и методики образования, ТулГУ;

Сальникова О.Е., канд. пед. наук, доц., проф. кафедры теории и методики образования, ТулГУ;

Малафий А.С., канд. пед. наук, препод. кафедры теории и методики образования, ТулГУ.

Преподаватель высшей школы как педагог и наставник: материалы I Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции (Тула, 25-26 мая 2023 года). Тула: Изд-во: ТулГУ 2023. 256 с.

ISBN 978-5-7679-5239-7

В сборнике представлены материалы I Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции «Преподаватель высшей школы как педагог и наставник», состоявшейся 25-26 мая 2023 г.

Конференция посвящена Году (2023) педагога и наставника, который привнёс в жизнь педагогического сообщества новые идеи и направления деятельности, цели и задачи развития системы образования в нашей стране, позволил обсудить важнейшие проблемы современного педагогического образования, среди которых: психолого-педагогические аспекты взаимодействия в системе «преподаватель-студент», современные подходы к методическому обеспечению учебного процесса в вузе, инновационные технологии в образовательной деятельности вуза как фактора формирования компетентности специалиста, современные формы контроля качества подготовки специалиста.

Сборник адресован руководителям и специалистам в области профессиональной педагогики, специалистам в области инновационного менеджмента и управления человеческими ресурсами, аспирантам, студентам, преподавателям.

УДК 378(062)
ББК 74.48я431

ISBN 978-5-7679-5239-7

© Авторы докладов, 2023
© Издательство ТулГУ, 2023

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ, УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

2023 год, объявленный Годом педагога и наставника, привнес в жизнь педагогического сообщества новые идеи и направления деятельности, цели и задачи развития системы образования в нашей стране.

Особое значение имеют происходящие и планируемые новшества для современной высшей школы. Педагогическая составляющая профессиональной подготовки студентов вуза может и должна рассматриваться как важнейший фактор, обеспечивающий влияние образовательного процесса в вузе на становление профессионально-личностных качеств будущих специалистов. Не случайно в проекте профессионального стандарта преподаватель вуза назван «педагогом высшего образования».

При всей очевидности того, что процесс подготовки специалистов в вузе есть процесс педагогический, остаётся не до конца проработанной концепция развития профессиональной личности преподавателя вуза как педагога и наставника, не выявлены и внятно не определены требования к профессионально-педагогической подготовке Учителя высшей Школы.

Наша конференция призвана восполнить имеющиеся пробелы в знаниях и практике. Ученые-педагоги, представители других социальных наук в своих статьях и выступлениях предлагают оригинальные, теоретически значимые трактовки понятия «профессионализм» в контексте задач образовательного процесса в вузе как процесса педагогического. В центре внимания исследователей – педагогические решения задачи, связанной с формированием студента как целостной профессиональной личности, носителя профессиональной культуры, активного «гражданина профессии», готового к совершенствованию пространства профессиональной деятельности здесь и сейчас.

Не менее значимы разработки практических подходов к осуществлению актуальных задач профессионально-педагогического развития профессорско-преподавательского состава вузов. Коллектив преподавателей вуза только тогда будет по настоящему коллективом профессионалов высшей школы, когда он станет педагогическим сообществом, объединяющим специалистов разных профилей, но одинаково осознающих, что формирование профессиональной личности выпускника есть главная цель и ценность высшего образования.

Выражаем уверенность, что работа конференции принесёт весомые плоды, обогащающие теорию и практику профессионального образования, а также выявит современные подходы к профессиональному развитию преподавателей вузов как представителей сложной и прекрасной профессии Педагога.

**Председатель оргкомитета,
доктор технических наук, профессор,
проректор ТулГУ М.С. Воротилин**

Д.А. Абрамов (ТулГУ, г. Тула)

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассматривается процесс подготовки специалистов в области информационных технологий и защиты информации в высших учебных заведениях. Приведён анализ основных проблем, возникающих в процессе обучения, приведены и проанализированы недостатки типовых способов подготовки специалистов. Предложен собственный метод подготовки специалистов, позволяющий учитывать как технологические изменения, так и сохранять направленность на стратегическое развитие, который может быть реализован лишь при значительной корректировке существующего процесса обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, информационная безопасность и защита информации, подготовка специалистов, практическая направленность обучения, методики образования.

В современном мире изменения происходят с крайне высокой скоростью. Если в середине XX века интервал между техническими революциями составлял 20 -25 лет, то затем данный интервал стал составлять 5 лет. Но в нынешних условиях развития технологий, интервал удвоения знаний человечеством составляет 2 года [1].

Данное обстоятельство приводит к тому, что время устаревания знаний становится меньшим, чем время, заложенное в стандарте на обучения специалистов по данной тематике.

Наиболее остро данная проблема проявляется в сфере подготовки специалистов в области информационных технологий и области информационной безопасности, так как темпы развития данных сфер значительно опережают темпы развития остальных направлений.

Данное обстоятельство ставит преподавателя перед выбором, с одной стороны, существуют базовые ценности и фундаментальные принципы, такие как помощь студентам в освоении материала, развитие моральных качеств студентов, развитие у студентов навыков, позволяющих студентам адаптироваться к изменениям, нарушать которые не желательно. С другой стороны, преподаватель должен давать современные знания по своему предмету. То есть, по сути, быть на шаг впереди прогресса, или быть близким к нему и давать передовые знания и наиболее актуальные методики. Иными словами, в любом случае будет борьба консервативных ценностей и стремления быть в ногу с прогрессом(технократии).

В современном мире, в сфере коммерческого онлайн образования [2], проблему устаревания знаний решают созданием краткосрочных образовательных курсов длительностью до одного года, которые ведут специалисты в данной области и обновлением содержания данных курсов раз в 2 или 3 года в зависимости от потребности рыночной экономики и обратной связи студентов данных курсов.

С одной стороны, данный подход имеет право на жизнь, так как позволяет максимально оперативно подготовить специалиста, способного решать типовые задачи в рассматриваемой предметной области. По сути, создать специалиста, способного при наличии определённых навыков, работать здесь и сейчас.

Но в данном подходе есть и серьёзная проблема. Специалист способный успешно решать задачи сегодняшнего дня, не факт, что сможет решать задачи завтрашнего дня, хотя бы на удовлетворительном уровне.

В качестве примера можно привести процесс постепенной замены административного персонала различных производств, информационно-измерительными и управляющими системами, или как их ещё иногда называют роботами с искусственным интеллектом. Например, количество секретарей сильно сократилось, работу на заводах стали выполнять роботы и потребность в квалифицированных технологах сильно сократилась.

Путь сокращения времени подготовки приводит к сокращению необходимого набора навыков, которые должен получить специалист во время обучения. А это может привести во-первых к тому, что появятся специалисты с узкой специализацией, при этом в определённых случаях не способные взаимодействовать со специалистами смежных профессий, ввиду слишком узкого набора знаний. Или к подготовке специалиста, который уже станет не нужным в условиях обновившейся за время научно-технической революции экономики. То есть подготовка специалиста, который будет не способен работать по профилю обучению либо сразу после выпуска из ВУЗа, либо потеряет работу спустя время не более 5 лет с момента обучения.

К сожалению, современное образование, особенно в отрасли информационных технологий, пошло по пути узкой специализации, причём, чем больше объём знаний студентам будет необходимо усваивать, тем уже специальность становится.

Данный подход крайне выгоден для работодателей, так как руководитель компании будет прекрасно понимать, какие специалисты ему будут нужны, и где их можно будет взять. То есть описание специальности сведётся к её названию, что значительно упростит процесс формирования и управления командой. Так как данная команда изначально будет создана из людей, обладающих различными компетенциями и мало пересекающимися между собой по выполняемой работе, или задачам. По сути, будет получен конвейер, направленный на решение проблем, а не сборку какого-то механизма.

Но любая революция просто приведёт к развалу, или коррекции данной цепочки, так как процесс решения проблемы нужно будет оптимизировать, а значит упростить операции и увеличивать количество людей. Соответственно у специалистов широкого профиля останется крайне незavidный выбор, или выбрать более узкую специализацию в рамках направлений, представляющих для него наибольший интерес, или полностью поменять направление деятельности.

Данной обстоятельство приводит к следующим проблемам. С одной стороны, опыт, накопленный данным специалистом по смежному направлению работы сильно обесценится и не будет передан следующему поколению, то есть специалист с опытом просто не сможет в будущем выступать в роли наставника [4]. С другой стороны в случае, если он выбрал узкую специализацию, при этом наиболее часто встречающуюся, то стоимость его услуг как специалиста сильно упадёт, так как он изначально обладал широкой квалификацией, то при решении узкоспециализированных задач, его продуктивность и производительность как специалиста, будет соответствовать узкоспециализированным специалистам, находящимся по квалификации и оплате труда на один уровень меньше его. Если он выбрал узкую и уникальную сферу специализации, то его доход вначале увеличится, так как он будет обладать уникальными навыками, но по прошествии времени просто исчезнет, так как его специальность будет менее востребованной, так как изначально рынок продажи его профессиональных

услуг был очень мал и со временем просто прекратит своё существование. При этом в результате специалисту просто придётся менять специализацию и начинать с уровня близкого к начальному уровню знаний. По сути получится парадоксальная ситуация. Человек будет обладать определённым уровнем знаний и навыков и определёнными компетенциями, но будет вынужден начать всё заново и строить карьеру с нуля. Что в любом случае приведёт к резкому падению его дохода и психологическим и семейным проблемам. В результате мотивация данного человека к развитию будет сильно снижена.

При этом как показывает статистика и опыты, чем старше человек, тем меньше его способность адаптации к изменяющимся условиям, тем меньше у него шансов на возрождение карьеры в случае изменения направления деятельности [5]. Что приведёт к тому, что люди после определённого возраста просто будут не способны работать на острие технологического сектора и не смогут конкурировать с молодыми специалистами и вынуждены будут занимать должности требующих большего объёма навыков, но меньшего объёма знания, что очень плохо для экономики и образования в целом, так как просто разрушается принцип преемственности.

Соответственно, если классическая преемственность вида, ученик, специалист, мастер, учитель, просто перестанет существовать и роль учителя будут пытаться занять специалисты, способные громко заявить о себе, но не обладающие требуемым объёмом знаний и навыков. Данные процессы в современном мире происходят с завидной регулярностью и, к сожалению, оказываются вне правового поля и за не надлежащее исполнение обязанностей учителя и наставника вне ВУЗов, в случае, если процесс обучения не привёл каким-либо увечьям, просто не предусмотрена ответственность.

При этом задачами государственной политики в области образования является развитие классической иерархии преемственности, так и предоставление качественного и современного образования. Что означает фактическую невозможность реализации концепции сокращения сроков обучения и дробления специальностей, хотя бы на государственном уровне.

По сути, требуется решить классическую задачу оптимизации с двумя противоположными условиями, но при этом способную давать решения в случае сильного отклонения условий. По сути, подготовить специалиста таким образом, чтобы его знания не устарели до того момента, когда он смог передать их последователям и при этом объём знания позволял специалисту работать по специальности либо сразу после окончания, либо на последних курсах обучения в ВУЗе.

Для решения поставленной задачи на мой взгляд было бы эффективно использовать следующий подход.

Знания по специальностям ИТ направления и информационной безопасности разделить на следующие категории.

1. Базовые знания. Знания, необходимые для понимания процессов разработки приложений и проектирования программных комплексов и систем защиты информации. То есть знания, необходимые для формирования концепции построения продукта.

2. Знания, необходимые для работы в рамках данного направления. Знания, получив которые, студент будет способен выполнять работу на уровне младшего специалиста в компании. Или основные профессиональные знания.

3. Знания, необходимые для получения новых знаний. Методики отбраковки ложных гипотез, фальшивых сведений. Навыки определения основных направлений развития на основе анализа поступающей информации. Навыки принятия решений.

4. Навыки, направленные на развитие социализации и самостоятельного определения жизненного пути, такие как работа в команде, навыки самопрезентации, навыки общения, в том числе и позиционирования в социальных сетях, и т.д.

При этом задача предоставления базовых знаний, может быть очень эффективно решена в ВУЗе существующими методами, так как стандарты образования изначально были ориентированы на предоставления базовых знаний. Но, к сожалению, с течением времени их становится недостаточно, но без их усвоения просто не возможно решение задач завтрашнего дня и формирование преемственности.

К решению задачи получения знаний необходимых для работы в рамках данного направления возможно подключить специалистов, профессионально занимающихся данным направлением. При этом возможны следующие способы развития практической направленности обучения.

1. Чтение лекции и проведение лабораторных работ практикующими специалистами, работающими в данной профессиональной области.

2. Выполнение заданий, предоставленными компаниями, работающими в данной области в рамках выполнения курсовых и лабораторных работ.

3. Совмещение обоих предложенных вариантов.

При этом вариант, основанный на совмещении данных подходов, является наиболее предпочтительным.

Знания, направленные на получение новых знаний, являются визитной карточкой любого ВУЗа и абсолютно любой ВУЗ РФ крайне эффективно развивает данную группу знаний у студентов.

Навыки направленные на развития социализации и определения жизненного пути могут быть развиты в ВУЗе без существенного изменения существующей модели обучения. Достаточно будет просто менять подгруппы студентов, созданные для выполнения коллективных задания и постоянно менять участников данных подгрупп местами с определённой периодичностью, а также проводить мероприятия направленные на оценку качеств личности студентов и развитие их самоопределение. Например, работа в условиях не совсем корректно работающего, но не опасного для жизни и здоровья студентов оборудования с последующим разбором действий и анализом лучших решений.

Критериями эффективности обучения могут быть следующие показатели.

1. Количество студентов, устроившихся на работу после окончания ВУЗа по основному или смежному обучению.

2. Количество выпускников, сменивших работу, или направление деятельности за срок менее 5 лет с момента окончания обучения.

3. Количество выпускников, сменивших направление работы после 5 лет с момента обучения в ВУЗе.

4. Количество выпускников ВУЗа, сменивших направление деятельности, по прошествии 10 лет после обучения в ВУЗе.

5. Количество выпускников ВУЗа, реализовавших свои карьерные цели, поставленные во время обучения в ВУЗе, после окончания ВУЗа.

При этом необходимо проводить учёт по каждому из предложенных критериев, так как для оценки качества обучения необходимо учитывать технологические, социальные и культурные изменения, которые будут проходить в будущем, так как при

составлении новых программ обучения ВУЗам и государству необходимо ориентироваться на устойчивые изменения, а так же проявлять здравый консерватизм, достаточную адаптированность к изменениям и умеренное внесение изменений, направленное на то, чтобы и по прошествии десятилетия с момента окончания ВУЗа специалист окончивший ВУЗ был конкурентноспособен на рынке труда.

Библиографический список

1. Эксперт: Объем информации в мире будет удваиваться каждые два года // Интернет-портал «Российской газеты» URL: <https://rg.ru/2013/05/14/infa-site.html> (дата обращения: 10.05.2023).

2. Шелудько В.Н., Тупик В.А., Лысенко Н.В. Дистанционное обучение: история и перспективы // XXVI Международная научно-методическая конференция Современное образование содержание, технологии, качество. СПб.: СПбЭТУ "ЛЭТИ", 2020.

1. Искусственный интеллект (мировой рынок) // TAdviser Государство. Бизнес. Технологии URL: <https://www.tadviser.ru/index.php/> Статья: Искусственный интеллект (мировой рынок) (дата обращения: 10.05.2023).

3. Баканова С.А., Силкина Г.Ю. ЭВОЛЮЦИЯ ЗНАНИЙ: МОДЕЛИРОВАНИЕ И ПРИКЛАДНОЙ АНАЛИЗ // Экономико-математические методы и модели. СПб.: Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, 2015.

4. Какой возраст сотрудника лучше? Возраст и развитие личности // Психологическая газета URL: <https://psy.su/feed/6969/> (дата обращения: 10.05.2023).

УДК 61.378.14:057.874

О.В. Балачевская (КубГМУ, г. Краснодар)

СИСТЕМА НАСТАВНИЧЕСТВА В ШКОЛЕ ЮНОГО ДОКТОРА «ЭКВИЛИБРИУМ»

Аннотация: В данной статье рассматривается система наставничества в медицинском вузе и особенности влияния личности преподавателя на участников студенческого научного общества «Биохимия», являющихся наставниками для школьников 5-7 классов при проведении пропедевтических занятий на кафедре фундаментальной и клинической биохимии Кубанского государственного медицинского университета. В процессе проведения занятий формируются практические навыки как у студентов, так и у школьников, готовых связать свою профессиональную деятельность с медициной.

Ключевые слова: ранняя профилизация школьников, пропедевтический курс, школа юного доктора, наставничество

На кафедре фундаментальной и клинической биохимии Кубанского государственного медицинского университета (КубГМУ) организована школа юного доктора «Эквилибриум» в рамках реализации работы студенческого научного общества (СНО) «Биохимия». Отличительной особенностью данной школы является то, что наставниками для учащихся 5-7 классов являются в первую очередь студенты 1 курса стоматологического факультета, которые имеют среднее специального образования и могут поделиться своими знаниями с юными медиками. Таким образом, осуществля-

ется система наставничества, и научный руководитель СНО «Биохимия» является примером и мотиватором для студентов, которые в свою очередь также являются наставниками, но для школьников.

Прежде всего наставник – человек, который может поделиться своим жизненным опытом, который может посоветовать, как необходимо выполнить ту или иную манипуляцию, может направить или помочь в случае неудачи. Задачей наставника не являются оценки по контрольным работам или тестам, для наставника самое главное, чтобы ученик перенял необходимые для будущего доктора навыки, так как именно они являются неотъемлемой составляющей полноценной реализации специалиста и его карьерного успеха. Взаимодействие наставника и подопечного, как правило, проходит в неформальной обстановке, что позволяет достигать максимальных результатов и помогает реализовать свой жизненный потенциал через деятельность, развивать личность, получать новые знания и умения.

Идея проведения занятий профильных для медицинского вуза дисциплин таких как химия, биология и проектная деятельность начала осуществляться еще с 2019 года и в течение 3 лет показала высокую заинтересованность и увлеченность учащихся 5-7 классов [1], что позволяет сделать вывод о необходимости внедрения таких уроков, которые имеют профильную направленность. В раннем возрасте школьникам трудно определиться с выбором профессии, но такие занятия помогают осознать правильное жизненное направление, и ребенок понимает интересна ему тематика с медицинской направленностью или нет [2].

Осуществляя руководство СНО «Биохимия» [3] удалось выявить то, что студенты, имеющие опыт в определенном направлении, например, зубной техник, врач-гигиенист и т.д., имеющие среднее специальное образование, объясняя своим однокурсникам непонятную тему, общаются более непринужденно, не стесняясь задавать вопросы и объяснять более простым языком. Поэтому было интересно апробировать такую систему взаимодействия студентов-наставников со школьниками. С одной стороны, студенты авторитетно показывают школьникам свои умения, а с другой стороны, они выстраивают доверительные отношения со своими наставниками, что позволяет им получать знания в дружественной обстановке без давления со стороны взрослого. Такой тип наставничества для школьников более приемлем и воспринимается как общение со старшими братьями и сестрами, делая учебный процесс более интересным и нестандартным, что не вызывает отторжения к обучению.

Перед занятиями студенты-наставники проходят подготовку и обсуждают со своим наставником – руководителем СНО «Биохимия» все этапы урока, тайминг, узнают методологические основы проведения занятий, методы привлечения внимания школьников, умение держать аудиторию, способы проведения рефлексии после урока, то есть, таким образом студенты пробуют себя в роли преподавателей и получают навыки общения с будущими пациентами. После каждого занятия проводится групповой анализ с последующей редакцией при необходимости. Таким образом, осуществлялось наставничество ровесниками, групповое и командное, в процессе которых реализуются принципы [4]:

- научности подаваемого материала;
- системности программы наставничества;
- продвижения благополучия и безопасности подростка без риска нанесения вреда наставляемому;
- личной ответственности;
- индивидуализации с учетом возрастных особенностей учащихся;

- комплексности, т.е. согласованности на различных уровнях взаимодействия.

В настоящий момент разработан и активно апробируется на кафедре фундаментальной и клинической биохимии КубГМУ пропедевтический курс «Юный стоматолог» для учащихся 5-7 классов [5] для формирования ранней профориентации школьников, в котором делается упор на формирование практических навыков в области стоматологии. Данный курс состоит из следующих модулей.

Модуль 1. "Гигиена полости рта".

- 1.1. Виды зубных щеток и паст.
- 1.2. Подбор индивидуальной стоматологической гигиены.
- 1.3. Налет.
- 1.4. Кариес (профилактика).
- 1.5. Алгоритм чистки зубов.
- 1.6. Ультразвуковая чистка зубов, удаление зубного камня.
- 1.7. Этапы профессиональной гигиены зубов.
- 1.8. Отличие зубной нити от ирригатора.
- 1.9. Укрепление зубной эмали фторлаком.
- 1.10. Практическое определение индекса налета.

Зачетное занятие.

Модуль 2. "Моделирование зубов".

- 2.1. Внутреннее строение зуба.
- 2.2. Поверхности зуба.
- 2.3. Отличительные особенности всех групп зубов.
- 2.4. Внешнее строение каждого зуба (бугры, фиссуры).
- 2.5. Практический курс моделирования зубов (резцов, клыков, премоляров и моляров, челюсти) из скульптурного пластилина.
- 2.6. Практический курс моделирования зубов из мыла (изготовление условной модели верхней челюсти).
- 2.7. Практический курс моделирования зубов из воска (изготовление резцов, клыков, премоляров и моляров, челюсти).

Зачетное занятие.

Модуль 3. "Препарирование и пломбирование".

- 3.1. Виды стоматологического инструментария для препарирования и пломбирования.
- 3.2. Абразивность боров, мощность и различия наконечников.
- 3.3. Классификация кариозной полости по Блеку.
- 3.4. Этапы препарирования кариозной полости.
- 3.5. Виды пломб, алгоритм пломбирования.
- 3.6. Практическое занятие по препарированию моляров.
- 3.7. Практическое занятие по пломбированию.

Зачетное занятие.

К данному курсу «Юный стоматолог» создана рабочая тетрадь с краткой теоретической частью, с картинками и объяснениями внешних и внутренних особенностей зуба, алгоритмами выполнения моделирования зубов, стоматологическими прописями для формирования базовых мануальных навыков, домашним заданием и вопросами рефлексии.

Все стоматологические манипуляции, проводимые во время практических занятий, представляют собой комплекс профилактических мероприятий, направленный на поддержание нормальной микрофлоры ротовой полости, а также на удаление зуб-

ных отложений и камней, т.е. необходимы не только для ранней профориентации школьников, как будущих врачей, но и для сохранения здоровья подрастающего поколения.

К каждому наставнику прикреплены 2 ученика, которые могут всегда проконсультироваться при выполнении домашнего задания или практической работы, а наставники, в свою очередь, могут контролировать выполнение и правильность проводимых работ, закрепляя свои знания и формируя опыт общения с учениками, как с будущими пациентами, обучаясь внимательному отношению к ним, умению выслушать и дать ценный совет. В процессе практических занятий команды собирают информацию о пациентах, которыми сами и являются, формируют опыт работы с научными данными, оформляют их в статьи и проектные работы, которые будут принимать участие в конкурсах и конференциях, тем самым идет обучение и работе над индивидуальным проектом, формирование навыков научно-исследовательской деятельности и вовлечение молодежи в науку.

Курс «Юный стоматолог» является пилотным в школе юного доктора «Экслибриум» и показал, что такое погружение детей в столь юном возрасте вызывает большой интерес к профессии и может быть эталоном для разработки новых курсов в СНО «Биохимия», таких как «Юный фармацевт», «Юный педиатр» и т.д., что планируется осуществить в ближайшее время. Такие пропедевтические курсы для учащихся 5-7 классов позволят сформировать необходимые профессиональные практические навыки и любовь к профессии врача у будущих студентов еще со школьной скамьи, а студенты-наставники, имеющие среднее специальное образование, могут быть привлечены в качестве преподавателей на данные курсы [6]. Подобные курсы с ранней профориентацией могут быть тиражированы в центры дополнительного образования и в средние образовательные школы в качестве элективных курсов.

Библиографический список

1. Балачевская О.В. Изучение химии в 5 и 7 классах в условиях ранней профилизации / Балачевская О.В., Литвинова Т.Н., Гайдук Т.А. // В сборнике: Актуальные проблемы химического и экологического образования. сборник научных трудов 67 Всероссийской научно-практической конференции химиков с международным участием. Санкт-Петербург, 2021. С. 37-41.

2. Балачевская О.В. Ранняя профилизация школьников / Балачевская О.В., Иващенко А.В. // В сборнике: Инновации в образовании. Материалы X юбилейной региональной межвузовской учебно-методической конференции с международным участием, посвященной 100-летию ФГБОУ ВО КубГМУ Минздрава России. Краснодар, 2020. С. 48–51.

3. Химический кружок как средство формирования профессиональной компетентности студентов медицинского вуза. Балачевская О.В., Попов К.А. Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, №4-1, 2017. С. 32-34.

4. Наставничество в системе образования России. Практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / Под ред. Н.Ю. Синягиной, Т.Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.

5. Дымченко Е.С. Пропедевтический курс развития практических навыков в стоматологии / Е.С. Дымченко, А.А. Капиева, А.А. Шедко // Сборник тезисов 84-ой межрегиональной научно-практической конференции с международным участием

студенческого научного общества им. проф. Н.П. Пятницкого / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации; под редакцией: С.Н. Алексеенко, А.Н. Редько, С.Е. Байбакова (Краснодар, 26-27 апреля, 2023 г.). Краснодар: КубГМУ, 2023. С. 1362-1365.

б. Капиева А.А. Студенческое научное общество «Биохимия» в современном формате // А.А. Капиева, Л.В. Григорян, М.Х. Аракелян // Сборник тезисов 84-ой межрегиональной научно-практической конференции с международным участием студенческого научного общества им. проф. Н.П. Пятницкого / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации; под редакцией: С.Н. Алексеенко, А.Н. Редько, С.Е. Байбакова (Краснодар, 26-27 апреля, 2023 г.). Краснодар: КубГМУ, 2023. С. 1370 – 1372.

УДК 37.013.42

И.В. Балиев (ЧГУ им. А.А. Кадырова, г. Грозный)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: Статья посвящена проблеме профессионального портрета педагога высшей школы, который должен быстро и эффективно адаптироваться к меняющимся условиям не только преподавания, но и в целом жизни человека. Современные тенденции в науке и образовании требуют от педагога постоянного личностного и профессионального роста, без чего невозможна здоровая конкуренция в сфере образования.

Ключевые слова: педагог, профессионализм, мотивация, рост, инновации, коммуникация.

В современном обществе профессия преподавателя высшей школы является одной из наиболее ответственных и престижных. Педагог высшей школы должен обладать высоким уровнем профессиональной подготовки и иметь определенные личностные качества, которые позволяют ему эффективно выполнять свои обязанности.

Профессиональный портрет педагога высшей школы должен отражать все аспекты его деятельности: от знаний и навыков до мотивации и этики. Ниже нами рассмотрены основные элементы профессионального портрета педагога высшей школы.

Знания и навыки

Преподаватель высшей школы должен обладать высоким уровнем знаний в своей области. Он должен не только знать теоретические основы своей дисциплины, но и иметь практические навыки в применении этих знаний. Кроме того, он должен следить за новыми разработками в своей области и участвовать в научно-исследовательской работе.

Педагог высшей школы также должен обладать профессиональными навыками, необходимыми для эффективного проведения занятий. Он должен уметь организовывать процесс обучения, использовать различные методы и технологии обучения, адаптироваться к особенностям студентов и учитывать различные стили обучения.

Личностные качества

Помимо знаний и навыков, педагог высшей школы должен обладать определенными личностными качествами. Он должен быть терпеливым, доброжелательным, внимательным и отзывчивым. Он должен уметь мотивировать студентов и помогать им в решении проблем, связанных с обучением.

Кроме того, педагог высшей школы должен обладать высоким уровнем этики. Он должен соблюдать правила профессиональной этики, уважать студентов и их права, быть беспристрастным и объективным.

Мотивация и ценности

Недостаточная мотивация студентов является одной из главных трудностей в работе педагога высшей школы. Как правило, студенты высшей школы имеют уже сформировавшуюся личность, имеют свои интересы и представления о том, какой курс им нужен. Нередко студенты из-за различных причин не видят цели обучения, что в свою очередь влияет на качество их учебы и отношение к преподавателю.

Чтобы преодолеть эту проблему, педагог должен стараться создавать интересные, практические задания и давать студентам свободу выбора, чтобы они могли показать свои таланты и идеи [5]. Также необходимо помочь студентам понять, каким образом они могут применить полученные знания в реальной жизни, и постараться показать им ценность получаемой профессии.

Педагог высшей школы должен иметь ясную мотивацию и ценности, которые определяют его работу и взаимоотношения со студентами. Он должен понимать важность своей роли в обучении студентов и стремиться к их успеху. Также очень важна приверженность ценностям образования, знаний, исследований и критического мышления.

В системе высшего образования оценка играет важную роль, и часто является одной из главных мотиваций для студентов. Однако, недостаточно обоснованные или неадекватные оценки могут привести к недовольству студентов и ослаблению их мотивации.

Чтобы избежать подобных ситуаций, педагоги высшей школы должны использовать четкие и объективные критерии оценки, а также предоставлять студентам обратную связь о выполнении заданий и учебном процессе в целом. Оценочная система также должна быть гибкой и учитывать индивидуальные потребности и возможности каждого студента [4].

Кроме того, педагог высшей школы должен иметь мотивацию к саморазвитию и улучшению своих профессиональных навыков. Он должен быть готов к постоянному обучению и совершенствованию своих знаний и методов обучения.

Коммуникативные навыки

Педагог высшей школы должен обладать хорошими коммуникативными навыками. Он должен уметь ясно и понятно объяснять материал, задавать вопросы и проводить дискуссии. Кроме того, он должен уметь эффективно общаться со студентами, принимать их мнения и учитывать их потребности.

Инновационность и творчество

В настоящее время технологический прогресс изменяет многие аспекты нашей жизни, включая и сферу образования. Педагог высшей школы должен постоянно обновлять свои знания и умения в области использования современных технологий, чтобы быть в курсе последних тенденций и эффективно применять их в учебном процессе. Однако, не все педагоги могут легко и быстро приспособиться к новым технологиям, что может вызывать затруднения в их работе.

Для преодоления этой проблемы педагогам необходимо посещать курсы повышения квалификации и обучения в области использования современных технологий, а также обмениваться опытом с коллегами и использовать лучшие практики. Также необходимо учитывать потребности и возможности каждого студента в использовании технологий и подбирать наиболее эффективные и удобные для каждого индивидуально.

Таким образом, педагог высшей школы должен быть инновационным и творческим человеком. Он должен постоянно искать новые методы и технологии обучения, которые помогут студентам лучше усваивать материал. Он должен быть готов к экспериментированию и применению новых подходов к обучению [3].

Одной из основных задач педагога высшей школы является не только передача знаний, но и помощь студентам в их индивидуальном развитии и подготовке к будущей профессиональной деятельности. Однако, из-за большой нагрузки и ограниченного времени на уроки и занятия, педагог может не иметь достаточно времени на индивидуальную работу со студентами, что затрудняет их учебный процесс.

Чтобы решить эту проблему, педагоги могут использовать различные формы работы с каждым студентом индивидуально, например, проводить консультации и личные встречи, давать дополнительные задания и обратную связь по работе студентов. Также важно научить студентов самостоятельности и способности решать проблемы лично, чтобы они могли продолжать свою работу вне уроков и занятий.

Для создания успешной карьеры в качестве педагога высшей школы, необходимо также учитывать значимость налаживания контактов в академических кругах, что может способствовать росту в карьере, публикации статей, участия в конференциях и т.д.

В целом, профессиональный портрет педагога высшей школы может быть представлен в виде обширного перечня качеств и навыков. Однако, ключевым важным аспектом является обязательное стремление к постоянному саморазвитию и развитию своих профессиональных навыков, поскольку именно это позволит успешно работать с новыми поколениями студентов и сохранять высокий уровень образования в обществе.

Библиографический список

1. Афонин И.Д. Психология и педагогика высшей школы / И.Д. Афонин, А.И. Афонин. М.: Русайнс, 2018. 256 с.
2. Гагарин А.В. Психология и педагогика высшей школы. Курс лекций, учебно-методические материалы и рекомендации, рабочие тетради / А.В. Гагарин. М.: МЭИ, 2010. 240 с.
3. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы: Учебное пособие / М.Т. Громкова. М.: Юнити, 2017. 80 с.
4. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы: Учебное пособие / М.Т. Громкова. М.: Юнити, 2013. 447 с.
5. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / М.Т. Громкова. М.: Юнити-Дана, 2012. 447 с.
6. Околелов О.П. Педагогика высшей школы: Учебник / О.П. Околелов. М.: Инфра-М, 2016. 219 с.
7. Самойлов В.Д. Педагогика и психология высшей школы. Андрогагическая парадигма: Учебник / В.Д. Самойлов. М.: Юнити, 2015. 207 с.

Р.Н. Башилов, С.М. Башилова (ФГБОУ ВО Тверской
ГМУ Минздрава России, г. Тверь), А.М. Гусева (ТвГТУ, г. Тверь)

ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТОВ

Аннотация: в статье рассматривается такой важный элемент современного высшего образования, как имидж педагога. В статье раскрывается структура имиджа. Описываются все его компоненты. Приводятся результаты исследования, в котором был проведен сравнительный анализ представлений студентов медицинского и технического университетов об имидже преподавателя.

Ключевые слова: имидж, педагог, структура имиджа, преподаватель высшей школы, сравнительный анализ

Исследуя значение имиджа преподавателя в образовании, мы пришли к выводу, что концепт «имидж» является междисциплинарным, так как это понятие формировалось в сфере многих наук.

В целом, имидж может пониматься в двух смыслах, как в широком, так и в узком смысле.

Если в узком смысле имидж представляет собой исключительно визуальную, внешнюю сторону субъекта, символический образ, оформляемый с помощью некоторого языка, который понимается как в синтаксическом, так и в семантическом значении. В этом смысле имидж представляет собой некий «полуфабрикат», поскольку он задает аудитории направления для «домысливания».

В широком смысле имидж устанавливает сложную взаимосвязь гармоничной совокупности внутренних и внешних проявлений человека, качественно различающихся, разнородных явлений телесной и духовной природы. [1]

Имидж – это целостный образ. Целостность имиджа преподавателя высшей школы выступает характеристикой сбалансированности его определенных характеристик.

В структуре имиджа, которую мы выбрали, для анализа можно выделить два блока. Первый блок структуры включает в себя следующие характеристики.

1) Природный компонент.

Природный компонент является одним из важных, так как студенты судят о преподавателе, в первую очередь, именно по его внешности. Его можно считать ядром имиджа, на которое наслаиваются последующие уровни.

Здесь важен и возраст преподавателя, и пол, и темперамент, а также, такие внешние данные, как черты лица, фотогеничность лица, рост, телосложение, осанку, проявление физического здоровья во внешнем облике и т. д.

2) Личностный компонент

Под личностным компонентом чаще всего подразумеваются такие важные характеристики преподавателя, как коммуникативные качества и умения, нравственные качества, эмоционально-волевые качества, личное обаяние и т. д.

Мы считаем, что особое значение нравственные качества играют при формировании имиджа врача-педагога. [2]

3) Профессиональный компонент

Профессиональный компонент включает в себя качества, связанные с профессиональным опытом и деятельностью: профессиональная компетентность, знания, умения, навыки; индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

Вращаясь в определенной профессиональной среде, педагог приобретает особые, неповторимые черты, присущие своей профессии. Таким образом, мы можем говорить о «профессиональном имидже» врача-педагога и инженера-педагога.

Важным элементом профессионального компонента мы считаем познавательный потенциал преподавателя, т.е. способность преподавателя высшей школы к саморазвитию и самосовершенствованию.

4) Поведенческий компонент

Данный аспект имиджа преподавателя отражает разные проявления поведения в различных ситуациях. Это такие важные характеристики, как демонстрируемое лидерское поведение, поведение преподавателя в сложных педагогических ситуациях, поведение педагога в «текучке», «рутине», следование нормам деловой этики и т.д.

Наряду с этим, в поведенческий компонент входят: отношение преподавателя к стране, народу, обществу, к своему вузу, к коллегам; отношение преподавателя к своей семье и близким; отношение к самому себе.

Вышеперечисленные элементы первого блока структуры имиджа преподавателя высшей школы составляют внутренний уровень.

Более подвижный, внешний уровень имиджа, находится в состоянии тройной зависимости: с ядром имиджа, с внутренним слоем, определяясь их состоянием и с окружающей средой, оперативно откликаясь на ее изменения. Второй блок структуры имиджа преподавателя включает в себя несколько компонентов.

1) Визуальный компонент - включает в себя внешнюю привлекательность педагога, осанку человека, стиль одежды, ее цвет; символы статуса и т.д.

2) Аудиальный компонент – это тембр голоса и интонация; манера говорить, скорость и громкость речи, артикуляция и т.д.

3) Кинестетический компонент – жесты, телодвижения, мимика, направление и движение взгляда и т.д.

4) Ольфакторный компонент – запаховое воздействие человека. Сюда входят естественные запахи, искусственные запахи, такие, как косметика, парфюмерия, посторонние запахи.

Исходя из вышеизложенного, мы можем дать следующее определение имиджа преподавателя высшей школы.

Индивидуальный имидж преподавателя – это гармоничная совокупность внешних и внутренних личностных, индивидуальных, профессиональных качеств педагога, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса.

Как видно из определения, имидж – динамическая характеристика, находящаяся в постоянном взаимодействии с природой и социумом; зависящая от уровня сбалансированности отношений различных личностных образований. Характер индивидуального имиджа может быть, как позитивным, при гармоничном его взаимодействии с природной и социальной средой и при высоком уровне сбалансированности личностных образований, так и негативным – при негармоничном взаимодействии имиджа со средой, или при низком уровне сбалансированности личностных образований, или при наличии обоих факторов. [1]

Целью нашего исследования стал сравнительный анализ представлений студентов медицинского и технического университетов об имидже преподавателя. Мате-

риалом для исследования послужило анонимное анкетирование 106 студентов Тверского государственного медицинского университета и 100 студентов Тверского государственного технического университета. Для проведения опроса была разработана анкета, состоящая из двух разделов. Первый раздел включал в себя компоненты первого блока: природный, личностный, профессиональный, поведенческий. Второй раздел состоял из характеристик второго блока: визуальный компонент, аудиальный компонент, кинестетический компонент и ольфакторный компонент. Студентам предлагалось выбрать из перечисленных компонентов один, наиболее важный с их точки зрения, элемент имиджа преподавателя в каждом блоке.

Результаты этого выбора следующие: главным компонентом первого блока имиджа преподавателя студенты медицинского и технического университетов считают профессиональный компонент, его выбрали 56,6 % и 58 % соответственно. Вторым по значимости компонентом первого блока имиджа преподавателя, студенты медицинского и технического ВУЗов выбрали личностный компонент, 33 % и 36 % соответственно. Третьим поведенческий компонент, 9,4 % и 4 % соответственно, и только четвертым природный компонент 1 % и 2 % соответственно.

Главным компонентом второго блока имиджа преподавателя студенты медицинского и технического университетов считают аудиальный компонент, его выбрали 76,4 % и 78 % соответственно. Вторым по значимости компонентом первого блока имиджа преподавателя студенты медицинского и технического ВУЗов выбрали кинестетический компонент, 14,2 % и 16 % соответственно. Третьим визуальный компонент, 8,5 % и 4 % соответственно, и только четвертым ольфакторный компонент 1 % и 2 % соответственно.

Таким образом, можно констатировать, что представления студентов медицинского и технического университетов об имидже преподавателя полностью идентичны.

Библиографический список

1. Профессиональное становление и имидж преподавателя высшей школы: акмеологический подход: монография / Плугина М.И., Донская Л.Ю.. М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования "Северо-Кавказский гос. технический ун-т". Ставрополь: Изд-во СевКавГТУ, 2010. 250 с.

2. Башилов Р.Н., Башилова С.М. Основные задачи биоэтического образования на опыте тверского государственного медицинского университета // Биоэтика и современные проблемы медицинской этики и деонтологии: Материалы Республиканской научно-практической конференции с международным участием. УО «Витебский государственный медицинский университет». 2016. С. 230-233.

М.Н. Белая (СевГУ, г. Севастополь)

РОЛЬ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «МЕТРОЛОГИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР РОССТАНДАРТА»

Аннотация. В статье рассматривается подход проектного обучения в условиях реализации образовательного проекта в сфере метрологии и стандартизации для детей с самого раннего возраста до подготовки научных кадров. Представлены этапы работы над проектом и их характеристика, а также предполагаемые темы для следующих направлений: метрология, стандартизация, техническое регулирование и управление качеством.

Ключевые слова: проектное обучение, метрологический образовательный кластер, метрология, стандартизация, техническое регулирование, управление качеством.

Образовательный проект «Метрологический образовательный кластер Росстандарта» получил свое начало в 2022 году на базе созданного в 2019 году регионального метрологического образовательного кластера, направленный на расширение профессиональной ориентации школьников и обучающихся колледжей и высших учебных заведений.

Проект «Метрологический образовательный кластер» – это система непрерывного образования от детского сада до докторантуры в сфере метрологии и стандартизации. Данный проект направлен на [1-3]:

- знакомство детей с самого раннего возраста с профессией метролога;
- знакомство школьников с ролью инженера-метролога, специалиста по стандартизации, а также знакомство с общими направлениями – техническое регулирование, качество продукции (услуг, процессов), безопасности продукции (услуг, процессов) и т.д.;
- подготовка школьников к поступлению в высшие учебные заведения на направление подготовки «Стандартизация и метрология», а также смежные специальности;
- профориентацию и трудоустройство студентов, получивших квалификацию бакалавра или магистра по направлению подготовки «Стандартизация и метрология», на производственные предприятия или в научные учреждения;
- получение дополнительного образования по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки в сфере метрологии и стандартизации;
- подготовку научных кадров.

В 2022 году подписано соглашение между Севастопольским государственным университетом и Федеральным агентством по техническому регулированию и метрологии (Росстандарт) в лице Государственного регионального центра стандартизации, метрологии и испытаний в городе Севастополе.

На основании данного соглашения реализуется образовательный проект «Метрологический образовательный кластер Росстандарта» в двух школах города Севастополь.

При реализации проекта «Метрологический образовательный кластер Росстандарта» важную роль играет проектное обучение, направленное на подготовку научно-исследовательских работ (проектов), способствующее заинтересовать учащихся школ инженерными науками.

В ходе работы целесообразно определить предполагаемые темы проектного обучения и рассмотреть этапы работы над проектом. Предлагаемые этапы работы над проектом и их характеристика представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Этапы работы над проектом и их характеристика

Предполагаемые темы проектного обучения для школьников в области метрологии и стандартизации предлагается условно разделить на следующие направления (таблица 1):

- метрология;
- стандартизация;
- техническое регулирование;
- управление качеством.

При определении тем для каждого направления необходимо:

- учитывать материал, изучаемый в школьных программах;
- наличие социально значимой задачи или проблемы;
- определить предполагаемый полученный вид продукта исследования;
- составить перечень конкретных действий по каждому этапу выполнения проектной задачи с указанием выхода;
- определить сроки выполнения всех этапов проекта;
- назначить ответственных лиц за реализацию этапов проекта.

Проектное обучение всегда предполагает решение проблемы и получение теоретического или практического результата на основании проведенных исследований. Если ставилась задача проведения теоретического исследования, то результатом является конкретное решение данной проблемы, при исследовании и анализе различных научных подходов. Если ставилась практическая задача, то результатом является – готовый к применению практический результат.

**Предполагаемые темы проектного обучения для школьников
в области метрологии и стандартизации**

| Название направления | Предполагаемые темы проектного обучения для школьников в области метрологии и стандартизации |
|---------------------------|--|
| Метрология | История метрологии: от Менделеева до наших дней |
| | История развития метрологии на Руси |
| | Старинные единицы измерения |
| | Значимость метрологии в настоящее время |
| | Мир измерений вокруг нас: метрология (измерения) дома |
| | Мир измерений вокруг нас: метрология в школе |
| | Мир измерений вокруг нас: метрология на улице |
| | Мир измерений вокруг нас: метрология и торговля |
| | Мир измерений вокруг нас: метрология и транспорт |
| | Мир измерений вокруг нас: метрология и спорт |
| | Мир измерений вокруг нас: метрология в промышленности |
| | Мир измерений вокруг нас: метрология в науке |
| | Культура использования (эксплуатации) средств измерений |
| | О профессии: кто такой метролог? |
| Стандартизация | История стандартизации |
| | Стандарты и технические условия: что лучше и почему? |
| | Зачем нужны стандарты? |
| | Идентификация продукции по маркировке (на конкретном примере продукта) |
| | Идентификация продукции по органолептическим свойствам (на конкретном примере продукта) |
| | Идентификация продукции по физико-химическим свойствам (на конкретном примере продукта) |
| | Идентификация и фальсификация товаров |
| | О профессии в области стандартизации |
| Техническое регулирование | История технического регулирования |
| | Роль метрологии в техническом регулировании |
| | Роль стандартизации в техническом регулировании |
| | Роль технического регулирования в повседневной жизни человека |
| | Роль технического регулирования в производственной сфере |
| Управление качеством | История управления качеством |
| | Оценка качества продукции (на конкретном примере) |
| | Роль метрологии в управлении качеством |
| | Роль стандартизации в управлении качеством |
| | Роль технического регулирования в управлении качеством |

В таблице 1 представлены темы от простой к сложной. Простые темы носят более теоретический характер исследования, а сложные темы – практический характер.

В процессе проектного обучения школьники знакомятся и применяют методы исследования: наблюдение, опрос, анкетирование, собеседование, тестирование, счет, измерение, сравнение и т.д.

Необходимо отметить, что в ходе участия в проектном обучении школьники:

- самостоятельно, под руководством преподавателя приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения поставленных задач;
- приобретают коммуникативные умения;
- развивают исследовательские умения и навыки;
- развивают системное мышление при решении конкретной задачи.

Библиографический список

1. Куклина М.В., Труфанов А.И., Уразова Н.Г., Бондарева А.В. Анализ внедрения проектного обучения в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31320> (дата обращения: 07.05.2023).
2. Метрологический образовательный кластер // Компетентность. 2022. № 1. С. 24.
- 3 Лелекова С.Ю. К особенностям формирования понятия "профессиональная компетентность" / С.Ю. Лелекова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и менеджмент. 2011. № 28(245). С. 96-98.

УДК 378.12

С.Н. Белова (КГУ, г. Курск)

СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматриваются структурные компоненты педагогической деятельности педагога высшей школы. Особый акцент сделан на характеристике содержания гностического (аналитико-познавательного), проектировочного, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов профессиональной деятельности педагога высшей школы при осуществлении оценивания качества образовательного процесса на институциональном уровне. Представлен опыт совершенствования профессиональной деятельности педагога высшей школы в области институционального оценивания качества образовательного процесса посредством освоения модульной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации.

Ключевые слова: педагог высшей школы; институциональное оценивание качества образовательного процесса; структура содержания профессиональной деятельности; модульная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации.

Педагог высшей школы, согласно требований единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих Раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей высшего профессионального и дополнительного образования» (приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 30 октября 2009 № 858), должен обладать знаниями, умениями в области оценивания качества результатов обучения,

учебных занятий и программно-методического обеспечения, уметь применять данные знания и умения в профессиональной деятельности, а также у него должна быть сформирована готовность и способность использовать современные технологии оценивания качества образовательного процесса.

Продиктованные на законодательном уровне требования регламентируют необходимость осуществления институционального оценивания качества образовательного процесса, которое понимается нами как процесс установления педагогом высшей школы определенной совокупности свойств и характеристик учения, преподавания, а также условий и результатов образовательного процесса, определяющих способность соответствовать требованиям стандартов (ФГОС ВО, профессиональных стандартов, стандартов серии ISO и др.), регионального рынка труда, потребителей образовательных услуг.

Эффективность институционального оценивания качества образовательного процесса зависит от уровня сформированности компетентности педагога высшей школы в данной области. Анализ исследований И.А. Зимней, А.К. Марковой, И.В. Роберт, Ю.Г. Татура и др. показал, что под компетентностью преподавателя в какой-либо области следует понимать владение совокупностью компетенций, включающих знания, умения в какой-либо области и опыт их реализации [4; 8; 10; 13].

В этой связи возникает необходимость рассмотреть структуру содержания профессиональной деятельности педагога высшей школы.

В работах В.А. Слостенина, Л.С. Подымовой обоснована структура педагогической деятельности преподавателя высшей школы, которая представлена конструктивным, организаторским, коммуникативным, гностическим, проектировочным, развивающим, ориентационным, мобилизующим и исследовательским компонентами [9; 12].

Функциональная модель деятельности преподавателя, представленная в работах Н.В. Кузьминой, О.С. Анисимова, А.К. Марковой и др., включает совокупность гностического (аналитико-познавательного), проектировочного, конструктивного, коммуникативного и организаторского компонентов [6; 8].

Учитывая структуру педагогической деятельности, представленную в работах Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина и др. [6; 8; 9; 12], а также понятие, структурные компоненты, цели, назначение, педагогические условия институционального оценивания качества образовательного процесса, характеристику деятельности субъектов оценивания качества образовательного процесса на институциональном уровне, обоснованные в работах [1; 2; 5], содержание профессиональной деятельности педагога высшей школы при осуществлении институционального оценивания качества образовательного процесса может быть представлено следующими структурными компонентами.

Гностический (аналитико-познавательный) компонент предполагает деятельность педагога высшей школы, направленную на изучение перспективных направлений оценивания качества образовательного процесса, концептуальных основ оценивания; получение и анализ информации о нормативно-правовом, программно-методическом обеспечении институционального оценивания качества образовательного процесса, результатах образовательного процесса и др.

Проектировочный компонент включает деятельность по постановке целей и задач оценивания качества образовательного процесса на всех уровнях образовательного процесса; отбору технологий оценивания; проектированию

программно-методического обеспечения оценивания качества образовательного процесса и др.

Конструктивный компонент связан с осуществлением деятельности педагога высшей школы, связанной с разработкой фондов оценочных средств; концептуально обоснованным выбором форм, методов, средств оценивания, в том числе с применением цифровых технологий и др.

Содержание организаторского компонента предполагает осуществление деятельности по разработке организационной структуры, ответственной за осуществление институционального оценивания качества образовательного процесса; проведению социологических опросов, мониторинговых исследований; применению этических норм и правил при оценивании качеств образовательного процесса; реализации форм, средств, методов, технологий оценивания качества образовательного процесса и др.

Коммуникативный компонент предполагает деятельность, связанную с формированием у всех участников образовательного процесса профессиональной коммуникации; владением этическими правилами и нормами при оценивании качества образовательного процесса и др.

Важным потенциалом в аспекте выполнения профессиональной деятельности педагога высшей школы при осуществлении институционального оценивания качества образовательного процесса обладает деятельностьная теория усвоения социального опыта, развитие которой положили труды отечественных ученых-психологов (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [3; 7; 11].

Согласно данной теории, мотив, цель, планирование, концептуальная модель, принятие решения, действие, проверка результатов и коррекция действия являются основными блоками в любой деятельности. Рассмотренная с данных позиций структура содержания профессиональной деятельности педагога высшей школы при осуществлении институционального оценивания качества образовательного процесса, позволяет сделать вывод, что *гностический компонент* связан с получением и использованием информации о перспективных направлениях оценивания качества образовательного процесса, методологических подходах к оцениванию качества образовательного процесса; *проектировочный* направлен на определение цели, назначения и задач оценивания качества образовательного процесса на разных уровнях образовательного процесса, разработкой программно-методического обеспечения оценивания качества образовательного процесса; *конструктивный* предполагает создание нормативно-правового обеспечения оценивания качества образовательного процесса, разработку фондов оценочных средств; *организаторский* – отражает исполнительскую деятельность при осуществлении оценивания качества образовательного процесса, а также применение технологий оценивания; *коммуникативный* – обеспечивает взаимодействие и связи между субъектами образовательных отношений при осуществлении оценивания качества образовательного процесса.

Таким образом, рассмотренная структура содержания профессиональной деятельности при осуществлении институционального оценивания качества образовательного процесса охватывает все блоки профессиональной деятельности.

Вместе с тем, проведенное анкетирование профессорско-преподавательского состава ФГБОУ ВО «Курский государственный университет» показало, что преподаватели испытывают определенные трудности при осуществлении оценивания качества образовательного процесса на уровнях структурного подразделения, взаимодействия преподавателя и студента, на субъектно-личностном уровне, а также нуждаются-

ся в освоении дополнительной профессиональной программы повышения квалификации по вопросам проектирования и реализации современных средств оценивания качества образовательного процесса на вышеназванных уровнях.

С целью ликвидации выявленных профессиональных затруднений была разработана и реализована модульная дополнительная профессиональная программа повышения квалификации (ДПП ПК), рассчитанная на 72 часа (3 з.е.), из них 6 часов предусмотрены на занятия лекционного типа, 30 часов – на практические занятия и 36 часов – на самостоятельную работу.

Программа повышения квалификации педагогов высшей школы предусматривала освоение пяти модулей: теоретико-методологические основания оценивания качества образовательного процесса в образовательной организации высшего образования; методические основания институционального оценивания качества образовательного процесса; организационные аспекты институционального оценивания качества образовательного процесса; психологические аспекты институционального оценивания качества образовательного процесса; цифровые технологии оценивания качества образовательного процесса. Освоение каждого модуля позволяло реализовать персонализированные образовательные маршруты с учетом имеющейся профессиональной подготовки преподавателей.

Каждый модуль включал инвариантную и вариативную части; инвариантная часть программы предполагала освоение определенного материала слушателями без учета профиля их профессиональной подготовки, а вариативная часть - осваивалась педагогами высшей школы по выбору с учетом профильных и личностных предпочтений, а также зависело от уровня их подготовленности.

Для организации самостоятельной работы, а также углубленного изучения тематики лекционных и практических занятий было подготовлено соответствующее программно-методическое обеспечение, которое включало коллективную монографию «Формирование компетенции в составе основной образовательной программы высшего образования» [5], авторские учебные пособия, учебные сетевые электронные издания, зарегистрированные в ФГУП НТЦ «Информрегистр».

В ходе реализации ДПП ПК были использованы современные организационные формы, методы, основанные на реализации возможностей цифровых технологий и ориентированные на получение знаний, овладение умениями, приобретение практического опыта в конкретной профессиональной деятельности в условиях интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, автоматизации процессов поиска, обработки необходимой учебно-методической информации; получения обратной связи о результатах освоения каждого модуля.

Реализация занятий лекционного типа (лекция вдвоем, лекция-провокация, лекция-консультация) обеспечивала в интерактивном режиме получение знаний по вопросам институционального оценивания качества образовательного процесса. Практические занятия («мозговой штурм», организационно-деятельностные игры, решение проблемной ситуации, «педагогические дебаты», метод проектов и др.) способствовали овладению слушателями умениями в области институционального оценивания качества образовательного процесса. Использование метода защиты портфолио, кейс-технологии, трансляции педагогического опыта, групповых и индивидуальных консультаций способствовало формированию опыта по осуществлению институционального оценивания качества образовательного процесса

Таким образом, освоение модульной ДПП ПК способствовало совершенствованию профессиональной деятельности педагога высшей школы при осуществлении институционального оценивания качества образовательного процесса

Библиографический список

1. Белова С.Н. Ключевые компетентности преподавателей в области внутривузовского оценивания качества образовательного процесса // Известия РАО. 2015. № 1 (33). С. 101-110.
2. Белова С.Н. Оценка компетентности преподавателей при внутривузовском оценивании качества образовательного процесса // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 4. С. 29-33.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 412 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
5. Ильина И.В. Формирование компетенции в составе основной образовательной программы высшего образования: коллективная монография / И.В. Ильина, А.Д. Гонеев, С.Н. Белова. Курск: ООО «Учитель», 2018. 160 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 117 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 136 с.
8. Макарова Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация / Под ред. проф. В.Л. Балакина. М.: Знание, 1992. 148 с.
9. Подымова Л.С. Психолого-педагогическое сопровождение инновационной деятельности в образовании // Л.С. Подымова, Н.А. Подымов, Т.Л. Кузьмишина, М.С. Сотникова, Л.А. Долинская. М.: МПГУ, 2019. 309 с.
10. Роберт И.В. Подготовка педагогических кадров в области информационной безопасности личности в условиях цифровой трансформации образования: глава в коллективной монографии / Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в цифровой информационно-образовательной среде: Монография / Авторы-составители: В.Г. Мартынов, И.В. Роберт, И.Г. Алехина. М.: Издательский центр РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, 2021. 406 с. С. 151-171.
11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957. 328 с.
12. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. М.: ИПЧ «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
13. Татур Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. Методология и опыт проектирования: монография. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. 224 с.

О.А. Борисова, А.В. Кунин (ИГХТУ, г. Иваново)

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-ИННОВАТОР В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности педагогической деятельности педагога вуза. Инновационное содержание предметно-ориентированного обучения в высшей школе позволяет развивать умения, профессиональные навыки межличностного общения. Использование интегрированных интерактивных инструментов для организации процесса обучения, разных по функционалу онлайн программ поможет выработать определенные критерии эффективной деятельности педагога-новатора, что, в свою очередь, повысит уровень технологического мастерства педагога.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, эффективная коммуникация, студент креативного типа, педагог-инноватор, модернизация, модель обучения, стартап.

Инновационное развитие образования требует внедрение новых форматов в педагогическую деятельность: формирование нового образовательного контента и внедрение новых педагогических технологий и методик обучения.

Сегодня преподаватель высшей школы выступает в роли менеджера учебной группы, наставника, исследователя, экспериментатора, психолога и технолога учебного процесса. В связи с этим применение в педагогике креативной технологии обучения позволит внедрить широкий спектр инноваций, который представлен проблемными, имитационными, исследовательскими, проективными и другими моделями обучения. «Переформатирование» траектории образовательного пространства позволит активизировать инновационную деятельность студентов вуза, их творческую активность.

Реализация новой педагогической траектории в современной образовательной среде, основанной на личностно-профессиональном развитии преподавателя, позволит преподавателю внедрить индивидуально-авторский стиль, сохранить устойчивую педагогическую компетентность, мобильность и высокий профессионализм в педагогической системе работы. Инновационная деятельность педагога многогранна и многофункциональна. Она подразумевает поиск и применение креативных идей, разработку новых методик и самостоятельного выбора решения.

По степени творческого самовыражения современного педагога, способствующая оптимизации рабочего времени можно выделить следующие уровни инновационной деятельности педагога [1]:

1. Адаптивный уровень. Новшество осваивается только под давлением социальной среды, и, как правило, на этом уровне часто происходит отказ от использования новаций в собственной практике.

2. Репродуктивный уровень (переработка существующих методов). Творческая активность по-прежнему проявляется в рамках воспроизводящей деятельности с элементами поиска новых решений в стандартных условиях. При этом педагог изменяет учебный процесс: методы копируются, а некоторые приемы работы видоизменяются уже самим педагогом.

3. Эвристический уровень. Здесь педагог занимается поиском новых способов и решений, выбирает новшество как средство решения собственных педагогических

проблем и задач. В случае затруднений педагог всегда готов к поиску нужной информации, общению, творческому переосмыслению своих действий.

4. Креативный уровень. На этом уровне педагог разрабатывает собственные оригинальные методики и активно занимается их продвижением.

Рассматривая эффективное планирование учебного занятия следует отметить, что требования к личностным, метапредметным и предметным результатам обучения и условиям, в которых эти результаты достигаются очень важны в современном мире. Поскольку это связано с фокусировкой на результат, пониманием развития личностных качеств как цели и смысла всей системы образования.

Переход к принципиально новым, индивидуальным образовательным технологиям обучения, к творческому поиску, интегрированному процессу обучения очень важен в современном мире. Выпускнику нужно быть готовым к постоянному развитию и обучению, работе в команде. Он сам должен выстраивать свою траекторию развития и решать, какие навыки будущего ему осваивать. Применение инновационных педагогических методов обучения, таких как эвристическое обучение, «мозговой штурм», проблемное обучение, дебаты, кросс-дискуссии, метод проектирования, ролевые и «деловые» игры и т. д. в образовательном процессе вуза стимулирует познавательную деятельность студентов в процессе обучения в вузе.

Ведущим вектором в системе современного педагогического образования является активная форма сотрудничества, что в свою очередь требует особых ключевых навыков - командная работа, критическое мышление, креативность и коммуникация.

В педагогической практике образовательного процесса используют инновационную методику проектного обучения в сотрудничестве в малых группах. В основе eduScrum лежит гибкий и мобильный подход, позволяющий быстро реагировать и адаптироваться в различных ситуациях. EduScrum в обучении и воспитании студентов заключается в ориентированной системе организации образовательного процесса, позволяющая вовлечь студентов в образовательную траекторию, в которой ответственность за образовательный процесс частично или полностью передается от педагога к обучающемуся.

Сегодня требования работодателей к профессиональным компетенциям, к содержанию образовательных программ и сами образовательные программы обновляются. Применение данной педагогической методологии в образовательной траектории вузов может быть достаточно эффективной, поскольку позволяет сформировать у студентов общие и профессиональные компетенции и освоить надпрофессиональные навыки и умения. Основой инновационной методологии является внедрение командной работы для решения проблем. Педагог выступает не только в качестве личного тренера, который поддерживает и помогает студенту в достижении его профессиональных и личных целей, составляет маршрутный лист изучения темы, но и также выступает в роли эксперта. В педагогической деятельности преподавателя преобладает потребность в новизне, риске, поиске более совершенных способов работы и методики преподавания.

Проектная работа с использованием данной гибридной методологии включает в себя следующие ключевые составляющие: инициация, планирование, разработка, реализация и завершение.

Основными направлениями образовательной технологии являются планирование работы (формирование команд, распределение ролей), спринт (выполнения задания, личная рефлексия). Спринтом может быть занятие, серия учебных занятий, связанных по смыслу и т. д. Следует отметить, что результат достигается при помощи

знаний из разных областей, тем самым устанавливая метапредметность в процессе обучения, укрепляет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности педагога.

Применение методики eduScrum в педагогическом процессе позволяет проводить работу с каждым конкретным студентом, что способствует повышению вовлеченности студентов и эффективности усвоения универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО. Основными коммуникативными действиями являются коммуникативные задания, прозрачный контроль внедрения идеи, стратегия работы с риском.

Применение образовательной технологии обучения в сотрудничестве позволяет выявлять слабые места в усвоении материала студентами, и есть возможность оперативно их устранить. В педагогической модели выделяют критерии: восприимчивость к новизне, творчество, техническая способность воплотить нестандартные идеи, инновационное мышление и культура общения.

Инновационный образовательный подход дает возможность студентам самостоятельно открывать новые знания, а преподавателю выступать в качестве модераторов. Педагогическая методология EduScrum позволяет сформировать у выпускников, будущих специалистов практические навыки эффективной командной работы.

Данная технология может быть использована при работе с одаренными детьми, при подготовке к предметным олимпиадам, при написании проектов и др. Следует отметить, что результат работы в группах, как правило, намного выше по сравнению с индивидуальной работой, позволяющий усилить групповую деятельность. Scrum образование позволяет расширить возможности развития личности при решении профессиональных жизненно важных задач в ситуациях меняющегося мира. Это помогает педагогу вуза достичь высокого уровня мастерства и оказывать эффективное влияние на формирование личности самого студента, а также формирует творческий потенциал будущего высококвалифицированного специалиста в современных условиях.

От вооружения научно-методических знаний и умений педагогов в области педагогических нововведений зависит дальнейшее развитие высшей школы.

Библиографический список

1. Слостенко В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва, 1997.

2. Гурье Л.И. Технологии развития профессиональных компетенций преподавателя ВУЗа. Казань, 2010.

3. Тронин В.Г. Возможности применения гибких методологий управления проектами при обучении в вузе по техническим специальностям [Электронный ресурс] // Вестник УлГТУ. 2016. № 3 (75). С.4-6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhno-sti-primeneniya-gibkih-metodologiy-upravleniya-proektami-pri-obuchenii-v-vuze-po-tehnicheskim-spetsialnostyam>.

4. Кринкин К.В., Чернокульский В.В., Самойленко В.П., Размочаева Н.В. Проведение международных студенческих школ по программной инженерии с использованием гибких методологий [Электронный ресурс] // Наука и образование сегодня. 2016. № 9 (10). С.19-22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/provedenie-mezhdunarodnyh-studencheskih-shkol-po-programmnoy-inzhenerii-s-ispolzovaniem-gibkih-metodologiy>.

В.В. Борисова, М.М. Рудковская (РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва)

ЖЕНСКАЯ НАУКА В ПЕРВОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ: СЛОВО О ГАЛИНЕ ЖАРИКОВОЙ

Аннотация. В статье рассматриваются биографические сведения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, профессора, доктора биологических наук и академик российской академии естествознания Жариковой Галина Григорьевны, которая внесла огромный вклад в российскую науку. Она является автором нескольких методических указаний, научных работ и статей.

Ключевые слова: наука, педагогика, преподаватель, университет, ученый, женщина-ученый, Жарикова Галина Григорьевна.

Несмотря на то, что наша родина всегда славилась талантливыми людьми, которые вносили огромный вклад в различные области науки, о достижениях женщин-учёных написано не так уж много. Женское образование в России появилось в XIX в., но именно в советский период истории нашей страны для женщин открылись поистине новые возможности не только в сфере получения профессионального образования, но и построения научной карьеры. Государство не только обеспечило всех равенством, но и предоставило свободу для реализации своей интеллектуальной деятельности. Следствием этого могло служить увеличение количества женщин-ученых в различных направлениях наук.

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова – первый экономический университет в России славится именами многих своих преподавателей и учёных. Можно вспомнить многих выдающихся женщин, которые внесли значительный вклад в развитие различных научных дисциплин университета, и одна из них — это Галина Григорьевна Жарикова, профессор, доктор биологических наук и академик Российской академии естествознания.

Галина Григорьевна родилась 6 марта 1928 года в деревне Васенёво Шарангского района Нижегородской области. Её родители Мертвищевы Григорий Павлович и Александра Дмитриевна являлись служащими, как и брат Николай, который позднее решил посвятить себя военному делу, и долгое время работал в городе Горький.

Когда Галине Григорьевне исполнилось 13 лет началась Великая Отечественная война. Из ее воспоминаний становится понятно, что трудно было людям не только на фронте, но и в тылу. Летом и осенью 1941 года было особенно тяжело. В армию призвали все мужское взрослое население, а также мобилизовали и колхозных лошадей. Будучи подростком, она наравне со взрослыми женщинами и стариками работала от восхода и до заката солнца. Какую только работу ей не приходилось выполнять: заготовка сена, разбивка навоза на полях, уборка льна, жатва пшеницы, овса, ржи и прочее, а в свободное время все старались заготавливали дрова на зиму. Как говорила сама, будущий профессор и доктор наук: «Нас никто не спрашивал, хотим мы работать или нет, - все работали». В холода вязали носки и варежки, пряли шерсть, а также обшивали носовые платки и шили кисеты, которые затем отправляли на фронт. Все эти дела она совмещала вместе с учебой и в свободное время всегда занималась, пока взрослые валяли валенки, шили полушубки, шапки ушанки, рукавицы для сол-

дат. Все годы войны, как говорит Галина Григорьевна, жили одним: «Все для фронта, все для победы!».

После войны жизнь Галины резко изменилась. В 18 лет она окончила Шарангскую среднюю школу и поступила на биологический факультет в Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова: «До сих пор помню свои ощущения Золушки, взирающей на все московские красоты. Для меня это было сказкой». По ее собственным словам, будущему профессору было не трудно учиться в МГУ им. М.В. Ломоносова, потому что она обучалась у достойных преподавателей и получила приличное базовое образование. По словам Галины Григорьевны, учителем, который ей особенно запомнился из школьной жизни, был ссыльный и осужденный по делу Промпартии. Он отбывал ссылку в ее селе.

После окончания учебы с отличием она поступила в аспирантуру по специальности «Микробиология». Под руководством академика В.Н. Шапошникова в 1954 году успешно защитила кандидатскую диссертацию по теме: «Характер и условия антагонистического взаимодействия некоторых почвенных актиномицетов и бактерий», а затем 24 года проработала в лаборатории антибиотиков кафедры микробиологии МГУ им. М.В. Ломоносова. За это время Галина Григорьевна не только получила должность старшего научного сотрудника, но и принимала активное участие в педагогической деятельности у себя на кафедре. Также она занималась одной интересной проблемой с академическими коллегами из Центрального экономического-математического института Академии наук СССР. В то время ученый-экономист, Николай Иванович Комков начал разрабатывать информационно-логические модели. Галина Григорьевна заинтересовалась данной темой и была рада, что ей разрешили посещать лабораторию, да к тому же давали поручения.

В 1955 году она вступала брак с Николаем Тимофеевичем Жариковым, который большую часть времени проработал в Государственном комитете СССР по науке и технике. В их семье родилось двое детей: дочь - Елена Николаевна и сын - Сергей Николаевич, которые, посвятили свою жизнь биологическим наукам.

В 1972 году Галина Григорьевна защитила докторскую диссертацию по теме «Естественная изменчивость споровых бактерий и биосинтез полипептидных антибиотиков» и в 1978 году была приглашена на работу в Московский институт народного хозяйства им. Г.В. Плеханова (в настоящий момент - Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова) на должность заведующего кафедрой товароведения продовольственных товаров. Все лето 1972 года совместно с коллегами Галина Григорьевна занималась самостоятельным изучением товароведения. Трудилась по 18 часов в сутки, чтобы разобраться, что из себя представляют теоретические и практические разработки советских ученых в данной области, какие инновационные методы используются в современном ей товароведении.

В плехановском институте академическая карьера Галины Григорьевны развивалась также и с административной работы: с 1979 по 1983 годы Галина Жарикова была деканом факультета товароведения продовольственных товаров, а с 1982 по 1989 годы – заведующей кафедрой микробиологии и биохимии. Следует отметить, что во время работы в институте Галина Григорьевна также читала курсы для студентов-товароведов и технологов общественного питания. В 2001 году был опубликован её практикум: «Микробиология, санитария и гигиена пищевых продуктов», а в 2005 году учебник «Микробиология продовольственных товаров».

Галина Григорьевна Жарикова зарекомендовала себя способным научным работником, хорошо владеющим современными на тот момент методами исследования,

умеющим вести теоретические и практические исследования, анализировать и обобщать полученные результаты. Она умело сочетала научные исследования с педагогической деятельностью по подготовке кадров высшей квалификации в области антибиотиков. Под её руководством выполнялись курсовые, дипломные и аспирантские работы.

В течение длительного времени она изучала естественную изменчивость продуцентов антибиотиков и ферментов. Следствием чего, были открыты новые виды бактерией и антибиотиков. Исследование этих тем положило начало двенадцати кандидатским и одной докторской диссертациям, опубликованию более ста научных работ, в том числе монографии «Биология *Bacillus brevis*». Как педагогом-наставником ею подготовлено 23 кандидата наук, среди них не только граждане России, а также Узбекистана, Литвы, Латвии, Шри-Ланки.

Основными научными темами Галины Григорьевны всегда оставались биосинтез грамицидина С и его использование, влияние специальных условий на суточные ритмы микроорганизмов и повышение эффективности научных исследований путем использования целевого информационного представления, разработанного в ЦЭМИ АН СССР. Все ее исследования были оригинальны, поэтому получили широкую известность в научном мире. Кроме того, как педагога и исследователя, Галину Григорьевну всегда отличал высокий научно-методическом уровень выполняемых работ.

Доктор биологических наук Галина Жарикова также занималась различной общественной деятельностью. Она была членом научно-технического совета при Минторге СССР и РСФСР, председателем секции «Микробиология пищевых продуктов» Всесоюзного микробиологического общества при АН СССР с 1982 по 1991 гг., членом совета Московского отделения Всесоюзного микробиологического общества, а также являлась член-корреспондентом Международной Академии Информатизации при ООН, член-корреспондентом Международной Славянской Академии (МСА) наук, образования, искусств и культуры.

Профессор Жарикова шесть раз участвовала в выставках на ВДНХ СССР, за свои научные разработки получила три бронзовых и одну серебряную медали, награждена нагрудными знаками «За отличные успехи в работе» Минвуза СССР (1976 г.), «Отличник гражданской обороны СССР» (1984 г.), «Изобретатель СССР» (1985 г.), медалями «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», «50 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.», «В память 850-летия Москвы». Галина Григорьевна также является ветераном Великой Отечественной войны и ветераном Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова.

За время своей научной карьеры Галина Григорьевна опубликовала более 300 научных работ, в том числе три монографии, две брошюры, одиннадцать авторских свидетельств, три патента на изобретения. Материалы экспериментальных исследований Галины Григорьевны докладывались на 18 международных, всесоюзных, республиканских и других конференциях: в Австрии (Альпбах, 1978), Болгарии (Варна, 1983, 2002), Польше (Познань, 1990), Москве, Нальчике, Харькове, Ташкенте, где имели огромных успех.

В заключение можно сказать, что Галина Григорьевна Жарикова является настоящим примером женщины-ученого, преподавателя и наставника. Она всю жизнь посвятила науке, что доказывают ее награды, социальная деятельность, а также огромный профессиональный опыт.

Библиографический список

1. Архив Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. Личное дело Г.Г. Жариковой. Оп. 7. Д. 1099.
2. Биологический факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в Великой Отечественной войне [Электронный ресурс]. URL: <http://vov.bio.msu.ru/dict/view.php?ID=411> (дата обращения 01.05.2023).
3. Жарикова Г.Г. Воспоминания о Великой Отечественной войне. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rea.ru/ru/org/affiliates/profkom/Pages/%D0%9A-%D0%94%D0%BD%D1%8E-%D0%9F%D0%BE%D0%B1%D0%B5%D0%B4%D1%8B.aspx> (дата обращения 01.05.2023).
4. Жарикова Г.Г., Леонова И.Б. Исследование качества пищевых продуктов по микробиологическим критериям безопасности // Вестник РЭА им. Г. В. Плеханова. 2004. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-kachestva-pischevyh-produktov-po-mikrobiologicheskim-kriteriyam-bezopasnosti> (дата обращения: 01.05.2023).
5. Жарикова Г.Г. Микробиология продовольственных товаров. Санитария и гигиена. М.: Издательский центр "Академия", 2005. 297 с.
6. Жарикова Галина Григорьевна. Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rea.ru/ru/org/cathedries/tovarkaf/Pages/Жарикова-Галина-Григорьевна-.aspx> (дата обращения 30.04.2023).
7. Исторические пути развития кафедры товароведения и товарной экспертизы РЭУ им. Г.В. Плеханова // cyberleninka: сайт. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-puti-razvitiya-kafedry-tovarovedeniya-i-tovarnoy-ekspertizy-reu-im-g-v-plehanova> (дата обращения: 20.04.2023)

УДК 378.12-021.412.

И.И. Бурлакова (АСОУ, г. Москва)

ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности деятельности преподавателя вуза в условиях перманентного реформирования системы высшего образования. Для успешной реализации поставленных задач он должен обладать необходимым уровнем профессиональной компетентности и осуществлять свою деятельность не только и не столько в режиме функционирования, сколько в режиме саморазвития.

Ключевые слова: преподавание, профессиональная компетентность, преподаватель вуза, профессионализм

Какие бы реформы ни происходили в системе высшего образования в итоге они замыкаются на конкретном исполнителе – преподавателе, который является основным субъектом внедрения в практику образовательных инноваций, т.к. формирование профессиональной компетенции будущего специалиста происходит именно под влиянием личности и профессионализма педагога. Для успешной реализации ФГОС высшего образования он должен обладать необходимым уровнем профессиональной

компетентности, т.е. с учетом меняющихся социально-экономических условий и общей ситуацией в системе образования уметь: выбирать наилучшие варианты организации педагогического процесса; прогнозировать результаты; создавать собственную концепцию формирования конкурентноспособного выпускника вуза.

Уникальность профессиональной деятельности преподавателя выражается в дихотомической природе. С одной стороны – это сфера жизнедеятельности человека, которая закреплена в предмете той или иной конкретной научной области; с другой – это образовательная деятельность студента. Тот факт, что предмет профессиональной деятельности преподавателя вуза представлен дихотомией «предмет научных изысканий – образовательная деятельность студента», является фундаментальным для определения специфики не только самой профессии, но и непрерывного профессионального развития преподавателя.

Все ожидания от профессиональной деятельности преподавателя вуза обусловлены тем, что профессионал должен осуществлять свою деятельность не только и не столько в режиме функционирования, сколько в режиме развития. При этом то, что развитие преподавателя осуществляется сегодня в условиях постоянно обновляющейся объективной реальности, фиксирует значимость преподавателя не столько успевать за инновациями, сколько опережать их. Это способствует необходимости проектировать процессы как функционирования, так и собственного развития [1, с. 91].

Очевидно, что преподаватели вуза с ярко выраженным эффектом профессиональной полифонии нуждаются в грамотном построении программ профессионального развития, позволяющим гармонизировать все аспекты их профессиональной жизни за счёт обоснованно поставленных стратегических и тактических задач.

Анализ специфики педагогической профессии и собственный многолетний опыт преподавания позволяет сформулировать *ключевые проблемы* субъективного развития преподавателя вуза:

- профессиональное сознание преподавателя перегружено профессиональными мифами, стереотипами и штампами, которые затрудняют профессиональный рост;
- профессиональная эволюция преподавателя носит часто стихийный характер или характер перманентной внешней управляемости;
- отсутствие или недостаток опыта управления собственным профессиональным развитием сопровождается размытостью внутренних критериев успешности собственной профессиональной деятельности, что приводит к распространению в профессиональной среде эффекта профессиональной аберрации (ошибки, отклонения от нормы);
- функциональное разнообразие видов деятельности преподавателя при отсутствии опыта конструирования собственной профессиональной и образовательной траектории приводит к непоследовательному, эпизодическому обновлению различных аспектов собственной профессиональной деятельности, инициированному часто извне со стороны сотрудников деканата или кафедры, т.е. к низкому уровню профессиональной субъективности преподавателя.

В современных условиях образования, мы видим, как радикально меняются функции преподавателя вуза, соответственно меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности. Для начала нам необходимо уточнить определения профессиональной компетентности? В педагогической науке понятие профессиональная компетентность рассматривается как совокупность знаний, умений, определяющих результативность труда; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств.

Преподаватель вуза больше не является "транслятором готовых знаний", а становится педагогом, способным проектировать целостную образовательную среду группы, вуза, выстраивать образовательную траекторию каждого студента, а это возможно в том случае, если преподаватель готов не только использовать имеющиеся педагогические технологии, но и выходить за рамки нормативной педагогики высшей школы через совершенствование собственной профессиональной деятельности. Именно поэтому существенно меняется роль преподавателя: от транслятора знаний он должен переходить к проектированию индивидуального маршрута интеллектуального, исследовательского и личностного развития каждого студента [2, с. 84].

Профессионально-компетентным можно назвать преподавателя, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании студентов.

Современный преподаватель вуза должен обладать целым рядом профессиональных компетентностей, чтобы грамотно управлять качеством образовательного процесса. В условиях проводимых реформ системы высшего образования расширяется содержание таких компетентностей [1]:

- коммуникативная компетентность (практическое владение приемами общения, позволяющее осуществлять направленное результативное взаимодействие в системе «преподаватель-студент»),

- исследовательская и инновационная компетентность (умение спланировать, организовать, провести и проанализировать научно-педагогический или методический эксперимент по внедрению инноваций),

- компетентность в сфере трансляции собственного опыта (умение транслировать собственный положительный опыт в педагогическое сообщество – написание и публикация статей, выступления на конференциях, участие в профессиональных конкурсах),

- акмеологическая компетентность (способность к постоянному профессиональному совершенствованию, умение выбрать необходимые направления и формы деятельности для профессионального роста) и т.д.

Профессионально-компетентным является такой труд преподавателя высшей школы, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность педагога, достигаются высокие результаты в профессиональной подготовке студентов [1, с. 92].

Таким образом непрерывное профессиональное образование преподавателя вуза является ключевым механизмом его профессионального развития. До настоящего момента еще остаётся массовой практикой отсутствия специального базового образования «преподаватель высшей школы». Послевузовское образование преподавателя осуществляется в разных форматах (аспирантура, докторантура, участие в проектах, конференции и т.д.). Резюмируя, можно сформулировать в качестве ключевой задачи непрерывного образования преподавателя вуза задачу управления собственным профессиональным развитием. При этом феномен самоуправления рассматривается в его современной трактовке как функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая: сохранение их определённой структуры; поддержание режима самостоятельной активности; самореализацию намеченной программы; достижение цели деятельности.

Следовательно, основным содержанием деятельности преподавателя вуза по управлению своим профессиональным ростом может служить формулирование дол-

госрочной цели и задач профессионального саморазвития на основе смысловой расстановки акцентов в различных аспектах профессиональной деятельности. Осмысленная возможность технологического обеспечения решения данной задачи, необходимо обратиться к интенсивно развивающейся практике корпоративного повышения квалификации преподавателей вуза. Ведущими формами корпоративного повышения квалификации являются формы обучения на рабочем месте (наставничество, консультирование, стажировка), обучение вне рабочего места (лекции, семинары, конференции, кейсы, дистанционное обучение, тренинги и т.д.). Системообразующей задачей должна стать задача содействия преподавателям в проектировании их собственного развития со стороны деканата или кафедры. «Взаимопосещение» лекций и семинаров коллег, как форма повышения квалификации теряет актуальность в связи с частой подтасовкой фактов. Целенаправленное сопровождение повышения уровня профессионализма особенно молодых преподавателей позволит повысить мотивацию к непрерывному профессиональному образованию, направленному не на статусные изменения, а на компетентностное приращение профессиональных качеств личности; взаимопроникновение культурологической и образовательной подсистем профессиональной деятельности преподавателя; рациональное использование образовательных ресурсов [3, с.108].

Необходимо обратить особое внимание на принципиальное изменение ориентиров современной высшей школы, основная задача которой сегодня - перевести обучающегося в режим саморазвития, что даст студенту возможность на протяжении всей профессиональной жизни выстраивать собственную траекторию развития. Новые условия диктуют новые требования к занятию как основной форме организации учебного процесса в вузе. Практическое занятие является многофункциональной единицей образовательного процесса, где сосредотачивается и реализуется педагогическое воздействие, происходит общение преподавателя и студентов, направленное не только на активизацию познавательных возможностей, но и на систематическое, целенаправленное профессиональное развитие, изучение личностных проявлений каждого студента. Требования, предъявляемые к современному практическому занятию в вузе следующие: преподаватель должен планировать как собственную деятельность, так и деятельность студентов; практическое занятие должно быть проблемным и практико-ориентированным; преподаватель подбирает и предлагает проблемные ситуации, активизируя деятельность обучающихся; минимальное количество репродуктивных заданий и максимум творческих практико-ориентированных; в центре занятия находятся студенты; необходимость планирования обратной связи.

Овладение профессиональными компетентностями не представляется возможным без постоянного самообразования педагога. Самообразование преподавателя вуза по своей сути является естественным и логичным требованием [1, с.94].

Таким образом можно представить собирательный образ преподавателя - профессионала, который представляет собой человека, умеющего найти общий язык со студентами, заинтересовать выбранной профессией, влюбить обучающихся в свою дисциплину, знать свой предмет до тонкостей, умеющий в доступной форме преподать его, иногда используя нестандартные способы объяснения. Преподаватель-профессионал в своей деятельности сочетает традиционный подход и вносит в процесс обучения собственные инновационные находки и методические разработки.

Преподавателю вуза необходимо помнить слова Константина Дмитриевича Ушинского, обращенные к школьному учителю: «В деле обучения и воспитания, во

всем школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя. Учитель живет до тех пор, пока он учится. Как только он перестает учиться, в нем умирает учитель.

Библиографический список

1. Бурлакова И.И. Теоретико-методологический контур профессиональной подготовки учителя ИЯ/Монография. Министерство образования МО, АСОУ. Москва: АСОУ: Перо, 2022. 135 с.

2. Бурлакова И.И. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ РАЗВИВАЮЩЕЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ // Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. 2020. № 3 (47). С. 83-92.

3. Burlakova I., Bogatyreva S., Pavlova O.A. WAYS TO FORM A TEACHER'S PROFESSIONALISM // В сборнике: SHS Web of Conferences. International Scientific and Practical Conference "Teacher Professionalism: Psychological and Pedagogical Support of a Successful Career" (ICTP 2020). 2020. С. 00107.

УДК 378: 811.1.

А.Б. Бушев (ТвГУ, г. Тверь)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ КАК ВЫЗОВ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ

Аннотация. Статья характеризует современный этап изобилия цифровых материалов разного тематизма и степени сложности и задается вопросом о новых функциях преподавателя в этом пространстве. Показателен отбор материалов для обучения, степень его устности, разговорности, формальности, аутентичности, подготовленности (спонтанности). В работе продемонстрированы особенности форматов работы с медийным материалом на продвинутой ступени обучения, направленные на развитие принципиально иных, характерных для цифровой среды обучения навыков речевой деятельности.

Ключевые слова: лингводидактика, медиобразование, устность, формальность, разговорность речи, аудирование.

В конце двадцатого века общение начало стремительно цифровизироваться, Исследование этой характеристики отражают среди прочих и наши работы¹.

Показателен лично-публичный характер коммуникации. В качестве целей читателей блогов называются получение информации, развлечение, отслеживание реакции публики на те или иные действия (перед нами огромная фокус-группа), чтение

¹ Бушев А. Б. Глава 2. Аспекты цифровизации коммуникации и коммуникативных специальностей .В книге: Социально-психологические проблемы современного общества в условиях цифровизации: личность, организация, управление. Барияк И.А. др. Тверь, 2021. С. 153-181

Бушев А. Б. Сетевая коммуникация как предмет изучения нескольких феноменов. В книге: Социальные сети: комплексный лингвистический анализ. Алтухова Т.А., и др. Монография. В 2-х томах. Кемерово, 2021. С. 10-29.

Бушев А. Б. Языковая личность блогера.В сборнике: Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве. Сборник научных трудов. Под редакцией Е.Г. Милюгиной. Тверь, 2021. С. 71-76.

ради социализации и ощущение себя причастным к жизни селебритиз. Целевая классификация сетевого дискурса предстаёт предметом рассмотрения в нашей работе².

Необходимость синхронного и асинхронного взаимодействия со студентами в электронной среде – одна из составляющих современного образования. В условиях богатства, изобилия материалов руководство процессом обучения становится чрезвычайно важным. Иначе ситуация такова: книг полно, учебников полно, ресурсов полно. А что и как делать – не знаю. Обучение - это краудсорсинг, совместный поиск ответов. Для преподавателя становится важным изобрести интересные линки (ссылки). Задания по той или иной теме носят поисковый, констатирующий, объясняющий, творческий характер.

Учиться добывать знания студенту должно быть интересно. И этому не обязательно должна способствовать игровая манера подачи знаний и проведения занятий, заигрывание с обучаемыми, «геймификация образования». Эта цель может выражаться в стимулировании функции рефлексии обучаемого собственными демонстрациями преподавателя – продемонстрировать определенный класс; в пробуждении функции рефлексии над собственной деятельностью студента – обязательно научиться чему-то новому и нужному и т.д. Это прежде всего стимулирование и самостоятельной деятельности учащегося, и развития практических навыков, ибо вся теория деятельности учит, что лучше выживают знания типа «знаю, как...», а не «знаю, что...». Перед нами – поколение digital natives. Они работают с контентом – мультимедийным, гипертекстовым, трансграничным, конвергентным. Они свободно пользуются бескрайними ресурсами Сети, легко преобразовывают их, делятся ими. Перед преподавателем стоит задача научить обучаемых учиться, а не передавать сакральную сумму недоступных непосвященным знаний.

Банально, но опытным становится педагог, умеющий анализировать свой труд. Любой бросающий мало-мальски заинтересованный взгляд в наше пройденное прошлое преподавания иностранных языков придет к выводу о том, какой большой путь прошла методика преподавания языков за последние тридцать лет.

На протяжении одного поколения мы работали с пластинками Р. Дисконна с записанными речевыми клише и нереальными диалогами, изучали учебник «про семью Ивановых, имеющих комфортабельную квартиру в Москве и проводящих отпуск на курорте в Сочи», читали газету «Московские новости» с ее клише политической пропаганды, смотрели редкие фильмы в кино на изучаемом языке. Потом все это сменилось аутентичными учебниками, направленными на диалогизацию общения, кассетами, дисками, спутниковым телевидением, Интернетом, подкастами, аудиокнигами, видеохостингами, тренажерами, возможностями онлайн-интеракции с носителями языка, видеоконференций и т.д. Лаборатории лингафонные сменились сначала современными компьютерами, а потом и смартфонами.

Фильмы на иностранном языке в доцифровые времена изредка шли кинотеатрах, потом появились видеотеки, собрания DVD-дисков. Опции многократного просмотра, разных режимов просмотра диктовали новые возможности лингводидактики и методики работы с кино- и видеоматериалами.

В условиях обилия аутентичных материалов, учебных, и собственно цивилизационных, культурных меняется функция педагога, перестающего быть единственным

² Бушев А. Б. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности: сетевой дискурс : учебное пособие для вузов. СанктПетербург : Лань, 2023. 180 с.

и неповторимым носителем языка в коллективе обучаемых. Преподаватель иностранного языка – не усталый урокодатель, а организатор (само) обучения, организатор контроля самообучения, ресурсный центр, тьютер, советчик, исследователь эффективных методик (само)обучения.

Меняется и роль чтения в обучении в сторону большего увлечения аудиовизуальными текстами. Экстенсивные методики освоения языка при помощи чтения уступают место усвоению языка при помощи аудиовизуальных методов, обучаемый идет к языку от прослушивания аутентичных текстов. При этом общеизвестно, что навыки аудирования запускают и все другие виды речевой деятельности, прежде всего продуктивные – говорения и письма.

Кроме учебных курсов, в распоряжении обучаемого в одном клике мыши находятся аутентичные новости, видео, компьютерные игры, видеofilмы, видеоблоги, записи. Наступил современный медиапедагогический этап. Медиапедагогика понимается очень по-разному: и так, чтобы технологии кино становились знакомыми обучаемым (киноклуб изучение профессий кино), и как медиакритика фильмов, и вплоть до создания собственных медиаресурсов, работы с другими медиаресурсами, пониманию активных медиадискурсов глобальных медиа и т.д. [2]

Современный этап работы с медиа характеризует наличие пользовательского контента, видеохостингов, блогов, сайтов, медиатизацию жизни («чего нет в жизни – нет в медиа, чего нет в медиа – нет в жизни»), наличие большого количества конвергентных медиа (все пути предоставления контента «сходятся» на экране любимого мобильного телефона). Появилась возможность читать и смотреть любые аутентичные медиа, что даёт новые возможности для лингводидактики [2]. Этого, конечно, не было до интернетизации, некоторые дискурсы были малодоступны. Масс-медиа дают широкий тематизм – представляют панораму от политики до культуры и спорта, плотно социальной жизни, культуры, экономики, что особенно важно на фоне медиатизации жизни [9; 10; 11;12].

Нас в силу простоты доступности и градуированной сложности, чрезвычайной разножанровости и разного тематизма дискурсов занимает медиаматериал для самообучения на видеохостинге YouTube [1]. Видеохостинг YouTube не представляет актуальной повестки дня, но предоставляет многочисленные ресурсы. Здесь мы можем наблюдать и научно-популярный, и научный, и художественный (поэтический), и деловой, и медийный (газетный, публицистический), и разговорный стили общения. и новый дискурс – гибридный, неустно-неписьменный стиль общения в электронной коммуникации. Представлены тексты разнообразного тематического репертуара, жанрового репертуара [3]. Попытки выделить общее и особенное, применение техники индивидуации подводят нас к пониманию типичных дискурсов – макроэкономического, глобальных проблем современности, Black lives matter, феминистского дискурса, дискурса постконфликтного урегулирования, дискурса эмпаурмента, дискурса национального превосходства и языка вражды, экологического дискурса (зеленый дискурс, дискурс борьбы с глобальным потеплением) и т.д.

Для работы с современными аутентичными медиа должен безусловно наличествовать определенный уровень языковой способности на продвинутом этапе – дающий возможность понимать медиа, возможность использовать речевые модели медиа в социокультурном общении. Это медиатизированное общение преобразовано устностью, разговорностью, неформальностью коммуникации на видеохостинге.

Мы призваны продемонстрировать потенциал ряда новых источников материала в методике на продвинутом этапе, связанных с новыми и новейшими медиа – сай-

ты, блоги, видео с видео хостингов, подкасты. Показательно широкое использование непрофессионального контента [7]. При этом в методическом аспекте должна привлекать не только возможность репродуктивного освоения. Важны возможности компиляции, пересказа, заимствования, цитирования, выстраивание собственного высказывания на основе прочитанного и прослушанного. Остается значимой возможность перевода и понимания (толкования). Существенны интеракция, вопрошание, написание собственных материалов, эссе. Современны создание презентаций, трейлеров, роликов и т.д. переозвучка, перемонтаж (без нарушений авторского права). Могут быть созданы интересные задания, где бы фигурировал телефон, фото и видео.

Меняется само представление о самом субстрате коммуникации – тексте. Теория коммуникации обращается к общению в текстовой форме, выполнению языком своих функций в тексте [8]. Понимание текста сегодня отличается от представления о когерентно и когезивно связанных между собой предложениях. Во-первых, сказываются художественные практики абсурда, нонсенса. Во-вторых, влияют мультимедийность и визуализационные практики [4;5;6].

Наши постоянны раздумья вызывало то, как изменилось *понятие гипертекста и сверттекста в искусстве*, как компьютерная среда влияет на понимание сверттекста искусства. Для этого проводился и проводится анализ художественных практик, практик музейных институций и интерпретаций современного текста искусства.

В сети мы можем найти любую аутентичную информацию, интересуется ли нас Лондонский музей восковых фигур или музей Шерлока Холмса или музеи техники, причем эта информация подается и в информационном, и в художественном ключе, и в разговорном стиле, и при помощи печатных материалов, и при помощи аудиовизуальным материалов.

Библиографический список

1. Бушев А.Б. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности: сетевой дискурс: учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург: Лань, 2023. 180 с.
2. Жилавская ИВ. Системные и институциональные трансформации российского медиаобразования: монография. Москва: МПГУ, 2021. 368 с.
3. Зубкова Л.В. Youtube как основа медиакоммуникации // Актуальные проблемы гуманитарных наук. Всероссийская научно-практическая конференция. Нижневартовск, 2021. С. 439-442.
4. Кириллова Н.Б. Медиалогия. М.: Академический проект, 2015. 424 с.
5. Разлогов К.Э. Искусство экрана: от синемаатографа до Интернета / Рос. ин-т культурологии. М.: РОССПЭН, 2010. 287 с.
6. Сальникова Е В Феномен визуального. От древних истоков к началу XXI века. М.: Прогресс-Традиция. 2012. 450 с.
7. Социальные сети: комплексный лингвистический анализ: в 2-х томах: монография. Ред Голев Н.Д. Кемерово: КГУ, 2021.
8. Филиппов К.А. Лингвистика текста. СПб.: Изд-во СПбГУб 2003. 306 с. <http://library.lgaki.info:404/2017/%D0%A4%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D0%BF%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D0%9B%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D0%B8%D1>

[%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%D0%B0.pdf](#).

9. Bühl A. Die virtuelle Gesellschaft des 21. Jahrhunderts: sozialer Wandel im digitalen Zeitalter. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 2000 100 s.

10. Center for media literacy <https://www.medialit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy> (дата обращения 06.01.2023).

11. Media literacy now resources <https://medialiteracynow.org/resources-for-teachers/> (дата обращения 06.01.2023).

12. Media literacy week <https://medialiteracyweek.us/resources/media-literacy-basics/> (дата обращения 06.01.2023).

УДК 378.09

А.К. Быков (Военный университет, г. Москва)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ МАСТЕРСТВУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье под методологическими подходами понимается методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается педагогическое мастерство преподавателя высшей школы, как принцип, определяющий общую стратегию исследования. Обоснованы общепедагогические, общенаучные и конкретно-научные подходы к исследованию педагогического мастерства преподавателя вуза.

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, педагогическое мастерство, педагогическая деятельность, методология педагогики высшей школы

Методология – учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности [7, с. 204]. Самыми употребляемыми в педагогике признаются структура методологии, разработанная В.В. Краевским, которая включает философский, общенаучный, конкретно-научный уровни [5, с.33], а также уровни методологического знания, предложенные И.В. Блаубергом и Э.Г. Юдиным [1, с. 69-70]. Согласно точке зрения этих авторов, структура методологического анализа включает четыре уровня. Содержание первого, высшего философского уровня методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Второй уровень – общенаучная методология – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин. Третий уровень – конкретно-научная методология, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. Методология конкретной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области, так и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, такие, например, как проблемы системного подхода или моделирование в педагогических исследованиях. Четвертый уровень – технологическая методология – составляют методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер.

Э.Г. Юдин отмечает, что методологический подход «можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [8, с.69]. Любой методологический подход содержит компоненты всех четырех уровней методологического знания.

Какие же методологические подходы может использовать исследователь при изучении педагогического мастерства преподавателя высшей школы?

На общефилософском уровне исследователь определяет для себя следующие методологические ориентиры:

1) какая роль отводится преподавателю в образовательном процессе, исходя из 3 основных концептуальных идеи в обучении: главную роль в нем играет преподавание и деятельность педагога (Я.А. Коменский, И.Ф. Гербарт, А. Дистервег и др.); главная роль отводится учению и деятельности учеников (Д. Дьюи, Л.Н. Толстой, В. Лай и др.); главная роль отводится взаимодействию преподавания и учения, деятельности педагога и обучающихся (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.). Эта общефилософская ориентация в дальнейшем влияет на выбор конкретно-научных подходов: личностного, деятельностного или личностно-деятельностного в изучении педагогического мастерства преподавателя, в том числе на понимание педагогической деятельности как его воздействия или как взаимодействия с обучающимся;

2) как понимается педагогическая деятельность преподавателя: технология, основанная на научных положениях; искусство, понимаемое как высокое качество реализации педагогической деятельности, высокий уровень развития педагогических умений; врожденная способность, основанная на природных задатках и интуиции;

3) что представляет собой педагогическое мастерство преподавателя на уровне сущностного проявления: личностное качество; качественная характеристика его педагогической деятельности; социальный запрос государства к личности и деятельности преподавателя. На уровне конкретно-научных подходов это будут личностный, деятельностный (компетентностный), социальные подходы;

4) что отражать в педагогическом мастерстве на уровне сущностных объективных признаков: оно наиболее полно проявляется при условном выделении и анализе двух сфер его существования – *объективно-теоретической*, когда имеются в виду общетеоретические представления о знаниях, умениях, навыках, качествах, свойственных преподавателям-мастерам и необходимых всему преподавательскому составу, и *субъективно-практической*, когда речь идет о знаниях, умениях, навыках, качествах, конкретных педагогов.

Перечисленные методологические ориентиры задаются в определении педагогического мастерства преподавателя как его родо-видовые отличия. Имеющиеся в психолого-педагогической литературе определения педагогического мастерства можно классифицировать по основанию преобладающего конкретно-научного подхода или их сочетания в трактовке педагогического мастерства: деятельностного, личностного, личностно-деятельностного, социального, личностно-социально-деятельностного. Для определения сущности понятия «педагогическое мастерство» наиболее широкие теоретико-методологические возможности дает личностно-социально-деятельностный подход, интегративно вбирающий в себя сильные стороны личностного, деятельностного и социального подходов.

Личностный подход детерминирован тем, что носителем педагогического ма-

стерства является личность преподавателя. Преподаватель, являясь субъектом педагогической деятельности, реализует профессиональные функции с использованием своих индивидуально-психологических особенностей, индивидуальных личностных качеств. Эти характерные для преподавателя индивидуально-психологические особенности, качества, образования, свойства личности образуют внутреннюю основу, каркас педагогического мастерства; именно они, как внутренние личностные факторы, объективно обуславливают уровень мастерства преподавателей в педагогической деятельности. Личностный подход диктует обязательный учет в определении педагогического мастерства индивидуального характера этого педагогического явления, однако не поглощает собой методологическое обоснование содержания понятия.

Деятельностный подход к педагогическому мастерству означает, что оно формируется, проявляется и развивается только в процессе педагогической деятельности. Он дает возможность: а) опираясь на психологические теории деятельности (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.), педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, А.К. Маркова и др.), выявить внутреннюю структуру последней применительно к преподавателю, ее цели, задачи, условия и средства их реализации и результаты; б) на основе исследования особенностей педагогической деятельности преподавателей, качественных ее образцов определить критерии и показатели их педагогического мастерства. Термин «педагогическое мастерство» несет, по своей сути, деятельностную основу, поскольку характеризует качество педагогической деятельности преподавателя, высокий уровень владения ее приемами.

Социальный подход к пониманию педагогического мастерства детерминирован тем, что представления о составляющих этого мастерства обладают определенной изменчивостью и зависят от идеологии и культуры общества, отношения к ним социальной среды; смена моделей образования ведет к смене критериев педагогического мастерства. Социальный подход предполагает, что педагогическое мастерство преподавателя – это качественная характеристика не только педагогической деятельности, но и его профессионализма (квалификации). Социальные требования государства и общества к профессионализму и педагогическому мастерству преподавателя в настоящее время нормативно закладываются через ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование».

Смысловая интерпретация педагогического мастерства преподавателя предполагает три значения: это и личностное образование (уровень профессионально-педагогической подготовленности), и качественная характеристика его педагогической деятельности (уровень педагогической умелости и результативности в её осуществлении), и социально-педагогическое явление (как социально заданные требования к личности, уровню профессиональной подготовки и качеству педагогической деятельности преподавателей).

При изучении педагогического мастерства преподавателя как качественной характеристики его педагогической деятельности перед исследователем встает следующий выбор: на какую трактовку и структуру педагогической деятельности ему опираться. В этом вопросе много конкретно-научных и межпредметных подходов. Перечислим основные из них:

- понимание педагогической деятельности как педагогического процесса с вычленением и структурной характеристикой его компонентов: целевого, субъектно-объектного, содержательного, технологического, результативного (процессный (или процессуальный) конкретно-научный подход);
- трактовка педагогической деятельности как системы взаимоотношений и вза-

имодействий учителя и учащихся между собой, а также структурирование учителем учебного процесса на основе развития его профессионально важных личностных качеств и выделение в ее структуре 5 компонентов: гностического (познавательного), проектировочного, конструктивного, организаторского, коммуникативного (Н.В. Кузьмина);

– понимание педагогической деятельности с позиций комплексного психолого-педагогического подхода к структуре процесса обучения: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный компоненты;

– интерпретация структуры педагогической деятельности через ее функции: информационную, развивающую, ориентационную, мобилизационную, исследовательскую (А.И. Щербаков);

– понимание педагогической деятельности преподавателя как совокупности обобщенных трудовых действий в профессиональных стандартах³: преподавание по программам высшего образования; научно-методическое обеспечение учебного процесса; учебно-методическое обеспечение программ; организационно-педагогическое сопровождение групп обучающихся; профориентационная работа со школьниками и их родителями;

– интерпретация педагогической деятельности с позиций практического подхода как видов выполняемых преподавателем работ: учебной, научной, методической и воспитательной;

– трактовка педагогической деятельности как процесса постановки и решения совокупности различных педагогических задач (задачный подход). Педагогическая задача представляет собой модель содержания педагогической проблемной ситуации в определенных условиях и требования к ее решению. Педагогические задачи классифицируются на плановые (стратегические и тактические) и ситуативные задачи;

– интерпретация на основе психологической теории деятельности, в соответствии с которой она имеет внутреннюю природу и внешние проявления: к внутренним компонентам всякой человеческой деятельности относятся анатомо-физиологические структуры и процессы, участвующие в управлении деятельностью со стороны центральной нервной системы, а также психологические процессы и состояния, включённые в регуляцию деятельности. К внешним компонентам можно отнести разнообразные движения, связанные с фактическим выполнением деятельности [6, с.129]. Именно такой точки зрения придерживаются в понимании педагогического мастерства М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович: «Педагогическое мастерство – это высокий уровень профессиональной деятельности преподавателя. Внешне оно проявляется в успешном творческом решении самых разнообразных задач, в эффективном достижении способов и целей учебно-воспитательной работы. С внутренней стороны педагогическое мастерство – это функционирующая (работающая в определенном направлении) система знаний, умений, навыков, психических процессов, свойств личности, обеспечивающая выполнение педагогических задач» [4, с.169-170];

– трактовка педагогической деятельности и ее структуры с позиций системного,

³ За основу взяты обобщенные трудовые функции, входившие в профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования», действовавший с 2017 по 2019 г., утратил силу.

культурологического, антропологического, аксиологического, компетентностного, акмеологического, синергетического и иных научных подходов.

В проведенном авторском докторском педагогическом исследовании был использован комплекс методологических подходов:

- на общепедагогическом уровне педагогическое мастерство интерпретировалось как личное качество и качественная характеристика педагогической деятельности, основанной на взаимодействии преподавателя с обучающимися, имеющей объективно-теоретическую и субъективно-практическую форму проявления;

- на уровне общенаучных и конкретно-научных подходов педагогическое мастерство получило обоснование с позиций личностно-социально-деятельностного, задачного подходов, психологической теории деятельности.

Применение указанных подходов позволило уже на уровне определения описать важнейшие сущностные характеристики педагогического мастерства преподавателя вуза: оно представляет собой интегративную характеристику его высокой профессионально-педагогической подготовленности и умелости в осуществлении педагогической деятельности, внутренне обусловленных высокоразвитыми личностными качествами (педагогическими способностями, профессионально-педагогической направленностью и др.) и внешне проявляющихся в глубоких и прочных психолого-педагогических знаниях, творческом, педагогически целесообразном и продуктивном использовании педагогических приемов, индивидуальном стиле решения педагогических задач [2, 3].

Безусловно, статья презентует только часть методологических подходов к изучению педагогического мастерства преподавателей высшей школы, не претендует на исчерпывающие ответы по рассматриваемому вопросу.

Биографический список

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973. 271 с.

2. Быков А.К. Теория и практика развития педагогического мастерства преподавателей высшей военной школы: Автореф. дис.... д-ра пед. наук, 2000. 54 с.

3. Быков А.К. Технология развития педагогического мастерства преподавателя высшей школы // ЦИТИСЭ. 2019. №2 (19) [Электронный ресурс]: <http://ma123.ru/ru/2019/05/> (дата обращения 18.04.2023).

4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск: БГУ, 1986. 383 с.

5. Краевский В.В. Методология и методы педагогических исследований / Педагогика // Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. С. 21-40.

6. Немов Р.С. Психология. В 2 кн. Кн.1. Общие основы психологии. М.: Просвещение: Владос, 1994. 572 с.

7. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.

8. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М., 1978. 392 с.

И.Н. Валиев (ЕИ КФУ, г. Елабуга)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. Первостепенное место в жизни современного общества занимает сфера образования и его субъекты. Одним из главных субъектов в этой области является преподаватель. В период своей работы он обязан исполнять предписания, нормы и стандарты, выдвинутые государством и обществом. В данной работе внимание будет уделено раскрытию такого аспекта, как профессиональная этика.

Ключевые слова: педагог, этика, профессионализм, высшая школа.

В последние десятилетия особое внимание со стороны государства и общественности уделяется сфере образования. Это вызвано требованиями, предъявляемыми реалиями современного мира. К ним следует отнести повышение качества образования, увеличение штата педагогических работников и внедрение новейших инновационных технологий.

Однако в научных кругах большой интерес вызывает вопрос профессиональной этики, то есть научной дисциплины, исследующей особенности проявления морали в различных видах деятельности. Зачастую в обществе неправильно трактуют смысл этого понятия. Об этом сообщают и научные работники «Critical thinking foundation» («Фонд критического мышления»), Томас Пол и Линда Элфер. По их словам, люди «путают этику с поведением» ссылаясь на общественные условности и религиозные убеждения» [1, с. 4]. Следует сказать несколько слов и о истории возникновения этой дисциплины. Впервые о профессиональных стандартах заговорили в III тысячелетии до нашей эры. В этот исторический период в древнеегипетском манускрипте «Наставления начальника города и визиря Птаххеттепа» были изложены этические нормы. В последующем в эпоху средневековья нормативно-правовая регламентация присутствовала во всех профессиях. Ярким примером служит профессиональный кооперативный кодекс ремесленников Франции, «Книга ремёсел». Самостоятельной отраслью профессиональная этика стала лишь во второй половине XX века. Примечателен и тот факт, что в настоящее время данная дисциплина востребована. В современном обществе довольно сильно распространен врачебный, юридический и педагогический стандарт. Каждый из вышеперечисленных стандартов уникален. В этой работе внимание будет уделено специфике, особенностям профессиональной этики педагога в высшей школе.

Первая особенность заключается в том, что профессиональная этика регламентируется специальным кодексом служебного поведения работников [2]. Данный нормативный акт создан на основе положения Конституции РФ и Трудового кодекса РФ. Согласно данному акту, педагоги обязаны проявлять корректность, толерантность в отношении студентов, не заниматься коррупционной деятельностью и многое другое. Кроме того, в 2019 году Минпросвещения России совместно с Профсоюзом образования разработали, «Положение о нормах профессиональной этики педагогических работников» [3]. Согласно данному документу, преподаватели обязаны следить за своим внешним видом, избегать публикации нежелательной информации на интернет-просторах и проявлять по отношению к обучающимся тактичность, доброжелательность и т.д.

Вторая особенность выражена в обнародовании профессиональной этики международными организациями. Ярким примером служит нормативно-правовой акт «Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений», опубликованный в 1997 году [4]. В данном источнике изложены права преподавателей высших школ. Однако в большей степени внимание уделено их обязанностям. К примеру, преподавательский состав должен «быть честным и справедливым к студентам мужского и женского пола и одинаково обращаться со студентами всех рас и религий, а также инвалидов».

Не менее важным документом служит и «Декларация профессиональной этики Всемирной организации учителей и воспитателей», утвержденный в Таиланде в 2001 году [5]. Данный акт отразил обязанности работников в области образования. В частности, декларация позволяет преподавателям выстроить гармоничные, профессиональные отношения с обучающимся и трудовым коллективом.

Третья особенность педагогической этики выражена в многогранности профессии. Дело в том, что работу преподавателя от других деятельностей вида «человек-человек» отличает её принадлежность к типу преобразующих и управляющих профессий одновременно. Преподаватель нацеленный на преобразование, усовершенствование личности обучающего в тот же момент должен и регулировать процесс эмоционального и умственного интеллекта.

Последняя особенность заключается в категориях профессиональной этики. Дело в том, что современная педагогическая этика имеет свои собственные категории. К ним следует отнести, педагогическую справедливость, профессиональный долг, честь, совесть, достоинство и авторитет. Следует уделить отдельное внимание профессиональному долгу, поскольку термин довольно неясный. Этот термин означает, что преподаватель обязан ответственно относиться к своей профессии при любых обстоятельствах.

Подводя итог, следует сказать, что профессиональная этика преподавателя высшей школы является неотъемлемой частью образовательного процесса. Впервые данное явление было отмечено историками в III тысячелетии до нашей эры в области политики. В последующем оно получило своё развитие и в других профессиональных направлениях. Она выражена в контроле поведения педагогического работника, преподнесении им учебного материала, взаимоотношениях со студентами, коллегами и многое другое. Следует отметить и тот факт, что профессиональные стандарты регламентированы не только локальными актами, но и нормативно-правовыми. В связи с повышенным интересом общества к данной дисциплине, профессионально педагогическая этика, её категории и сущность будут модернизироваться.

Библиографический список

1. Поул Р [Paul. R], Элдер Л [Elder L]. Руководство мыслителя по этическим рассуждениям: Изд-во Основа критического мышления, 2019. URL: https://www.pensierocritico.eu/files/SAM_Ethical-Reasoning_2009-1-.pdf (Дата обращения 13.04.2023).
2. «Об утверждении Кодекса этики и служебного поведения федеральных государственных гражданских служащих Министерства науки и высшего образования Российской Федерации»: приказ Минобрнауки РФ от 20 ноября 2018 №1010. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-20112018-n-1010-ob-utverzhdanii/> (Дата обращения 13.04.2023).

3. «О примерном положении, о нормах профессиональной этики педагогических работников»: письмо Министерства Просвещения и Профессионального союза работников народного образования и науки РФ от 20 августа 2019 №ИП-941/06/484. URL: <https://base.garant.ru/72658920/> (Дата обращения 13.04.2023).

4. Рекомендация ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений», опубликованный в 1997 году. URL: <https://www.eseur.ru/Files/rekomendacii196645542.pdf> (Дата обращения 13.04.2023).

5. Декларация профессиональной этики Всемирной организации учителей и воспитателей. URL: <https://app.direktoria.org/legal/pub/2258> (Дата обращения 13.04.2023).

УДК 378

И.В. Ватутина, Н.М. Овечкина, С.М. Вавилова
(ВГМУ им. Н.Н. Бурденко, г. Воронеж)

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье показано, что профессиональные и личностные качества преподавателя оказывают значительное влияние на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника вуза и его нравственности. Приводятся особенности таких качеств у педагога высшей школы и условия их становления и развития.

Ключевые слова: преподаватель, педагог, высшая школа, вуз.

Профессиональные и личностные качества преподавателя оказывают значительное влияние на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника вуза и его нравственности. Поэтому создание условий для становления и развития таких качеств педагога высшей школы является актуальным.

В настоящее время педагог высшей школы вынужден быстро реагировать на научно-технологические открытия и изменения, которые наблюдаются в информационной среде и российском обществе. Поэтому роль преподавателя уже не сводится только к участию в образовательных отношениях как носителя суммы готовых знаний, которые необходимо передать обучающимся, но и к координации процесса самостоятельного освоения будущими профессионалами системы необходимых умений и навыков. Одной из основных задач педагога высшей школы становится указание пути, следуя по которому студенты смогут наиболее эффективно развивать необходимые компетенции [1].

Значительно возросла роль преподавателя как консультанта и эксперта, способного помочь студентам определиться в мире научной информации. С личностью преподавателя зачастую связано формирование и развитие будущего специалиста как всесторонне развитой личности, обладающей такими качествами, как интеллигентность, нравственность, способность к самостоятельному мышлению. Как показывает практика, студенты ценят в преподавателе не только профессионализм, но и порядочность, справедливость, отзывчивость, доброту, чувство юмора.

Также важен стиль общения со студентами, основанный на взаимопонимании, на способности преподавателя увлечь студентов преподаваемой дисциплиной, совместной творческой деятельностью.

Современный преподаватель должен обладать чувством такта, быть компетентным в науке, уважительно относиться к студентам, но в то же время быть требовательным и уметь осуществлять педагогическое руководство студенческой деятельностью.

Человеческий фактор часто играет важную роль, несмотря на всевозможные технические вспомогательные средства, разработанные, внедрённые и успешно используемые в повседневной жизни, те или иные высокотехнологичные разработки, технические средства обучения и т.д. Например, в современной медицине нашли применение нано технологии, искусственный интеллект, электроника, высококлассная диагностическая аппаратура и фармакология нового поколения. При этом результат лечения сильно будет зависеть от врача, как он обучен, подготовлен, является ли профессионалом и мастером своего дела [2].

Преподаватель должен быть готов к постоянному саморазвитию и иметь желание и возможность к непрерывному образованию. При этом формирование профессионализма у начинающих специалистов безусловно требует серьезных временных и иных затрат. Для вуза важным становится собственное «производство» педагогических кадров. Роль опытного педагога по передаче своего мастерства начинающим преподавателям переоценить достаточно сложно. Поэтому наставник нужен и для студента и для самого преподавателя. Базовые принципы формирования компетентности специалистов, осуществляющих образовательную деятельность, должны быть основаны на правовых нормах в сфере образования, глубоких теоретических знаниях, научном обеспечении и вспомогательной функции педагогов – наставников. Они позволяют создать благоприятные условия для начинающих педагогов, страхуют от возможных пробелов и ошибок, что важно в стратегическом и тактическом аспектах [2].

Ценность передачи накопленного опыта и знаний педагогом, имеющим большой практический стаж, не вызывает сомнений. Важность роли наставника подтверждается Указом Президента России В.В. Путина, согласно которому 2023 год в Российской Федерации объявлен Годом педагога и наставника [3].

При этом можно говорить о трёх основных направлениях, по которым необходимо развивать профессиональную и личностную компетентность педагогических работников современных вузов. Первое направление связано со знакомством педагогов высшей школы с современными образовательными технологиями (на основе лично ориентированного и деятельностного подходов) и развитием представлений о них. Для второго направления характерно обучение преподавателей высшей школы решению педагогических задач, связанных с развитием личностных компетенций студентов. Третье направление связано с формированием у преподавателей системы умений и навыков, связанных с эффективной реализацией личностных и практических технологий в ходе педагогической деятельности [1].

Успешность реализации данных направлений во многом связана с соблюдением следующих педагогических условий: реализация инновационного потенциала корпоративной среды вуза; проектирование и сопровождение индивидуальных траекторий развития профессиональных и личностных компетенций

преподавателей высшей школы; разработка и реализация индивидуальных модульных программ развития компетентности профессорско-преподавательского состава [1, 2].

Нами установлено, что студентов младших курсов медицинского вуза необходимо «научить учиться». Так, большинство недавних абитуриентов, усердно готовясь к занятиям, в состоянии воспроизвести большое количество информации на прямо поставленный вопрос, но испытывают сложность при формулировке обобщенной теории. Поэтому задача преподавателя – сформировать навык построения логичной картины изучаемого материала, а значит повысить вероятность запоминания теории, изложенной на занятии [4]. Такой подход к преподаванию в вузе способствует минимизации объема информации без потери понимания дисциплины. Кроме того, при изучении строения многих веществ можно с успехом применять разные мнемотехники [5]. Все это позволяет студентам усвоить большое количество материала (аналитически проработать и систематизировать).

Для успешного и интенсивного обучения нами предлагается разработка и издание рабочих тетрадей по изучаемым предметам, в том числе к лекционным темам и для самостоятельной работы.

Кроме того, любой преподаватель должен обладать высокой нравственностью и этическими качествами. В Русской Православной Церкви осознают важность создания этического кодекса российского педагога. Согласно сообщению ТАСС [6], на заседании рабочей группы комитета Госдумы по просвещению по вопросам детской безопасности, защиты жизни и здоровья обучающихся и педагогических работников иерей Федор Лукьянов заявил, что создание единого этического кодекса позволит "унифицировать подход" к решению этических проблем и конфликтов, поможет педагогам принять правильное решение в сложной ситуации. Также это будет важным шагом в повышении качества образования, что очень актуально в последнее время. При этом возникает необходимость проработки общественной идеологии на уровне государства и развитие у современной молодежи верных жизненных ориентиров. Воспитание является национальным стратегическим приоритетом [3]. В России после распада Советского Союза наблюдался духовно-нравственный упадок и были выявлены многие пороки молодых людей (бесцельное существование, иждивенческий образ жизни, равнодушие, пассивность, тунеядство, паразитизм, отсутствие духовности, неуважение к старшим и другие) [7]. Однако появились положительные тенденции духовно-нравственного развития и воспитания студентов после начала специальной военной операции и с момента утверждения в Госдуме новых конституционных нормы, которые отражают базовые ценности нашего общества - приоритет семьи и детства, сохранение традиционных подходов [8].

Таким образом, создание условий для становления и развития профессиональных и личностных качества педагогов вносит неоценимый вклад в формирование профессиональных и иных компетенций выпускников вуза, способствуют созданию нравственных ориентиров молодежи. Это определяет будущее нашей страны и судьбу России.

Библиографический список

1. Филимонюк Л.А. Пути профессионального развития преподавателя высшей школы / Филимонюк Л.А., Сорокина Е.Н., Литвинова Е.Р. // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 288-291.

2. Крохина Ю.В. Роль педагога наставника в формировании профессионализма начинающего преподавателя // Актуальные проблемы педагогики и психологии. 2023. Т. 4. № 2. С. 29-33.
3. Рябова Е.О. Год педагога-наставника // Источник. 2023. № 1 (117). С. 4-6.
4. Вавилова С.М. Метод В.Ф. Шаталова – возможности использования в современном образовании / Вавилова С.М., Ватутина И.В., Суховеева О.В. // Сборник: Педагогические и психологические основы оптимизации образовательного процесса в высшей медицинской школе. Материалы научно-практического семинара. Воронеж, 2019. С. 15-18.
5. Ватутина И.В. Применение мнемоники в преподавании химических дисциплин / Ватутина И.В., Вавилова С.М., Дорошенко А.А., Пономарева Н.И. // Сборник: Химия в медицине: опыт, проблемы, перспективы. Материалы I межвузовской научно - практической конференции. Тверь, 2020. С. 20-22.
6. В РПЦ предложили создать этический кодекс российского педагога // ТАСС [сайт]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/1757281> (дата обращения: 09.05.2023).
7. Хлызова И. В. Воспитание ценностных детерминант будущих педагогов на основе идей об идеале воспитания педагогов-антропологов XIX–XX веков // Ценности и смыслы. 2019. № 6 (64). С.109–117.
8. Госдума одобрила закон в защиту традиционных ценностей// Российская газета: [сайт]. URL: <https://rg.ru/2021/01/26/gosduma-odobrila-zakon-v-zashchitu-tradicionnyh-cennostej.html> (дата обращения: 09.05.2023).

УДК 378.146

В.Н. Волков (КВВАУЛ, г. Армавир)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТИ ДЛЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. При оценивании профессиональных достижений и уровня подготовки преподавателя высшей школы количественным показателем («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно») возникает вопрос: на сколько выставленная оценка соответствует качественному уровню его готовности? В данной статье для качественной оценки преподавателя предлагается использовать метод анализа и контроля качества и надежности, основанный на теории рисков «поставщика» и «заказчика».

Ключевые слова: преподаватель высшей школы, тестирование, риск заказчика, риск поставщика.

Одним из вопросов при оценивании профессиональных достижений педагога высшей школы, является оценка его профессиональной подготовки, квалификационного уровня.

Рассмотри одну из форм оценивания профессиональной подготовки – тестирование. Будем считать, что тест предполагает наличие одного правильного ответа на вопрос из списка возможных вариантов. По заданным критериям проверки выставляется количественная оценка, например, из 10 вопросов правильных ответов 10, то оценка – «отлично», если правильных ответов 9 – оценка «хорошо» и др.

Выставляя количественную оценку преподавателю за пройденный тест, экза-

меняющийся устанавливает качество его профессиональной подготовки. В данном случае возникает вопрос: на сколько выставленная оценка соответствует уровню подготовки экзаменуемого преподавателя? Подобный вопрос для обучающихся рассмотрен, например, в [1; 2].

В данной статье предлагается подход к выбору оптимального количества вопросов для определения качественного уровня подготовки преподавателя при условии правильных ответов на все вопросы тестового задания.

Так как выше условились принять ответы тестового задания в двух вариантах: правильно или неправильно, то в условиях малого количества выборок (заданных вопросов) поведение дискретных случайных величин определяется биномиальным законом распределения.

Обратимся к теории рисков «поставщика» и «заказчика» [3].

Риском поставщика α называется вероятность ошибок первого рода, при реализации плана выборочного контроля качества продукции, характеризующаяся тем, что при случайном отборе объектов в выборку в ней окажется значительное число дефектных, тогда как в совокупности в целом их доля допустима [3].

В данной статье предлагается считать риском поставщика следующее: в априори экзаменуемый преподаватель имеет высокий уровень квалификационной подготовки, но в силу каких-либо факторов и причин (эмоциональных, психологических, физиологических, физических и др.) допустил какое-либо количество неправильных ответов.

Риском заказчика β называется вероятность ошибок второго рода, при реализации плана выборочного контроля качества продукции, характеризующаяся тем, что при случайном отборе объектов в выборку может случиться и так, что при сильной засоренности совокупности дефектными объектами в выборке окажется небольшое число дефектных объектов, вследствие чего плохая совокупность будет принята [3].

В данной статье предлагается считать риском заказчика следующее: в априори экзаменуемый преподаватель не имеет высокого уровня квалификационной подготовки (например, преподаватель с малым педагогическим стажем, молодой преподаватель и др.), но не имеет неправильных ответов теста.

В качестве критерия пригодности уровня подготовки принимается допустимое число неправильных ответов m от общего числа n , при заданном уровне достоверности оценки (на практике уровень достоверности принимают не ниже 0,9).

В данной работе принят ряд допущений [1]:

– оценке подвергаются дискретные случайные величины: заданный качественный уровень подготовки, определяемый оценкой ответа на вопросы «правильно»/«неправильно»;

– принимается биномиальный закон распределения дискретных случайных величин;

– основой метода расчета минимально допустимого числа неправильных ответов m от общего числа вопросов, задаваемых в тесте n является теория «Рисков поставщика и заказчика».

– Основные принципиальные требования при выборе критерия качественной оценки:

– критерий оценки должен позволять подтвердить заданный качественный уровень с достаточно высокой достоверностью;

– риски поставщика и заказчика должны быть равны и минимальны.

Общие обозначения:

n - общее число вопросов теста; p - вероятность правильного ответа на один вопрос; $q=1-p$ - вероятность неправильного ответа на один вопрос; γ - доверительная вероятность.

Среднее (интегральное) значение риска поставщика при условии всех правильных ответов тестового задания [2]:

$$\alpha_{cp} = \int_{q_n}^{q_0} [1 - (1-q)^{n-k}] \cdot n \cdot (1-q)^{n-1} dq.$$

Средний риск заказчика при этом соответственно равен:

$$\beta_{cp} = \int_{q_n}^{q_0} (1-q)^n \cdot (1-q)^{n-1} dq.$$

Представленные зависимости позволяют определить условия равенства рисков. Варьируя количеством вопросов n можно определить условия, при которых средние значения рисков примут равные и минимальные значения.

Необходимое количество вопросов, обеспечивающих средние равные риски поставщика и заказчика для $\gamma = 0,9$, для определения качественного уровня профессиональной подготовки преподавателя высшей школы в интервале $0,99 \dots 0,5$ представлено в таблице 1.

Таблица 1

Необходимое количество вопросов

| Качественный уровень подготовки | 0,99 | 0,97 | 0,95 | 0,90 | 0,85 | 0,80 | 0,70 | 0,50 |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Минимальное количество вопросов тестового задания | >30 | 23 | 14 | 7 | 4 | 3 | 2 | 1 |

Изложенный в данной статье подход к оценке качественного уровня профессиональной готовности преподавателя высшей школы реализован в программе для персонального компьютера [4]. Вид главного окна программы представлен на рисунке 1.

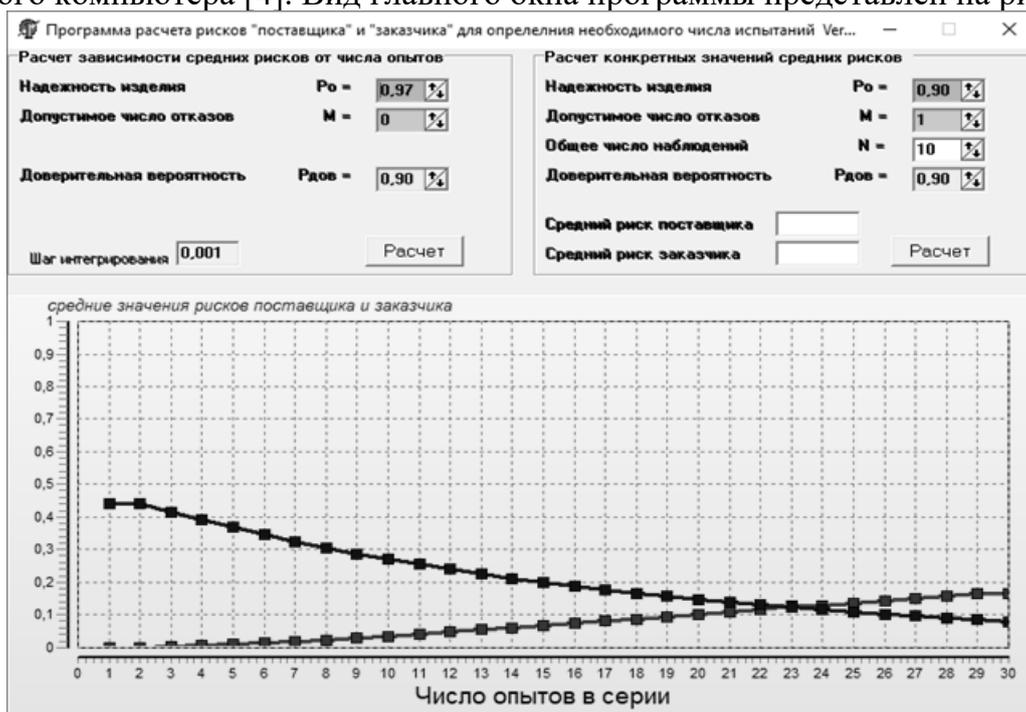


Рис. 1. Программа расчета рисков «поставщика» и «заказчика»

Таким образом, для подтверждения качественного уровня подготовки экзаменуемого преподавателя не ниже 0,97 тестовое задание должно содержать не менее 23 вопросов.

Практическое подтверждение данного подхода качественной оценки справедливо, например, при сдаче экзамена на знание правил дорожного движения. Исходя из таблицы 1, экзаменуемый водитель характеризуется тем, что обладает знаниями правил дорожного движения на уровне не ниже 0,95 при условии всех правильных ответов на 20 тестовых вопросов.

Библиографический список

1. Коновальцев Э.В. Применение теории «рисков поставщика и заказчика» при обосновании уровня (качества) усвоения учебного материала обучающимися // Личность курсанта: психологические особенности бытия: Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 25 ноября 2021 года. Краснодар: ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова» МО РФ, 2022. С. 194-201.

2. Коновальцев Э.В. Применение метода контроля качества и надёжности для определения уровня усвоения учебного материала курсантами военных вузов // Развитие военной педагогики в XXI веке: Материалы IX Межвузовской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 21 апреля 2022 года / Под редакцией С.В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. Санкт-Петербург: ООО «Издательство ВВМ», 2022. С. 98-102.

3. Шор Я.Б. Методы анализа и контроля качества и надёжности. М.: Сов. Радио, 1962. 321 с.

4. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022681272 Российская Федерация. Расчет рисков «поставщика» и «заказчика» для определения необходимого числа испытаний: № 2022680497: заявл. 31.10.2022: опубл. 10.11.2022 / Э. В. Коновальцев.

К.Н. Волченкова (ЮУрГУ, г. Челябинск)

РАЗВИТИЕ МЯГКИХ НАВЫКОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье изучается проблема развития мягких навыков преподавателя вуза в рамках дополнительного профессионального образования. Автор предлагает авторский курс по развитию мягких навыков преподавателей вуза средствами иностранного языка и описывает результаты его внедрения в программу многоуровневой лингвистической подготовки «Развитие иноязычных академических компетенций» реализуемой в Южно-Уральском государственном университете.

Ключевые слова: мягкие навыки, преподаватели вуза, иностранный язык, повышение квалификации.

Требования к профессиональной личности педагога высшей школы изменяются в связи с рядом факторов: цифровизацией образования, деглобализацией, неустойчивостью социально-экономической среды, реформированием системы высшего образования, приоритетом научно-исследовательской деятельности над педагогической, необходимостью коммерциализации результатов профессиональной деятельности. Все это требует, с одной стороны, приобретение новых профессиональных навыков, с другой стороны, развития мягких навыков, способствующих успешному достижению задач, которые ставит перед научно-педагогическими работниками руководство университета. При этом под мягкими навыками понимается «набор личных качеств, привычек, установок, правил этикета, которые способствуют повышению конкурентоспособности специалиста». [1, с.67]

Фокус государственной политики в сфере развития мягких навыков в высшем образовании направлен на студенческую молодежь, преподаватели при этом остаются за кадром. Фальков В.Н. отмечает, что «Сегодня для построения успешной карьеры недостаточно профессиональных знаний. Выпускникам вузов также требуются навыки тайм-менеджмента, умение ориентироваться на результат и проявлять лидерские качества, стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект и другие мягкие навыки». [2] По инициативе Президента РФ В.В. Путина в 2018 году создана онлайн платформа «Россия – страна возможностей» в рамках которой реализуется проект – Центры компетенций. Данные центры организуются в ведущих вузах РФ для оценки и развития надпрофессиональных компетенций студентов.

Проблема центров компетенций, организуемых в вузах, заключается в том, что зачастую руководители таких центров пользуются ресурсами онлайн платформы «Россия – страна возможностей», на которой представлен ряд онлайн курсов для развития мягких навыков. На онлайн курсах предлагается лекционный материал без интерактивного взаимодействия и система входного и выходного тестирования уровня развития навыка. Но любой мягкий навык предполагает автоматизированное действие, а не выбор правильного ответа. По таксономии целей Блума тесты могут проверить только то, как студенты поняли лекционный материал и насколько они могут его воспроизвести. Тесты не могут проверить уровень сформированности умственных действий более высокого уровня, в частности, умений анализа, синтеза, оценки, твор-

ческой переработки информации, создания собственного продукта в зависимости от развиваемого навыка.

Для развития мягких навыков необходима постоянная, систематическая работа, которую можно организовать в рамках образовательного процесса при изучении специальных дисциплин и дисциплин общего цикла. Но в таком случае формирование и развитие мягких навыков ложится на плечи преподавателей.

По результатам исследования, проведенного Ярковой Т.А. и Черкасовой И.И. только 19% преподавателей целенаправленно включают задания на развитие мягких навыков при преподавании специальных дисциплин, а 73% преподавателей не готовы взять на себя персональную ответственность за развитие мягких навыков студентов. [3] Объясняется это прежде всего тем, что у преподавателей нет четкого представления о том, что такое мягкие навыки, каков состав мягких навыков, каковы способы развития мягких навыков, как проверить уровень сформированности мягких навыков.

Ефимова Г.З., Сорокин А. Н. и Грибовский М. В. [4], изучая идеальный образ преподавателя высшей школы, выделяют ряд мягких навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. К необходимым для развития мягким навыкам они относят коммуникативные навыки; харизматичность; аналитические навыки; критическое мышление; навыки работы в команде; рефлексивность; самоконтроль; эмоциональный интеллект; работоспособность; стрессоустойчивость; справедливость; честность; соблюдение этических норм. Проблема развития мягких навыков преподавателя вуза заключается в том, что в большинстве вузов РФ не ведется системной работы по развитию мягких навыков преподавателей в рамках внутренней системы повышения квалификации.

Решить проблему развития мягких навыков преподавателя вуза для того, чтобы в дальнейшем преподаватели на системной основе включали задания на развитие мягких навыков в образовательный процесс, можно с помощью курсов повышения квалификации. В Южно-Уральском государственном университете развитие мягких навыков преподавателя вуза ведется в рамках программы многоуровневой лингвистической подготовки «Развитие иноязычных академических компетенций».

В 2021 году в рамках программы «Развитие иноязычных академических компетенций» был разработан и прошел пилотирование курс «Soft Skills: 7 keys for a successful career». Данный курс был реализован на английском языке. Курс рассчитан на 120 часов аудиторных занятий.

Цель курса «Soft Skills: 7 keys for a successful career» – повышение уровня осведомленности о значении мягких навыков в профессиональном, межличностном и межкультурном общении и овладение методическими приемами по их развитию, при этом английский язык является средством, а не целью обучения.

В курсе представлены семь ключевых мягких навыков, наиболее востребованных работодателями в настоящее время. К ним относятся: коммуникативные навыки, лидерство, критическое и творческое мышление, эмоциональный интеллект, навыки совместной работы в коллективе, навыки межкультурного общения в международных профессиональных командах. Курс ПК состоит из 8 модулей. В таблице представлено основное содержание модулей курса.

Содержание модулей курса «Soft Skills: 7 keys for a successful career»

| Модули | Краткое содержание модулей |
|----------|--|
| Модуль 1 | Мягкие навыки: основные понятия. Инструменты для самодиагностики мягких навыков. |
| Модуль 2 | Критическое мышление. Навыки критического мышления. Построение аргументации. Сильные и слабые аргументы. Типы заданий для развития навыков критического мышления. |
| Модуль 3 | Творческое мышление. Мифы о креативности. Что такое творческое, дивергентное, конвергентное и дизайн-мышление? Типы заданий для развития навыков латерального мышления. |
| Модуль 4 | Коммуникативные умения. Как наладить контакт с разными людьми? Как говорить так, чтобы люди тебя слушали? Как избегать манипуляций в общении? Как сделать презентацию в формате TedTalk? Как презентовать себя? Типы заданий для развития умений коммуникации. |
| Модуль 5 | Основные теории лидерства. Основные лидерские стили, их достоинства и недостатки. Типы заданий для развития лидерских качеств. |
| Модуль 6 | Понятие команды. Приемы разрешения конфликтных ситуаций в команде. Типы заданий для развития навыков работы в команде. |
| Модуль 7 | Эмоции и их значение. Как выражать свои эмоции и управлять ими с помощью языка тела и невербального общения? Как контролировать свои чувства в сложных ситуациях? Типы заданий для развития эмоционального интеллекта. |
| Модуль 8 | Межкультурная коммуникация. Понятие культурного шока и копинг стратегии. Способы разрешения культурных конфликтов. Типы заданий для развития навыков межкультурной коммуникации. |

Пилотирование курса прошло в 2021-2022 учебном году. 15 научно-педагогических работников, достигших уровня владения английским языком C1, прошли обучение по данной программе повышения квалификации. Из них 7 кандидатов наук, 2 профессора, 6 старших преподавателей, работающих на кафедрах социологии; философии; цифровой экономики и информационных технологий; экономики и финансов. Возраст слушателей от 28 до 55 лет.

По окончании пилотирования автор провел анкетирование слушателей и получил следующие результаты. 94% (14) слушателей удовлетворены содержанием курса, считают его актуальным, практико-ориентированным и полезным для профессионального развития преподавателя высшей школы. На вопрос «Чему вы научились на этом курсе?» слушатели чаще всего отмечали, что получили четкое представление о том, что такое мягкие навыки, каков компонентный состав каждого навыка, как можно развивать данный навык в образовательном процессе и какие инструменты можно использовать для диагностики и оценки мягких навыков. На вопрос «Какой вклад этот курс внес в вашу повседневную практику со студентами?» слушатели ответили, что они активно встраивают приемы развития мягких навыков, изученных на курсе, в практическую работу со студентами, что повышает интерактивность занятий, позволяет проблематизировать учебный материал.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Развитие мягких навыков студенческой молодежи – одна из актуальных задач, для решения которой необходима системная работа преподавателей университета.

Преподавателям нужна поддержка в виде курсов повышения квалификации по развитию мягких навыков для того, чтобы они могли успешно встраивать задания на развитие мягких навыков в образовательный процесс. Одним из примеров курса повышения квалификации может служить курс «Soft Skills: 7 keys for a successful career» по результатам пилотирования которого были получены положительные отзывы. Материалы данного исследования можно использовать как для разработки курсов повышения квалификации для преподавателей университета, так и для проведения факультативов для студентов вузов всех уровней обучения.

Библиографический список

1. Vasanthakumari S. Soft skills and its application in work place. World Journal of Advanced Research and Reviews, 2019, Vol. 3 (2), p. 66-72.
2. Проект: Твои компетенции [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://rsv.ru/competitions/internship/1/198/> Загл. с экрана.
3. Яркова, Т.А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Том 2. № 4. С. 222-234. DOI: 10.21684/2411-197X-2016-2-4-222-234
4. Ефимова, Г.З. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции / Г.З. Ефимова, А.Н. Сорокин, М.В. Грибовский // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 202–230. DOI: 10.17853/1994-5639-2021-1-202-230

УДК 378.11

М.В. Воронов (МГППУ, г. Москва),
П.В. Герасименко (ПГУПС, г. Санкт-Петербург)

ОБ ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Рассматриваются проблемы оценивания профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава вузов. Излагаются некоторые меры по совершенствованию схемы оценивания публикационной активности преподавателя высшей школы. Предлагается использование модифицированного наукометрического показателя.

Ключевые слова: образование, высшая школа, преподаватель, оценка публикационной активности, индекс.

Переживаемый в стране исторический период формирования общества, основанного на знаниях, требует разработки стратегии и тактики совершенствования сферы образования. Более того, особенность этого периода состоит в том, что деятельность именно в этой сфере в значительной мере обусловит успех или неуспех формирующегося общества знаний. Казалось бы, все силы общества должны быть брошены на повышение эффективности подготовки выпускников всех образовательных уровней. Вместе с тем наблюдается обратное, а именно, вводимые новации обуславливают стремительное, в целом, снижение качества образования. Это в очередной раз под-

твердили результаты ГЭК-22: средние баллы по ряду предметов заметно упали, а еще большая часть отличников не смогли подтвердить свои медали [1].

Наиболее тревожна ситуация с высшим образованием в целом и его профессорско-преподавательском составе (ППС) в частности. Она в первую очередь обусловлена проводимой в отношении к преподавательским кадрам политике. Ужесточающийся контроль за исполнением формальных требований со стороны администрации, увеличение учебной нагрузки (начиная с 2018 года в среднем 12 студентов на одного преподавателя) в сочетании с несправедливым распределением оплаты труда приводит к перманентному выхолащиванию педагогических кадров вузов. Наблюдается устойчивая тенденция снижения численности ППС, за период 2009/10-2015/16 уч. гг. она сократилась на 11 % процентов, а к 2020 году еще на 10 % [2,3].

К сожалению, и динамика изменений характеристик преподавательского корпуса весьма удручающая. Так усилились тенденции в изменении возрастной структуры преподавателей высшей школы. Большинство ППС составляют преподаватели пенсионного и предпенсионного возраста (их более 50 %), а в возрасте до 30 лет – около 5%. При этом растет отток преподавателей из вузов в возрасте от 30 до 35 лет, что увеличивает опасность нарушения связи поколений в ППС, которая лежит в основе устойчивости и развития высшего образования.

Не секрет, что в вузовской преподавательской среде имеет место низкая внутренняя карьерная мобильность. По факту пик заработка в вузе наступает у работников старше 60 лет (в большинстве иных областей деятельности он приходится на интервал 40–45 лет) [4]. Многие молодые преподаватели, особенно защитившие кандидатские диссертации, покидают вуз, еще и потому, что кроме невысокой средней зарплаты преподавателей вуза отмечается ее отставание от роста оплаты труда работников с высшим образованием в других областях деятельности [5]. Как следствие, современные вузы все более ощущают возрастающую нехватку преподавательских кадров.

Такого рода факторы приводят к возрастанию уровня преданности преподавателей высшей школы. В ранее стабильных, в целом спокойных и уверенных в завтрашнем дне профессорско-преподавательских коллективах нарастает чувство неуверенности и нестабильности [6].

В складывающейся ситуации становится все более актуальной потребность создания более эффективной системы стимулов для эффективной деятельности ППС, поскольку существующие же сегодня системы стимулирования слабо ориентированы на качество работы преподавателя [7].

Причин, формирующих такого рода тенденции, огромное множество. Одна и весьма важная на наш взгляд заключается в том, что все чаще в качестве выхода из сложной ситуации прибегают к управлению по критериальным показателям, которые не отражают объективную реальность. Опасность перехода к такому управлению заключается в том, что используемый показатель начинает восприниматься как абсолютно объективная и простая оценка, схожая с измерениями, производимыми в привычной шкале отношений (измерение длины, веса, стоимости). В этой связи появляются «эффективные менеджеры», которым все равно чем управлять, ведь созданы простые и очень удобные механизмы для принятия решений (план производства лучше тот, для которого ожидаемая прибыль наибольшая, преподаватель лучше тот, у кого показатель публикационной активности выше и т.п.). такого рода «простота» управления подкупает практически всех управленцев. Становится неважным, каким способом получено значение цифрового показателя, а знание его значения позволяет

быстро упорядочить оцениваемые объекты, и на этой основе принимать «как бы научно обоснованные» решения [8].

Деятельность преподавателя вуза, как работника, обусловлена многоаспектностью его деятельности. Он должен заниматься и обучением, и воспитанием, и научной деятельностью, а также выполнять функции организатора и, что крайне важно, постоянно повышать в этих ипостасях свой личный потенциал. Отсюда следует невозможность адекватной оценки преподавателя вуза числовыми показателями, а тем более их сверткой в скаляр. Однако отдельная область, важная в деятельности преподавателя, которая относится к области научно-методических разработок преподавателя, может быть оценена с определенной степенью корректности с помощью числовых показателей. Степень корректности обуславливается, как охватом всех трудов преподавателя, так и способностью показателя дифференцировано проводить оценку результатов творческой деятельности преподавателей с помощью рейтингов.

Сегодня в вузах публикационная активность преподавателей поощряется по результатам рейтинговых оценок, устанавливаемых в основном посредством индекса Хирша. Как известно, согласно определению индекса Хирша или h -индекса, который Хирш его трактует, что если «из N статей автора h цитируются как минимум h раз каждая, в то время как оставшиеся $(N - h)$ статей цитируются не более, чем h раз» [9].

Из определения следует, что все массивы публикаций и их цитирований, не удовлетворяющие его требованиям, не участвуют в построении индекса. Для величины индекса Хирша число публикаций превышающее число h и число цитирований h^2 роли не играют. В этом заключается его самый большой недостаток. Для него показательно, что у преподавателя, имеющего одну статью с тысячей цитирований, и у ученого с тысячей статей, каждая из которых имеет одно цитирование, будут равные рейтинги. Ярких частных примеров бесчисленное множество. Вторым существенным недостатком индекса Хирша является невозможно дифференцировано построить рейтинги публикационной активности коллектива преподавателей

С целью устранения данных недостатков индекса Хирша в работе [10] предложена специальная структура исходных данных и на ее основе предложен алгоритм построения ghp – индекса, который является модификацией индекса Хирша. Модификация распространена применительно к коллективам преподавателей в [11].

Своим индексом Хирш предложил свертку наиболее распространённого подхода оценки творческой деятельности ученого, который базируется сегодня на анализе структурированного массива опубликованных автором значимых публикаций и их цитирований. Из алгоритма свертки, предложенной Хиршем, следует, что индекс основан на совокупном учёте только части публикаций исследователя и такой же части цитирований этих публикаций. Тем самым, алгоритм Хирша сводит сложную информацию, которую содержит весь массив чисел, к простейшей информации одного числа, которое эквивалентно информации только части массива [10].

Для математического описания индекса Хирша и предложенных в [10] его модификаций введены следующие обозначения основных показателей творческой деятельности ученого: i порядковый номер N , расположенных в ряд публикаций в порядке их не возрастания; s_i число цитирований i –ой публикации. Тогда преподаватель будет иметь общее число цитирований $S = \sum_{i=1}^N s_i$.

С учетом расположения публикаций в структурированный ряд, т.е. невозрастания числа цитирований, то для его элементов будет справедливо неравенство $s_i \geq s_{i+1}$. Тогда индекс Хирша можно определить как $h = i$, если $s_i \geq h$, а $s_{i+1} \leq h$.

Как показано в [10] суммарное количество цитирований автора S представляется в виде трех слагаемых. Первое слагаемое, равное h^2 , соответствует количеству цитирований согласно h – индексу Хирша. Второе слагаемое включает g^2 цитирований, оставшихся у публикаций, формирующих индекс Хирша. Наконец третье слагаемое p^2 , включающее все оставшиеся от S цитирования, т.е. $p^2 = S - h^2 - g^2$. Условно по аналогии с h -индексом, который соответствует «квадрату Хирша», имеет смысл полагать, что число g^2 формирует квадрат значимости публикаций со сторонами $g = \sqrt{g^2}$, а, следовательно, ввести g – индекс значимости. Индекс $p = \sqrt{p^2}$ следует рассматривать как приведенную длину стороны «квадрата мало цитируемых работ» преподавателя. Очевидно общее число цитирований $S = h^2 + g^2 + p^2$, где слагаемые суммы есть количества цитирований, которые соответственно формируют индексы h, g, p .

Тогда за комплексный индекс, характеризующий публикационную научно-методическую работу преподавателя, следует считать $ghp = \sqrt{h^2 + g^2 + p^2}$. Он позволяет учитывать все публикации преподавателя и все их цитирования.

Следует отметить, что в коллективах вузов число преподавателей с равным значением (обычно с небольшим) индекса Хирша существенно превышает количества преподавателей, которые имеют более значимые для науки и педагогической практики публикации, а, соответственно, и большие индексы Хирша. Поскольку с помощью индекса Хирша невозможно устанавливать рейтинги при равных индексах в работе рекомендуется ранжирование проводить с помощью ghp – индекса. В качестве примера данного предложения в работе для выборки из РИНЦ выполнен анализа научно-педагогической деятельности 10-и преподавателей с равным индексом Хирша (табл. 1).

Таблица 1

Основные показатели 10-и преподавателей с равным индексом Хирша

| Порядковый номер ученого по | Число научных работ | Число цитирований | h-индекс | ghp-индекс | Рейтинг по h-индексу | Рейтинг по ghp-индексу | Смещение рейтинга, ghp-h |
|-----------------------------|---------------------|-------------------|----------|------------|----------------------|------------------------|--------------------------|
| 1 | 34 | 26 | 3 | 5,10 | 1 | 10 | 9 |
| 2 | 20 | 32 | 3 | 5,66 | 1 | 8 | 7 |
| 3 | 54 | 60 | 3 | 7,75 | 1 | 2 | 1 |
| 4 | 58 | 28 | 3 | 5,29 | 1 | 9 | 8 |
| 5 | 22 | 43 | 3 | 6,56 | 1 | 4 | 3 |
| 6 | 43 | 131 | 3 | 11,45 | 1 | 1 | 0 |
| 7 | 17 | 40 | 3 | 6,32 | 1 | 5,6 | 4,5 |
| 8 | 34 | 40 | 3 | 6,32 | 1 | 5,6 | 4,5 |
| 9 | 18 | 44 | 3 | 6,63 | 1 | 3 | 2 |
| 10 | 34 | 34 | 3 | 5,83 | 1 | 7 | 6 |

В таблице каждый преподаватель представлен количеством публикаций и количеством цитирований, индексом Хирша и оцененным *ghp*-индексом. Все они, согласно индекса Хирша, должны занимать место рейтинга с первого по десятое, поскольку они имеют разное число публикаций и разное количество цитирований. Вместе с тем, индекс Хирша не позволяет их дифференцировать, и им всем определяет первое место. По *ghp*-индексу 8-и из них определены разные места, за исключением двух с равными индексами. и смещение их с первого места. Из табл. 1 следует, что картина ранжирования с помощью *ghp*-индекса полностью меняется относительно индекса Хирша, что может быть обеспечено более справедливое поощрение преподавателей.

Библиографический список

1. Общие итоги ЕГЭ-2022 – большое количество слабых результатов Электронный ресурс URL: <https://dzen.ru/a/YscSs4J6JFNcAvDu> (дата обращения: 03.05.2023).
2. Макеева И.А., Основина В.В., Чистик О.Ф. Статистический анализ высшего образования в России // Региональное развитие: электронный научно-практический журнал. 2017. № 6(24). Электронный ресурс URL: <https://regrazvitie.ru/statisticheskijanaliz-vysshego-obrazovaniya-v-rossii/> (дата обращения: 03.05.2023).
3. Образование в цифрах: 2020: краткий статистический сборник / сост. Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина, Н.Б. Шугаль. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 120 с.
4. Рудаков В. Н. Различия в положении профессорско-преподавательского состава вузов по возрастным группам. //Мониторинг экономики образования. Выпуск № 13, 2020. С.1 – 6.
5. Пташкин С.А., Нурлин Д.Ю. Проблемы развития кадрового потенциала вузов России // Интеграция образования. 2009, №2. С.9-14.
6. Есипова А. А. Образ современного педагога высшей школы // Педагогика высшей школы. 2015. № 3.1 (3.1). С. 75-78.
7. Федяева А.Е. Стимулирование профессорско-преподавательского состава вузов. // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/5695> (дата обращения: 05.05.2023).
8. Юрасова М.В. Рейтинг как инструмент измерения успеха: «За» и «Против» //Вестник Моск. Ун-та. Сер 18. Социология и политология. 2017. № 2, С.137-164.
9. Hirsch J.E. An index to quantify an individuals scientific research output // Proc. Nat. Sci.2005. № 46.
10. Герасименко П.В. Модификации индекса Хирша для дифференцированной оценки результатов творческой деятельности ученых // Управление наукой и наукометрия. 2020 Т. 15, № 1. С. 55–71. DOI: <https://doi.org/10.33873/2686-6706.2020.15-1.55-71>.
11. Герасименко П.В. Алгоритмы модифицированных индексов Хирша для формирования рейтингов преподавателей вузов по числу публикаций и их цитированиям // Известия Петербургского университета путей сообщения. СПб.: ПГУПС, 2021. Т. 18. Вып. 3. С. 402– 409. DOI: 10.20295/1815-588X-2021-3-402-40.

Д.А. Воропаева, Е.В. Пятницына (ТулГУ, г. Тула)

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РЕАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ЛИЧНОСТНО-ФОРМИРУЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ИНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены основные положения формирующей и суммативной критериальной оценочной базы. Авторы приводят различные точки зрения экспертов и ученых в данной области. По результатам исследования сделаны выводы относительно существующих положений и даны рекомендации по их усовершенствованию.

Ключевые слова: лично-формирующая технология, педагогика, критериальное оценивание, методы, подходы.

Многие специалисты разных уровней сферы образования (например, О.Н. Шаповалова и Н.Ф. Ефремова, М. Скривен [9], О.В. Петрова и В.А. Кузнецова [6], М.А. Мосина) сравнивают и даже противопоставляют такие методы оценивания текущего и итогового контроля учебных достижений, обучающихся, как формирующее и суммативное.

О.В. Петрова и В.А. Кузнецова считают, что критериальная система оценивания учебных достижений предполагает сравнение достижений каждого учащегося с коллективно выработанными, четко определенными критериями [6].

Они выделяют два вида критериального оценивания (формирующее и суммативное).

В качестве основной отличительной черты формирующего оценивания отмечают сравнение результатов ученика с его предыдущими результатами, а не выносят заключительное суждения о достигнутых результатах в ходе обучения (что характерно для суммативного оценивания).

Аналогично понимает формирующее оценивание и М.А. Мосина. Она считает, что на смену традиционному контролю должен прийти альтернативный (включающий в себя длительный мониторинг учащимися собственных результатов, их анализ и поиск решений для их повышения).

Методология и приемы формирующего оценивания описаны, например, у: И.С. Фишмана и Г.Б. Голуб, М.П. Пинской, Е.К. Михайловой, А.Б. Воронцовой, О.Н. Крыловой и Е.Г. Бойцовой [2].

А уже к технологиям формирующего оценивания можно отнести следующие системы или их определенную совокупность: критериальное оценивание (по 1 или нескольким конкретным критериям оценки, например, лист самооценки), балльно-рейтинговая система, безотметочное обучение, внутренняя накопительная оценка, в форме интервьюирования, на основе работы с информацией, с помощью наглядных форм (вербальная оценка), с использованием специальных дидактических приемов, с учетом мнения определенной группы.

Среди различных методов альтернативного контроля М.А. Мосина приводит из зарубежного опыта нижеперечисленные: One-Minute Paper, one sentence summary, ABC Summaries, muddiest point, three-minute pause, chain notes, application cards, Directed Paraphrasing, exit cards, idea spinner, Inside-Outside circle, numbered heads together, quick write, Think-Write-Pair-Share, 3-2-1, graphic organizers, KWL-chart, Y-chart, Performance Tasks, блог (блог), journals/learning logs – учебные журналы (дневники),

portfolios – портфолио, anecdotal Notes, «Four Corners», оценочная шкала «Hand signals», чеклист, критериальная карта, suggestion box.

В одном из своих исследований О.Н. Шаповалова и Н.Ф. Ефремова пришли к выводу о том, что большинство отечественных учителей не используют или используют лишь небольшой набор инструментов формирующего оценивания в отличие от своих зарубежных коллег. Так только около 20–30% педагогов одного из городов миллионников России применяют методы формирующего оценивания, считая его при этом эффективной формой мониторинга [1].

В качестве примера, рассмотрим систему критериального оценивания обучающихся применяется в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении "Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №104 г. Челябинска" (МАОУ «СОШ № 104»).

Среди особенностей данной системы О.В. Петрова и В.А. Кузнецова (там же) выделяют:

- 1) образовательное учреждение работает без текущих отметок (есть система зачетных отметок; один зачет по каждому предмету в месяц);
- 2) 15-балльная система оценивания;
- 3) отсутствуют дневники;
- 4) дифференцированное домашнее задание (возможность выбора уровня сложности изучения материала);
- 5) внедрен деятельностный подход к обучению;
- 6) внедрены различные формы организации внеучебного самоуправления для дополнительного образования учащихся;
- 7) на базе образовательного учреждения функционирует собственная научно-методическая лаборатория учителей-тьюторов
- 8) сформированность личностных результатов освоения образовательных программ преимущественно проводит внутренняя социально-психологическая служба;
- 9) достижение личностных результатов не выносятся на итоговую оценку обучающихся, а является предметом оценки эффективности воспитательно-образовательной деятельности, указывается во внутреннем мониторинге;
- 10) полученные результаты личностных результатов обучающихся по трем уровням (а) социальные знания; б) опыт переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества и пр.; в) получение опыта самостоятельного действия) вносятся в специальную таблицу.

В сравнении с вышеописанным опытом посмотрим на результаты исследования О.Н. Шаповаловой и Н.Ф. Ефремовой [1]. Нами был сделан вывод о том, что формирующее оценивание учебных достижений обучающихся состоит из таких трех базовых компонентов, влияющих на процесс обучения, как: 1) оценивание обучения, как неразрывная часть этого процесса; 2) оценивание как направление этого процесса; 3) оценивание как получение оценки результата деятельности этого процесса.

Так первый компонент оценивания обучения (неразрывная часть процесса обучения) включает в себя получение более точной и обширной обратной связи, выступающей в том числе одной из важнейших составляющих внешней мотивацией обучения за счет получения определенного объема и содержания информации с помощью различных параметров критериальной оценки.

В свою очередь второй компонент оценивания обучения (направление процесса обучения) дает возможность получения более точных и конкретных представлений и формулировок об учебных целях, задачах, средствах и способах их достижения.

Третий компонент оценивания обучения (получение оценки результата деятельности процесса обучения) включает в себя выработку и совершенствование навыков оценивания и самооценивания (они в свою очередь являются метапредметными знаниями, умениями и навыкам / компетенциями), выступающими в том числе одними из важнейших элементов внешней и внутренней мотивации обучения соответственно.

Кроме вышеперечисленных основных компонентов формирующего оценивания обучения, оно отличается от суммативного оценивания своей непрерывностью и ориентацией на комплексное развитие личности обучающегося. Эти две особенности формирующего оценивания обучающихся вытекают из самой природы данного вида оценивания. Поскольку он подразумевает под собой постоянное получение обратной связи от обучающихся и постоянное сравнение индивидуальных достижений, личностных качеств и характеристик, сформированности ЗУНов / компетенций, в том числе метапредметных и общекультурных, каждого обучающегося, например, с его предыдущими результатами.

Содержательное наполнение трех базовых выделенных компонентов совпадает с тем, какие полученные результаты личностных результатов обучающихся по трем уровням оценивают в приведенном выше практическом примере.

Таким образом, достоинствами формирующего оценивания являются:

- 1) повышает образовательную мотивацию обучающихся;
- 2) способствует повышению учебной и оценочной самостоятельности обучающихся;
- 3) способствует успешному освоению метапредметных компетенций и универсальных учебных действий;
- 4) является частью механизма повышения качества образования.

Ограничения на применение технологии формирующего оценивания накладывают действующие отечественные ФГОСы, а также не знание педагогов о целом ряде существующих методов оценки обучающихся.

В отечественной науке выделяют в основном два методологических подхода, которые раскрывают тематику развития учебной самостоятельности обучающихся. Например, С.С. Игнатович, В.К. Игнатович и И.Г. Галушко отмечают следующие критерии их разделения: понятие, синонимичное понятию «самостоятельная работа» обучающегося; способность ученика выявлять границы собственного незнания и адекватно данным границам ставить перед собой задачи дальнейшей учебно-познавательной деятельности [4]. Последнее положение наиболее полно иллюстрирует осознание учебной самостоятельности как элемента познавательных и регулятивных универсальных учебных действий в рамках требований федеральных образовательных стандартов [1].

В свою очередь, обращаясь к зарубежному опыту, важно отметить, что под учебной самостоятельностью педагоги-исследователи имеют в виду способность обучающегося осуществлять свою деятельность в любой ситуации, независимо от влияющих на него факторов. При этом в данной ситуации, по мнению И.Л. Вонга, не требуется поддержка тьюторов и преподавателей, а необходимы только сформированные навыки учебно-познавательной деятельности, другими словами – «навыки независимого обучающегося», гибкие методы и приемы работы с информацией.

Наиболее эффективным средством развития учебной самостоятельности на сегодняшний день выступает стратегия формирующего оценивания, с помощью кото-

рого формируются навыки самоанализа и самооценки, развивается умение командной и индивидуальной работы и другие навыки.

Отметим, что формирующее оценивание можно характеризовать, как: «внутриклассное оценивание; для обучения и учения» [8, с. 305]. Оно является своеобразной обучающей технологией, цель которой заключается в одновременном оценивании и формировании планируемых образовательных результатов посредством совокупности методов и подходов оценочной деятельности, «внутриклассное оценивание, оценивание для обучения и учения» [8, с. 305].

Основными свойствами формирующего оценивания в качестве метода педагогической диагностики выступают:

- стандартизация, дифференциация и прогнозирование образовательных целей;
- систематический мониторинг учебных достижений;
- обеспечение непрерывной обратной связи с преподавателем.

Важно отметить, что в его основе лежит дидактический потенциал, состоящий из комплекса методик с практико-ориентированным характером, например:

- методы самооценки, взаимооценки, персонализированной оценки, экспертной оценки;
- критериальное оценивание;
- оценивание посредством графических органайзеров (опросные листы, листы самооценки, групповой оценки).

В научном сообществе наблюдаются дискуссии относительно важности формирующего оценивания в системе педагогических измерений. Так, Е.Г. Бойцова, Л.М. Ильязова и А.В. Дружинина, О.В. Петрова и В.А. Кузнецова утверждают, что формирующее и суммативное оценивание, несмотря на методические разногласия являются оценочными инструментами на всех этапах образовательного процесса, включая текущий и итоговый контроль [2; 5; 6].

Однако по мнению Е.Н. Землянской, К. Куласегареми (Kulasegaram) и Р.К. Ранжачери (Rangachari), А.А. Федосеева, М. Эритажа (Heritage) формирующее оценивание – педагогический подход, обеспечивающий специально организованный процесс, в составе которого входят элементы обучения, характеризующиеся обратной связью.

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что необходимо переосмыслить существующую систему оценивания учебных достижений обучающихся. В рамках данной системы необходимо разработать и обосновать систему критериев оценки учебных достижений учащихся. Для разработки данной критериальной системы следует обратиться к положениям педагогической науки и практики.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
2. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. 2014. № 1. С. 171–175.
3. Землянская Е.Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 50–58.

4. Игнатович С.С., Игнатович В.К., Галушко И.Г. Образовательная самостоятельность современных старшеклассников: опыт эмпирического исследования // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 3 (15). С. 34–43.

5. Ильязова Л.М., Дружинина А.В. Использование формирующего оценивания на уроках химии // Научное обозрение. Педагогические науки. 2018. № 5. С. 19–23.

6. Петрова О.В., Кузнецова В.А. Формирующее и суммативное оценивание как психолого-педагогическое условие диагностики сформированности личностных результатов // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2018. № 2 (5). С. 75–81.

7. Федосеев А.А. Формирующее оценивание: пристальный взгляд // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2018. Вып. 1. С. 83–85.

8. Четвертных Т.В. Формирующее оценивание и его влияние на личностные образовательные результаты обучающихся // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (26). С. 304–312.

9. Scriven M. The methodology of evaluation / M. Scriven, R.W. Tyler, R.M. Gagne // Curriculum evaluation. – Chicago: Rand McNally. – 1967. – 102 p.

УДК 37.013.77

А.В. Ворохобов (ПФ РГУП, г. Нижний Новгород)

АВТОРИТЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: КОНЦЕПТУАЛИЗИЦИЯ ПОНЯТИЯ

Аннотация. В статье исследуется концепция авторитета преподавателя высшей школы. Авторитету преподавателя соответствует уникальная личная ценность и социальное положение в рамках вуза. Эта позиция является результатом уважения и почтения, проявляемых другими субъектами (преподавателями, студентами и другими работниками вуза) по отношению к конкретному преподавателю. Это следствие демонстрации педагогом паттернов поведения, ценностей, взглядов и навыков, воспринимаемых как полезные, заслуживающие подражания, уникальные, иногда экстраординарные, труднодостижимые.

Ключевые слова: педагог, авторитет, качества педагога, педагогические компетенции.

В педагогической рефлексии стало общепринятым понимать авторитет как модель или качества и компетенции преподавателя, увеличивающие возможности его воспитательного и дидактического воздействия на учащихся. Педагоги и психологи сходятся во мнении, что авторитет учителя является желательным явлением в образовании [1]. Целью данной статьи является выяснение составляющих авторитета педагога высшей школы.

Выражения, в просторечии связанные с термином авторитет, включают: эксперт, мастер, образец, иногда диктатор, арбитр, оракул и т. д. Эти термины приписывают авторитету значение, серьезность, уважение, доверие, лидерство и т. д. «авторитет») происходит от лат. слово «autocratas» означает совет, волю, важность, моральную серьезность, влиятельное лицо. Термин авторитет имеет два значения: первое – означает общепризнанную чью-то серьезность, чье-то влияние, чью-то значимость, чью-то власть, второе – лицо, учреждение, учение, документ и т. п., пользующиеся особым уважением в какой-то сфере или по мнению некоторых людей [2. С. 18].

Каждый преподаватель имеет формальный авторитет, гарантированный занимаемой им должностью. Это определяется стандартами, действующими в вузе. Неформальный авторитет – результат его упорного труда и усилий. Формальный авторитет может стать отправной точкой для построения реального авторитета, основанного на положительной оценке педагога.

Преподаватель, пользующийся авторитетом, должен быть образцом для подражания, оказывать положительное влияние на обучаемых и вызывать уважение. Авторитет состоит из таких элементов, как: черты личности, поведение, способы передачи знаний, черты характера [3]. Высшая школа всегда была и пытается быть опорой авторитета педагога, местом его создания и взращивания. Эта задача не проста, поскольку в процессе ее осуществления постоянно сталкиваются различные позиции, которые можно условно разделить на три варианта: либеральный, эмансипационный и консервативный.

Либеральный вариант, выросший из идеи не мешать развитию студента, рассматривает авторитет как синоним авторитаризма. С другой стороны, консервативный вариант, согласно которому педагог является выразителем интересов студентов, стоящим на страже неизменных ценностей, во главу образования ставит авторитет. Согласно эмансипационному варианту, являющемуся промежуточным между либерализмом и консерватизмом, авторитет выражается в том, что педагог желает и может помочь студенту получить требующиеся знания в определенной предметной области, так, чтобы студент впоследствии мог свободно в ней ориентироваться. Педагоги не могут отказаться от собственного авторитета, но они должны превратить его в эмансипационную практику.

Можно выделить следующие социальные роли преподавателя высшей школы: ученого, наставника, педагога. Эти роли соответствуют предметному знанию, способности его передать и личностным качествам педагога. Авторитет, прежде всего, означает признание и уважение [4].

Для преподавателя вуза особенно важны такие специфические черты, как широкий кругозор, прокладывание новых путей в мышлении и действии, научные достижения, способность вдохновлять других на проведение научных исследований, хорошее знание принципов и методов научной работы, мастерство в организации научной деятельности, честность и научная добросовестность. Среди желательных качеств личности педагога можно указать цельность характера, формируемую честностью, последовательностью и смелостью в изложении собственных взглядов, а также справедливость, ответственность, доброту, чувство юмора [1].

На основе исследований, проведенных среди студентов государственных и частных вузов, можно выделить черты личности педагога высшей школы, имеющие особое значение для формирования его авторитета. Желательными и даже необходимыми чертами, составляющими авторитет академического преподавателя (по утверждениям студентов, независимо от характера вуза), являются: профессионализм, коммуникабельность, сотрудничество и объективность, затем понимание (студенты государственных вузов) и дисциплины (студенты негосударственных вузов) [5].

Есть качества, которые можно интерпретировать в качестве показателей авторитета педагога вуза:

1. Перфекционистские устремления (проектирование перспектив собственного научного развития, совершение нравственного выбора, совершенствование методов обучения, поиск способов воздействия на мотивацию учащихся, внимание к содержанию и форме устных и письменных высказываний, совершенствование собственного

стиля преподавания и исследования, поиск путей решения возникающих проблем, конфликтных ситуаций, внимание к внешности).

2. Открытость (гибкость) мышления (способность к пересмотру своих взглядов, открытость к новым теориям, концепциям, знаниям, способность подбирать содержание и формы работы в соответствии с ожиданиями студентов, адаптация темпа обучения к восприятию обучаемых). Способность восприятия проблем студентов, связанных с наукой, демонстрация возможностей их реализации, умение показать отсылки теории к практике, готовность при необходимости изменить объем и направление исследований, умение интегрировать знания из различных научных дисциплин).

3. Внутренняя дисциплина (способность к длительной работе, благодаря которой достигается прогресс в собственном научном развитии, подчинение менее важных дел более важным, постоянное обновление знаний, хорошая подготовка к дидактическим занятиям, пунктуальность, последовательность и объективность в дидактической работе, умение контролировать эмоции).

4. Толерантность (умение уважать не разделяемые мнения и взгляды, борьба со злом на основе приверженности к тому, что считается правильным, готовность договариваться в разумных пределах, избегание личных предубеждений в отношении студентов, анализ предложений и инициатив студентов, понимание различий в результатах работы студентов, вытекающих из разных интеллектуальных способностей и степени интереса к данному учебному предмету).

5. Активность (принятие мер по улучшению условий труда, инициатива по улучшению собственного материального положения, участие в научных исследованиях, проводимых на кафедре, разработка собственных исследовательских проектов, участие в различных формах университетской жизни, поддержание правильных отношений преподаватель - студент, продвижение вуза, забота о его престиже, участие в научных мероприятиях, подготовка научных публикаций).

6. Гражданская смелость (выражение собственных взглядов, умение признавать ошибки, неудачи, умение признавать некорректность при формулировке вопроса или задачи, способность признать изменение своих взглядов).

7. Интеллектуальная честность (делать попытки ответить на трудные вопросы, предоставлять достоверную, проверенную информацию, открытость к критике своих и чужих взглядов).

8. Ответственность за слово (соблюдение договоренностей и обещаний, ответственность за достоверность и своевременность предоставленных знаний, за интерпретацию опыта в процессе обучения, исправление неверно предоставленной информации).

9. Социализация (заинтересованность в социальных проблемах, преодоление эгоцентризма, готовность помогать другим, способность к сотрудничеству, противостояние унижению моральных авторитетов).

10. Эстетическая чувствительность, чувство юмора (развитие собственных культурных интересов, сохранение дистанции к текущим событиям в масштабе «макро», избегание чрезмерной серьезности, контроль над своим плохим настроением (недомоганиями), социальная чуткость [5].

В данной статье была рассмотрена концепция авторитета преподавателя высшей школы. Представляется, что в этом вопросе было бы неправильно создавать готовые рецепты. Восприятие авторитета вытекает из индивидуальных критериев оценки каждого человека. С этой точки зрения, завоевать настоящий авторитет можно только упорным трудом [6. С. 13]. Представляется оправданным внедрение в жизнь

вуза постулата о необходимости информирования студентов о социальных изменениях (в том числе в профессиональной сфере), о необходимости творческого подхода к студентам и работе, о необходимости подготовки креативных специалистов, способных мыслить категориями будущего, показывая роль и реализуя идею непрерывного, многопланового образования.

Библиографический список

1. Вазиева А.Р. Авторитет преподавателя. Социальнопсихологические факторы формирования. LAP, Lambert, Academic Publishing, 2013. 148 с.
2. Словарь иностранных слов для школьников и студентов. М.: ЛОКИД-пресс, 2005. 654 с.
3. Степкин Ю.П. Авторитет руководителя // Промышленная социальная психология. М., 1982. С. 141–147.
4. Вазиева А.Р. Особенности влияния характеристик среды взаимодействия на авторитет педагога // Будущее России: перспективы и стратегии развития. В 5 томах. Том IV. Казань: Изд-во «Таглитат» Института экономики, управления и права, 2005. 320 с. С. 129–132.
5. Kerr S.P., Kerr W.R., Xu T. Personality Traits of Entrepreneurs: A Review of Recent Literature // Foundations and Trends® in Entrepreneurship. Vol. 14. No. 3. 2018. P. 279-356.
6. Ворохобов А.В. История и методология образования и воспитания в Библии // Дамаскин. Журнал Нижегородской духовной семинарии. Нижний Новгород, 2014. № 1(26). С. 8-13.

УДК 37.036

А.О. Гаврилова (МУДО «Центр «Олимпия», г. Волгоград)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается проблема реализации педагогического потенциала русской народной культуры в профессиональном творческом саморазвитии личности педагога. Анализируются основные подходы к исследованию русской народной культуры как этнопедагогической категории. Рассматриваются понятия «этнопедагогика», «русская народная культура», «педагогический потенциал русской народной культуры», «творческая личность», «профессиональное творческое саморазвитие», «этнопедагогическое образование». Классифицируются аксиологические основы этнопедагогического образования. На примере включения элементов русской народной культуры и средств народного изобразительного искусства в процесс профессионального творческого саморазвития педагога выявляется специфика этнопедагогического образования.

Ключевые слова: профессиональное творческое саморазвитие, творческая личность, русская народная культура, педагогический потенциал, этнопедагогика, народная педагогика, этнопедагогическое образование, педагог.

В настоящее время в современном социуме наблюдаются активные преобразования, связанные с возрождением русской народной культуры как одного из важней-

ших социокультурных ориентиров и основы для профессионального творческого саморазвития личности. Совершенствование творческой личности на основе духовно-нравственных и этнокультурных ценностей является одной из приоритетных задач современного образования. Включение воспитательных, обучающих и развивающих возможностей русской народной культуры в образовательный процесс может эффективно повлиять на профессиональное творческое саморазвитие личности педагога и значительно повысить качество его этнопедагогического образования. В свете вышесказанного особую актуальность приобретает проблема реализации педагогического потенциала русской народной культуры в профессиональном творческом саморазвитии личности педагога.

С целью более глубокого научного осмысления проблемы профессионального творческого саморазвития личности педагога в условиях реализации педагогического потенциала русской народной культуры и выявления специфики этнопедагогического образования обратимся к исследованию ключевых понятий.

Народная педагогика как исторически сложившаяся совокупность воспитательного опыта и педагогических знаний, которые сохранились в устном народном и художественном творчестве, обычаях и народных праздниках, рассматривается как особый духовно-творческий феномен, содержащий комплекс эмпирических сведений, национальных идеалов и идей, некоторых представлений о мироустройстве, а также принципов и установок воспитательных действий, выступающих в единстве с педагогической мудростью и педагогической деятельностью русского народа. В научных трудах этнопедагогика представлена как наука, основным предметом исследования которой является народная педагогика, традиционная практическая педагогика воспитания и обучения населения, которая сформировалась в процессе определенных культурно-исторических событий, социальных, политических, природно-климатических факторов и целого ряда социокультурных преобразований у различных народов [1]. Этнопедагогика аккумулирует этнокультурные ценности воспитания и педагогические знания, проверенные временем и подтвержденные опытом конкретного этноса; идея этнопедагогики – учить жизни при помощи живого знания, а не придуманного дела, учить делом, а не словом. Среди эффективных средств этнопедагогики: устное русское народное творчество, русские народные песни и музыка, танцы и игры, народные художественные промыслы и декоративно-прикладное творчество, русский народный театр, национальная кухня, традиционная пища и технологии ее приготовления, традиционные русские народные праздники. Этнопедагогическое образование рассматривается как процесс и качественный результат освоения обучающимися комплекса знаний о воспитательных возможностях и основах этнопедагогики, традиционном педагогическом опыте народа, умений и навыков в сфере этнохудожественного творчества, построения собственной системы творчества, основанного на этнокультурных традициях и ценностях. Современное этнопедагогическое образование, нацеленное на формирование знаний о русской народной культуре, этнокультурных ценностях и смыслах, этнохудожественных традициях в изобразительном искусстве и этнокультурной компетентности специалистов на различных этапах профессиональной карьеры, включает воспитательные системы и принципы народной педагогики. При этом русская народная культура рассматривается как важнейший социокультурный ориентир и вектор развития современного этнопедагогического образования.

В рамках философского осмысления культура в целом исследуется как сложносоставная развивающаяся система небιологических программ и различных граней

социокультурной и творческой деятельности личности (В.С. Степин). При этом народная культура понимается как комплекс созданных человеком материальных и художественных творений и духовных ценностных конструктов, обладающих качеством народности (В.С. Цукерман). В поле культурологии особое значение уделяется исследованию русской народной культуры как универсального мира символов, образов, архетипов, смоделированного с целью фиксирования и трансляции различной этнокультурной информации значимой для конкретного этноса (М.С. Каган). Для педагогической науки принципиально важным является рассмотрение русской народной культуры как особого рода пространства, насыщенного духовно-нравственными и эмоционально-ценностными образованиями, в которых сосредоточены ключевые ценности и смыслы воспитания личности, воплощенные в средствах народной педагогики и реализующиеся в процессе освоения отечественных этнокультурных традиций (В.В. Зеньковский, В.С. Соловьев, П.А. Флоренский и др.). Таким образом, анализ научной литературы позволил нам определить русскую народную культуру как сложноструктурированную систему инвариантных духовных и материальных ценностей и вариативных обновляющихся элементов, развивающуюся в исторической перспективе и содержащую духовно-нравственную, материальную, художественно-эстетическую, педагогическую и нормативную составляющие [2].

Воспитательная сущность русской народной культуры воплощается в ее педагогическом потенциале, под которым мы понимаем систему обучающих возможностей, воспитывающих резервов и развивающих ресурсов исследуемой культуры, стержневым образованием которых является ядро, аккумулирующее аксиологическое и традиционное содержание [3]. Реализация исследуемого потенциала в профессиональном творческом саморазвитии педагога способствует эффективному формированию его творческой личности. Создающая и самосовершенствующая творческая личность сначала преобразовывает свой внутренний духовный мир, а потом совершенствует объекты в материальном мире. Ученые пишут, что творческой личности свойственны открытость ума, независимость, постоянное стремление к красоте и развитое художественно-эстетическое чувство [4]. Личность формируется и преобразовывается, совершая свой собственный жизненный путь и реализуя свои творческие идеи. Творческие способности личности при этом являются не только предпосылкой, но и результатом ее деятельных поступков и творческой работы [5]. Так, художественная манера работы педагога-художника, живописца является воплощением его внутренних творческих установок, неповторимой индивидуальности и следствием его жизненных деяний, опыта, личностных переживаний, впечатлений от событий, творческих встреч, взаимоотношений с самыми разными людьми. Также художественно-творческая индивидуальность педагога формируется и развивается в процессе работы над собой, своим художественным стилем произведений, совершенствования своего художественного мастерства.

В процессе этнопедагогического образования у творческой личности педагога формируется потенциал профессионального творческого саморазвития. В рамках нашего исследования под профессиональным творческим саморазвитием личности мы понимаем индивидуальное самосовершенствование и внутреннее преобразование личностных качеств, развитие профессионального художественного мастерства в течение всего непрерывного образования. Творческое саморазвитие как целенаправленный процесс самопреобразования и активизации процессов «самости» субъекта творчества на основе этнокультурных ценностных систем оказывает прямое влияние на качественные изменения индивидуальной творческой деятельности личности, которая

определяется как процесс и результат профессионального личностного самосовершенствования.

Классифицируя аксиологические основы этнопедагогического образования необходимо выявить их первоисточники и предпосылки, которые исходят из активных процессов этнопедагогизации образования и обуславливают его содержание в контексте профессионального творческого саморазвития личности на основе традиционных ценностей русской народной культуры. Аксиологические основы этнопедагогического образования рассматриваются в следующих аспектах: онтологическом (ценности как объективное отражение и качественная оценка различных ситуаций в социокультурной и этнокультурной сфере бытия); психолого-эмоциональном (ценности как особого рода образования, которые присущи духовному миру человека и связаны с его переживаниями, чувствами, психологическим настроением, эмоционально-ценностным отношением к окружающей действительности); этнокультурном (ценности как предпосылки и механизмы, детерминирующие социальные отношения в этнической группе, процессы культуротворчества, инкультурации обучающихся, культурной творческой самореализации личности); духовно-нравственном (ценности как основа миропонимания и мироощущения, духовного и творческого созревания личности). Этнокультурные ценности включают: почитание семьи, трудолюбие и творчество, приоритет духовного над материальным, милосердие, справедливость, подвижничество, соборность, служение Отечеству, любовь к родной природе и др. В русской народной культуре как уникальной ценностной системе аккумулируются творческий опыт, народная мудрость, семейные традиции воспитания, нравственные идеалы, основы духовности. Аксиологические основания этнопедагогического образования детерминируют специфику реализации в творчестве личности этнохудожественных традиций, этнокультурных ценностей воспитания в контексте этнокультуросообразного образовательного пространства.

Специфика этнопедагогического образования педагога заключается в совершенствовании мастерства и накопленного опыта в русле русских народных традиций художественного творчества и этнокультурных ценностей. Например, на ступени дополнительного профессионального образования, которое располагает всеми необходимыми ресурсами для эффективного формирования творческой личности и ее профессионального творческого саморазвития на основе педагогического потенциала русской народной культуры, включение в образовательный процесс элементов русской народной культуры и средств народного изобразительного искусства обусловлено специально разработанным программным обеспечением, содержанием и наполнением этнопедагогического образования, мероприятиями и спецификой выбора обучающимся индивидуальной образовательной творческой траектории.

Включение элементов русской народной культуры и средств народного изобразительного искусства в процесс профессионального творческого саморазвития педагога заключается в усвоении и творческой переработке получаемой этнокультурной информации и применении средств художественно-образной выразительности русской народной культуры в собственном творчестве, что способствует созданию оригинальных художественных произведений, обладающих самобытным характером и этнической спецификой. Воспроизведение и трансляция в процессе этнопедагогического образования традиционных культурных ценностей, применение в творчестве этнохудожественных традиций и художественно-выразительных средств русского народного изобразительного искусства – все это определяет стиль и траекторию профессионального творческого саморазвития личности педагога.

Например, художественно-выразительные средства такого уникального явления как русский лубок включают особый колорит, орнаментику, характер построения композиции и силуэта картины и др. Тематика русских народных картинок необычайно интересна и включает сюжеты с самыми разными событиями и персонажами. Самобытные фантастические образы персонажей переданы в неповторимой лубочной манере. Так, волшебные птицы-девы Алконост и Сирин изображены в духе народного фольклорного представления об идеалах женской красоты. Обычно в лубке рисунок простой и выразительный, главное выделено размером и цветом. Фигуры персонажей увеличены и приближены к первому плану. Не всегда соблюдаются соразмерность масштаба и перспектива. Лубок раскрашивался ярко и многоцветно. Золотисто-оранжевый был излюбленным цветом в палитре мастеров. Работая над формой, колоритом и абрисом изображаемых фигур художники соблюдали традиции искусства Древней Руси, придерживались правил русской народной росписи в декоративно-плоскостном стиле. Среди средств художественно-образной выразительности в русском лубке преобладает гиперболизация некоторых изобразительных элементов и мотивов. Так, декоративные персонажи и образы из мира природы (животные, птицы, цветы и плоды) становятся ее символами и атрибутами цветущего сада, леса и др. В лубке наблюдается стремление выразить внутреннюю сущность изображаемых персонажей и вещей, идиличность способов художественно-образного мышления. Этнохудожественные основы, принципы изображения и самобытность русского лубка как необычайно живого, жизнерадостного и красочного вида народного изобразительного искусства служат неисчерпаемым источником вдохновения и являются этнокультурным базисом творческого преобразования современного изобразительного искусства, находя свое развитие в творчестве различных художников [6].

Изобразительно-выразительные средства русского народного искусства как система социокультурно и исторически сложившихся самобытных элементов и приемов создания образа художественного произведения могут воздействовать на развитие и формирование воображения и фантазии личности, а также создание субъектного творческого пространства и индивидуальной системы творческой деятельности. Субъектное творческое пространство, конструируемое в процессе художественно-творческой работы личности, выступает в качестве универсального способа существования и созидания в условиях актуального художественного бытия русской народной культуры. Художественное творчество созидающей личности «напитывается» ценностными конструктами и идеалами русской народной культуры, становясь современной этнокультурной ценностью. Специфика элементов и средств русской народной культуры заключается в синкретичности и традиционности, декоративности и духовно-нравственной насыщенности художественного образа, строя и внутреннего мира произведения искусства.

Таким образом, профессиональное творческое саморазвитие личности педагога в условиях этнопедагогического образования будет проходить эффективно, если педагогический потенциал русской народной культуры реализуется в образовательном процессе в соответствии с принципами субъектности, сотворчества, традиционности, преемственности, последовательности. Специфика профессионального творческого саморазвития педагога на основе педагогического потенциала русской народной культуры определяется включением элементов русской народной культуры и средств народного изобразительного искусства в художественно-творческий процесс при освоении этнопедагогических знаний и технологий, возможностью выбора индивидуальной образовательной траектории, активной инкультурацией и постижением этно-

культурных ценностей. Этнопедагогическое образование направлено также на развитие художественно-эстетического вкуса личности, ее способности к рефлексии, профессионализма, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, отечественному и мировому этнокультурному наследию, национального самосознания и патриотических чувств к своей Родине. Произведения русского народного изобразительного искусства способствуют формированию и развитию духовной культуры, нравственного идеала и системы ценностей. Применение элементов русской народной культуры и средств народного изобразительного искусства в этнопедагогическом образовании позволит намного эффективнее осуществлять процесс профессионального творческого саморазвития личности на основе педагогического потенциала русской народной культуры.

Библиографический список

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. учеб. заведений. 2-е изд. испр. и доп. М.: Академия, 2000. 176 с.
2. Гаврилова А.О. Педагогический потенциал русской народной культуры как основа развития творческих способностей подростка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гаврилова Алина Олеговна. Воронеж, 2018. 190 с.
3. Гаврилова А.О. Сущность педагогического потенциала русской народной культуры // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2. С. 4280–4285.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб: Питер, 2007. 454 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2009. 713 с.
6. Русские народные картинки XVII – XVIII вв. Гравюра на дереве: каталог / Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина; сост. А.Г. Сакович, Г.А. Митрофанова. М.: Советский художник, 1970. 78 с.

УДК 811.111

В.Н. Голодная (НТИ, г. Невинномысск)

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку в лингвистических вузах в условиях отсутствия естественной языковой среды. Автор делится опытом проектной работы с привлечением междисциплинарных связей, ведения «культурного» журнала и культурного информирования для достижения данной цели

Ключевые слова: культурная составляющая, идентичность, межкультурная компетенция, носитель культуры, коммуникация, междисциплинарные связи, культурный информант

Необходимость интеграции культурного компонента в образовательное пространство вуза ощущается как преподавателями, так и студентами. В наибольшей мере и степени это касается преподавания и изучения иностранного языка, в целях изу-

чения которого отмечается сдвиг от чисто прагматических целей (возможностей карьерного роста и более высокой зарплаты) к рассмотрению знания другого языка как инструмента личностного развития. Согласно опросу, проведенному среди обучающихся первого курса Невинномысского технологического института, 47% опрошенных видят в изучении иностранного языка способ расширения кругозора и коммуникативного пространства, 32% считают необходимым знакомство с иноязычными произведениями литературы и искусства на языке оригинала, 23% полагают, что изучение иностранного языка способствует развитию международного сотрудничества во всех сферах деятельности.

Освоение иностранного языка (так же, как и родного) не сводится к заучиванию лексики, изучению грамматики и знакомству с фонетическими, синтаксическими и стилистическими нормами. Иноязычная компетенция невозможна без знания социокультурных особенностей национального менталитета носителей изучаемого языка. В российских вузах ситуация осложняется отсутствием естественной языковой среды и ограниченными возможностями непосредственного контакта с его носителями.

В данном исследовании мы бы хотели поделиться опытом развития межкультурной компетенции на занятиях по английскому языку в нелингвистическом вузе с учетом выше изложенных факторов.

Совершенно очевидно, что межкультурная компетенция начинается с осознания себя как носителя определенной культуры. Каждый индивид принадлежит, по меньшей мере, к одной культуре, внутри которой выделяется ряд идентичностей (гендерная, профессиональная, политическая, религиозная, статусная и т.д.). Культура, носителями которой мы являемся, определяет наш образ мышления, манеру вербального и невербального поведения, выбор ценностных приоритетов и др. С целью осознания себя как представителя той или иной культуры, Дж. Фрэнк предлагает ответить на следующие вопросы:

1. What factors (economic, social, religious) is our culture mostly influenced by?
2. In what way does our behavior reflect the culture we belong to?
3. How are cultural values transmitted?
4. How does culture influence people's relations in our country?
5. What are the essential symbols of our culture? [3, 7]

Обсуждение данных вопросов способствует более глубокому анализу родной культуры и одновременно определению сходств и отличий с культурой стран изучаемого языка. С целью создания «межкультурного пространства» на занятии преподавателю следует подчеркнуть, что на данные вопросы не может быть «правильных» и «неправильных» ответов. Их цель – создание образа своего «я» как носителя определенной культуры.

Следующая группа вопросов направлена на определение личностной идентичности человека внутри культуры. Обладая определенными сходными чертами с представителями социума, каждый человек, тем не менее, имеет свои собственные уникальные признаки, учет которых помогает избежать стереотипизации индивида и рассмотрению его или ее только как представителя определенного культурного сообщества.

1. Do you think that any question should be asked and answered directly?
2. Are short-term relations can be regarded as friendship?
3. Do you prefer working individually or as a part of a team?
4. Should conflicts be avoided or are they a natural part of human relations?
5. Are non-verbal means of communication important for you?

6. Are your decisions influenced by people around you (your family, colleagues, friends, authorities)? [1, 13]

Данные вопросы помогают преподавателю узнать индивидуальные особенности обучающихся, что способствует созданию благоприятного психологического климата на занятиях и индивидуализации процесса обучения. Обсуждение социокультурных ценностей и приоритетов развивает взаимопонимание и взаимоуважение студентов, обучающихся в одной группе. Это особенно актуально для вузов, расположенных в многонациональных регионах Российской Федерации, таких, как, например, Северный Кавказ. Многие студенты таких вузов являются носителями не только русской, но и своей национальной культуры.

Повседневная жизнь и интересы обучающихся – еще один немаловажный ресурс для развития межкультурной компетенции. Так, например, в качестве индивидуального, парного или группового задания студенты поделиться впечатлениями от просмотра англоязычного фильма, опираясь на вопросы, акцентирующие социокультурные аспекты жизни носителей языка.

1. What is the people's daily life? How is it different from ours?
2. What are their eating habits?
3. What values are the most important for them?
4. What influences their behavior in different situations?
5. Do they have any superstitions? Are they similar to ours?

Эффективным инструментом развития межкультурной компетенции выступают межпредметные связи в форме проектной деятельности. Примером такой деятельности могут быть проекты на стыке таких дисциплин, как иностранный язык и физическая культура (Экстремальные виды спорта в России и англоговорящих странах), иностранный язык и законодательная деятельность (Юридический и этический аспекты взяток и коррупции в картине мира носителей русского и английского языков), иностранный язык и родной (русский) язык (Аксиологический анализ пословиц и поговорок о труде, дружбе, здоровье, семье и т.д. в русском и английском языках). Подобная деятельность максимально приближает изучение иностранного языка к реальной жизни, что способствует его более эффективному усвоению. Кроме того, проектная деятельность расширяет кругозор и стимулирует развитие навыков критического мышления, которые необходимы специалисту в любой сфере профессиональной деятельности.

Еще одна стратегия развития межкультурной компетенции – приглашение на занятие представителя другой культуры, владеющего английским языком. Во многих вузах Российской Федерации обучаются иностранные студенты из Индии, Сирии, ОАС, африканских республик и т.д. Все они, как правило, достаточно хорошо говорят на английском языке, а для некоторых он является практически родным. Общение с носителями другой культуры препятствует стереотипизации представлений в отношении носителей той или иной культуры, которая может навязываться средствами массовой информации и другими, не всегда достоверными, источниками. Большим преимуществом данной стратегии является то, что преподаватели и студенты могут заранее составить план предстоящей дискуссии и подготовить вопросы, на которые им хотелось бы получить ответ (о праздниках, системе образования, семейных ценностях, вероисповедании и т.д.)

Преподавателю иностранного языка в лингвистических вузах приходится работать с достаточно большими группами студентов. С учетом небольшого количества аудиторных часов, отведенных на эту дисциплину, у преподавателя часто нет просто

физической возможности в достаточной мере и степени узнать интересы и потребности каждого обучающегося. Идея культурного журнала, предложенная Дж. Фрэнком [3, 10], способствует не только развитию лингвистических навыков и межкультурной компетенции, но и позволяет преподавателю ближе познакомиться со всей группой студентов и с каждым обучающимся в отдельности. Журнал предназначен для обмена культурным опытом в группе. Преподаватель и студенты описывают впечатления от контактов с новой для них культурой. Данный опыт необязательно должен касаться именно англоговорящих культур. Путешествия по Российской Федерации не менее способствуют развитию межкультурной коммуникации. Кроме того, контакты с так называемыми микрокультурами внутри одного социума также очень полезны. Сюда относятся общественные объединения (например, казачество) и различные клубы по интересам, которые часто обладают определенной культурной спецификой. Ведение культурного журнала позволяет анализировать свое вербальное и невербальное поведение в различных культурных контекстах, что, в свою очередь, помогает избежать ошибок в будущих ситуациях межкультурного взаимодействия.

По мнению специалистов [1, 2, 5], освоение чисто лингвистических аспектов иностранного языка недостаточно для развития коммуникативной иноязычной компетенции. Культурные контексты употребления языка не менее важны, чем его литературные нормы. Необходимо подчеркнуть, что в основе освоения другой культуры лежит знание своей собственной. В процессе обсуждения и анализа культурных особенностей на занятиях по иностранному языку возникает так называемая «третья культура» [4, 23], сочетающая в себе ценности родной и иноязычной культур. Обмен культурным опытом предполагает не только общение с носителями изучаемого языка, но и со всеми, кто изучает этот язык как иностранный, что особенно актуально для образовательных пространств, в которых отсутствует естественная языковая среда. Общие принципы толерантности, взаимоуважения и открытости являются необходимым условием эффективной коммуникации с представителями не только других культур, но и своей собственной. В этой связи следует помнить, что принадлежность к той или иной культуре – лишь один, хотя и очень важный аспект человеческого существования. Внутри одной и той же культуры каждый ее представитель обладает уникальными характеристиками, что делает его или ее неповторимым как личность. Чрезмерный фокус на человеке как представителе того или иного культурного сообщества может привести к стереотипизации, и, следовательно, к слишком упрощенному пониманию другого индивида и самого себя.

Библиографический список

1. Bodley, J. H. 1994. Cultural anthropology: Tribes, states, and the global system. Palo Alto, CA: Mayfield.
2. Brooks, N. 1997. Teaching culture in the foreign language classroom. In Pathways to culture: Readings on teaching culture in the foreign language class, ed. P. R. Heu-sinkveld, 11–38. Yarmouth, ME: Intercultural Press
3. Frank, J. 2013. Raising cultural awareness in the English language classroom. English Teaching Forum (4): 11-35
4. Kramsch, C. 1993. Context and culture in language teaching. Oxford: Oxford University Press.
5. Krasner, I. 1999. The role of culture in language teaching. Dialog on Language Instruction 13 (1–2): 79–88.

Д.В. Грамма (СурГУ, г. Сургут)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя иностранных языков высшей школы в Российской Федерации. Данная тема актуальна на сегодняшний день в связи с происходящими трансформациями в высшем образовании, на которые повлияли экономические и социальные изменения в государстве. В ходе работы выявляются недостатки и преимущества формирования высокого уровня культуры преподавателя, обращается внимание на необходимый личностный и профессиональный рост, широкий спектр выполнения функциональных обязанностей педагога.

Ключевые слова: иностранный язык, диагностическая культура, профессионально-педагогическая культура, современный педагог, стратегия развития высшего образования.

В современном мире наблюдаются трансформации во всех отраслях, специализациях, науках, что послужило большому количеству изменений, дало толчок к дальнейшим научным исследованиям, в данной работе — педагогическим. Изучение проблематики формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя иностранных языков высшей школы в Российской Федерации позволило проанализировать социально-экономические изменения в государстве, современную стратегию развития института высшего образования, где значительно повысили требования от преподавателей с целью улучшить уровень образования в стране.

XXI век требует высокого уровня профессионально-педагогической культуры преподавателя иностранных языков высшей школы, который зависит не только от развития личности, культурного и личностного роста, но и профессиональных навыков, их практического применения для формирования общей культуры преподавания педагога.

Следует отметить, что фундамент культуры будущего педагога иностранных языков начинает закладываться еще в высших учебных заведениях, где студенты-филологи на последних курсах могут определить свои преимущества и недостатки в рамках необходимых профессиональных качеств и практических навыков, которые они могут отработать на практике, семинарских и практических занятиях, открытых мероприятиях. Современный преподаватель иностранных языков высшей школы — это человек с багажом профессиональных практических навыков, блестящими теоретическими знаниями своей дисциплины, высокой профессионально-педагогической культурой, желанием развиваться в своей профессии, обучаться новым технологиям, способные улучшить знания языка, как свои, так и студентов, с любовью, уважением и ценностью относящийся к своей профессии, к своему призванию.

Изучение вопроса о формировании профессионально-педагогической культуры преподавателя иностранных языков высшей школы продолжает волновать отечественных и зарубежных исследователей, что расширяет научно-практические труды по педагогике, расширяет границы педагогики новыми исследованиями, не вызывает сомнений в актуальности данной темы.

Цель настоящего исследования — изучить преимущества и недостатки в формировании современной профессионально-педагогической культуры преподавателя иностранных языков высшей школы в Российской Федерации.

Для достижения цели и исследования вышепредставленной темы, следует обратить внимание на научные труды авторов (Л.В. Адонина [1], А.С. Комкова [2], Е.А. Крутько [3], Е.А. Пальмова [5], Ю.В. Сорокопуд [6], Д.А. Целоева [7], Н.С. Шаталова [8]), рассматривающие формирование профессионально-педагогической культуры преподавателя иностранных языков высшей школы в своих работах.

В труде Л.В. Адониной обращается внимание на практическую подготовку будущих студентов-филологов как один из ключевых этапов в подготовке профессионального становления, оказывающий влияние на нравственное и психологическое воздействие, овладение методами, формами, приемами, современными технологиями, закрепление практические умений в рамках педагогической деятельности [1, С. 54–59]. В виду того, что современная система высшего образования была подвержена трансформации в связи с новыми экономическими и социальными требованиями, направленные на развитие Российской Федерации, возросла потребность в высококвалифицированных педагогах, повысился интерес к психологической и педагогической науке с целью детального изучения личности учителя.

Ссылаясь на необходимость практики, стоит выделить ее преимущества для будущих педагогов: освоение методов преподавания иностранного языка, работа с группой; получение необходимой информации о принципах работы современного педагога в высшей школе; изучение организационных моментов, которые могут помочь для формирования высокого уровня педагогической культуры педагога; ознакомление с ключевой и второстепенной учебно-методической литературой для возможности уверенно вести урок, знать систему проведения, очередность; практика помогает овладеть профессиональной лексикой, наработать навыки умения поддерживать коммуникацию с коллегами, обучающимися, коллективом, что тоже является важной задачей будущего педагога; погружение в настоящий педагогический процесс с обучающимися; тренировка психологической готовности к преподаванию иностранного языка; закрепление всех необходимых навыков на практике с целью выработать систематичность в применении педагогических умений на занятии по иностранному языку [1].

Далее в своем труде А.С. Комкова пишет о термине «педагогическая культура», интерпретируя его как совокупность высокого уровня развития и совершенствования всех компонентов педагогической деятельности, развития и реализации личностного роста, возможностей и профессиональных способностей, что зависит от наличия важных компонентов: аксиологический, технологический, личностно-творческий. Важно подчеркнуть, что правильное использование каждого вышеупомянутого компонента способствует развитию педагогических ценностей (аксиологический компонент), оттачиванию приемов и способов педагогической деятельности (технологический компонент), раскрытию личностного и творческого потенциала (личностно-творческий компонент) [2, С. 3718-3725].

Рассматривая проблему формирования культуры педагога, стоит указать на труд отечественного автора Е.А. Крутько, где прослеживается многофункциональность, готовность решать проблемы самостоятельно и грамотное выстраивание своей профессиональной деятельности: обязанности к современному педагогу [3, С. 175-180].

Что касается профессионально-педагогической культуры, Е.А. Крутько отмечает наличие толерантности, способности к соблюдению межъязыковой и межкультурной коммуникации, сочетание личных и профессиональных качеств, что в совокупности представляет собой фундамент для формирования высокого уровня культуры преподавателя.

В рамках работы Е.А. Крутько следует подчеркнуть тот факт, что автор выделяет следующие обязательные требования к педагогу: знания своего предмета, дисциплины на профессиональном уровне; проявление инициативы к разработке новых методик, внедряя их в процесс обучения иностранному языку; четкий тайминг занятия по иностранному языку; тщательная подготовка к занятию в связи с высокой ответственностью за качество преподавания иностранного языка; обновление устаревшего материала, применение флэшкарт, проекторов, новых гаджетов для возможности заинтересовать новым материалом или упростить усвоение сложного материала.

Рассматривая труд российских авторов Е.А. Крутько и А.С. Комкова, следует отметить, что формирование педагогической и профессиональной культуры педагога иностранных языков в высшей школе напрямую зависит от выполнения своих обязанностей в рамках исполнения преподавателя в разных ролях: планировщик, менеджер, наблюдатель, помощник-фасилиатор, диагност, оценивающий, обеспечивающий взаимодействие [4].

Разноплановость современного педагога иностранных языков, исходя из вышеуказанных профессий, действительно поражает, но на самом деле, как и замечают авторы Е.А. Крутько и А.С. Комкова, современный преподаватель действительно исполняет функции данной профессий:

- на занятии по иностранному языку педагог предпринимает все возможные меры для формирования комфортной среды в группе, налаживает деловые отношения со студентами, тем самым выполняет обязанность обеспечивающего взаимодействие;

- преподаватель занимается адаптацией нового материала, предпринимает меры по его усовершенствованию в рамках представления новой информации, заранее предполагая проявления возможных трудностей у группы, данные обязанности исполняет планировщик;

- в обязанности преподавателя входит умелая организация учебного и рабочего пространства, четкая последовательность всех этапов занятия, что исполняет менеджер;

- для эффективной работы с группой, преподавателю иностранного языка требуется оценить знания студентов, уделить каждому из них внимание, данные обязанности выполняет оценивающий;

- педагог уделяет внимание иноязычной деятельности студентов, следит за групповой, парной и индивидуальной работой студентов, данную функцию выполняет наблюдатель;

- преподаватель способствует развитию самостоятельным умениям и самоорганизации в рамках учебного процесса, в свободное время, оказывает прямое влияние на фундамент организационных умений, данные обязанности выполняет помощник-фасилиатор;

- преподаватель должен уметь выявить причины в упущении материала, невозможности его усвоения, оценить уровень сложности для группы и студента, данные обязанности выполняет диагност.

– педагог иностранного языка выполняет функции языкового ресурса, помогая студентам обогатить словарный запас, выручает собственными языковыми знаниями при отсутствии с собой словарей.

В работе Ю. В. Сорокопуда акцентируется внимание на профессиональной культуре современного педагога как фундаментальном компоненте в рамках образовательного процесса, а так же на проявлении толерантности в обсуждении политических и социальных процессов со своими обучающимися с целью формирования принципов поведения, ценностей и ориентиров [6].

Ссылаясь на труд Е. А. Пальмовой, на формирование культуры преподавателя оказывает влияние диагностическая культура, являющаяся одним из ключевых компонентов профессионально-педагогической культуры педагога, а так же представляет собой сложное интегративно-целостное образование личности учителя, что оказывает влияние и на личностный рост студента, его умения, проявление творческих способностей [5].

Исследуя преимущества и недостатки формирования культуры педагога, стоит выделить следующие:

– недостатком является тот факт, что современные педагоги часто испытывают затруднения в процессе решения организационных и воспитательных вопросов в связи с отсутствием практических необходимых речевых умений и навыков:

– преимущество — применение комплексных знаний (практических и теоретических), умение поддержать или начать диалог со студентом, коллегой; поддержание интереса и активности собеседников, передача необходимых знаний с целью усовершенствовать имеющуюся языковую базу, устранить речевые ошибки на практике, повысить общий уровень владения иностранным языком [7; 8, С. 444-446].

Итак, подводя итоги фрагментарного теоретического исследования в рамках формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя иностранных языков высшей школы, удалось выявить недостатки и преимущества самого формирования, что именно оказывает влияние на профессионально-педагогическую культуру преподавателя и какими комплексными знаниями, навыками, функциями должен обладать современный педагог.

Библиографический список

1. Адонина Л.В. Формирование культуры будущего учителя иностранного языка через практическую подготовку обучающихся / Л.В. Адонина, Т.Б. Кузёма, А.В. Вишнякова // Гуманитарнопедагогическое образование. 2019. Т.5, №4. С. 54–59

2. Комкова А.С., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Крутько Е.А. Формирование мета-компетенций студентов вуза в процессе научно-исследовательской работы на иностранном языке // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 2. 3718-3725.

3. Крутько Е.А. Особенности преподавания иностранных языков в информационном обществе // Философия образования. 2018. № 74 (1). С. 175-180.

4. Крутько Е.А., Комкова А.С. Профессиональная культура педагога иностранного языка. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kultura-pedagoga-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 04.05.2023).

5. Пальмова Е.А., Кравец О.В. Диагностическая культура будущих учителей иностранного языка: особенности и условия формирования // Мир науки. Педагогика

и психология, 2019 №4. Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/23PDMN419.pdf> (дата обращения: 04.05.2023). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

6. Сорокопуд Ю.В., Сиротина С.А. Профессиональная культура педагога как фактор повышения качества образования. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kultura-pedagoga-kak-faktor-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 04.05.2023).

7. Целоева Д.А. Формирование речевой культуры будущего педагога-лингвиста в процессе изучения иностранного языка. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-rechevoy-kultury-buduschego-pedagoga-lingvиста-v-protsesse-izucheniya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 04.05.2023)

8. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Текст современной российской прессы развлекательного типа: модель, структура, языковые средства. Мир науки, культуры, образования. 2019; № 5 (78): 444 - 446.

УДК 378

О.Д. Григорьева (ГАОУ ДПО ИРР ПО, г. Пенза)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Проводится предметный анализ условий использования сложившихся средств и методов профессионального воспитания в условиях виртуальной среды. Дается оценка воспитательному потенциалу электронной образовательной среды. Конкретизируются важные проблемы на пути решения которых стоит профессиональное образование студентов.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, студенты, вуз, преподаватели, электронная образовательная среда.

Для решения задачи подготовки будущих педагогических кадров к работе с цифровыми ресурсами и технологиями нужна программа адаптации, которая предполагает постепенный переход на смешанный формат обучения. Внедрение новых технологий должно происходить постепенно и по Дж. Коттера есть определенная последовательность действий:

1. Преодоление состояния удовлетворенности текущей ситуацией.
2. Формирование команды для проведения изменения.
3. Определение видения желаемого будущего и стратегии перехода.
4. Широкое информирование о проводимых изменениях.
5. Устранение препятствий и барьеров, мешающих проведению изменений.
6. Достижение быстрых первых успехов.
7. Поддержание процесса изменений с целью недопущение отката назад.
8. Закрепление проведенных изменений в корпоративной культуре [1].

Используя эту последовательность действия принятие студентами педагогического профиля важности использования цифровых технологий в обучении становится естественным процессом. Здесь нужно обратить внимание, что преподаватель становится коучем. Нужно пересмотреть подходы к обучению, разрабатывать учебный контент и трансформировать модель образования.

Хайруллина Э.Р. с соавторами называет технологическими ценностями эффективность, точность, истинность, экономичность, прочность и т.п., которые могут быть лишь инструментальными ценностями, выступающими в качестве средств достижения базовых фундаментальных ценностей, заданных духовной или социальной культурой [2].

Выстраивая отношения цифровой среды и человека по мнению О.В. Дудиной цифровая социализация выступает как совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность, в самом общем виде складывается из цифрового воспитания, цифрового обучения, цифровой грамотности и цифровой культуры, которые в свою очередь, имеют соответственное структурное деление [3].

Цифровое воспитание имеет прикладное значение и затрагивает вопросы кибербезопасности, цифровой социализации и здравосбережения. Цифровое обучение предполагает грамотное восприятие информации, цифровые навыки для эффективной деятельности и безопасности (цифровая грамотность) [3].

Профессиональное воспитание студентов является ключевым условием качественной подготовки в вузе. Оно как педагогический процесс предшествует обучению студентов и при этом осуществляется параллельно с ним в тесной взаимосвязи, где каждое слово, задание, действие со стороны преподавателя несёт в себе воспитательное воздействие на личность студентов.

Профессиональное воспитание должно выходить за рамки формирования профессионально важных и значимых качеств у студентов. Оно направлено на укрепление моральных основ, которые нужно соблюдать в профессиональной деятельности. В условиях цифровых изменений нужно говорить о цифровом профессионализме педагогов.

Именно это составляет ядро профессионального воспитания студентов. Профессиональное воспитание выступает как явление, сопровождающее профессиональное образование. Оно является естественным процессом, который может как стихийно, так и управляемо развиваться. Ряд исследователей, обращающих свое внимание на процессуальную составляющую профессионального воспитания, раскрывают конкретные инструменты для достижения цели и решения задачи профессионального воспитания студентов-педагогов [4].

Профессиональное воспитание является неотъемлемым атрибутом профессионального образования, когда студент-первокурсник сознательно ориентируется на обучение как на процесс его подготовки к профессии, как некой части взрослой жизни. Стихийность недопустима в процессе профессионального воспитания студентов. Это приводит к потере ключевых нравственных ориентиров в профессии, профессионального долга и ведет к непониманию студентами профессионального самосовершенствования в будущем. Профессиональное воспитание должно формировать нравственный ориентир профессиональной деятельности.

Значение профессионального воспитания педагогических кадров не может быть ограничено освоением студентами принципов мышления и норм поведения, которые в той или иной мере обеспечивают формирование и проявление профессионального отношения к работе в течении всей жизни.

Современная проблема оттока студентов из регионов, особенно студентов талантливых и одарённых, является причиной для совершенствования системы профессионального воспитания вузе. Приобретаемые знания за годы обучения, осваиваемые навыки в целом способствуют формированию определённого мировоззрения, системы ценностей, но недостаточно способствуют тому, чтобы воспринимать потенциал

региона для реализации студентами своих возможностей и желаний [5]. С этих позиций профессиональное воспитание, основанное на ценностях патриотизма должно способствовать развитию желания и стремлений студентов для того, чтобы остаться в своем регионе и работать на его благо.

Решение этой задачи должно быть построено в тесном взаимодействии с потенциальными работодателями и руководством региона. Эти два фактора должны оказывать поддержку вузам в обеспечении мест для практики, во встречи с заслуженными работниками, возможность участия в мастер-классах и т.д. [6].

В настоящее время студенты часто уезжают из своего региона в поисках высокой заработной платы, перспектив профессионального и карьерного роста, престижа и других факторов. Однако именно сейчас регионы больше всего нуждаются в такой деятельностной молодежи. Важно организовать двухстороннее движение вуза и работодателей, руководства региона для создания всех условий для формирования у студентов интереса оставаться в своём регионе [7].

С позиции вуза воспитательная работа со студентами направлена на формирование чувства патриотизма, ответственности за свою родную землю, семейных ценностей и связей. Формирование понимания, что в руках современных молодых людей заключено будущее их родного села, города, предприятия, области, региона необходимо в рамках специально организованной работы.

Воспитательная работа со студентами должна опираться на понимание профессионального воспитания как естественного явления, которое формируется в условиях развития общества [8]. Это явление не должно быть стихийным, что как раз мы наблюдаем. Важно помочь молодым людям приобрести устойчивую систему взглядов на их место в профессии и роль профессии для их жизни. В этом отношении профессиональное воспитание рассматривается как процесс, предполагающий учет ряда организационно-методических факторов [9].

По мнению И.Н. Емельяновой в процессе обучения и воспитания в вузе необходимо самой системе профессионального образования научиться помогать преодолевать противоречия студентов между склонностями и профилем профессиональной подготовки. Помощь ряду студентов в преодолении таких противоречий большая проблема, с которой сталкиваются вузы. Отсюда низкая мотивация обучения, низкая учебная и социальная активность, низкое качество знаний, сложности взаимодействия с преподавателями (требования одних не соответствуют желаниям других), отсутствие учебных контактов в группе и ориентация на получение диплома об образовании [10]. Чаще всего преодоление этого противоречия ложится на плечи студентов и в условиях общей профессиональной дезориентации необходимо помочь в формировании и укреплении точки зрения на личную значимость не только приобретаемой профессии, но и тех знаний и навыков, которые будут освоены за годы обучения. Емельянова указывает, что преодолении собственной незаинтересованности, низкой мотивации за счет волевых усилий выполнять рутинную работу возможно приобретение тех качеств, которые незаменимы в работе профессионала [11].

Идеал интеллигентности и образованности сменяется концепцией платёжеспособного потребителя образовательных услуг, который не обязан подтверждать свою внутреннюю культуру и образованность. Автономия, критически мыслящая личность растворяется в небытии. Университет становится фабрикой по поточному производству профессионалов. На первый план выходит экономическая рентабельность образования, но не качество.

Исследователи отмечают, что студенты пойманы в зловещую паутину этической и материальной бедности. Это ведет к распространению подозрительности, фанатизма [12].

Информационное общество меняет онтологию образования, т.к. меняется пространство и время жизненного мира человека [13]. В информационном обществе проявляется десинхронизация процессов в действительности и виртуальной реальности.

Таким образом, для решения задач профессионального воспитания необходимо детально изучить возможности электронной образовательной среды и разработать сравнительно новые формы и средства профессионального воспитания студентов как цифрового поколения.

Библиографические ссылки

1. Джон Коттер Ускорение перемен. М. Литрес, 2017. 190 с.
2. Хайруллина Э.Р., Нуриев Н.К., Крылов Д.А. Комелина В.А. Технологическая культура как элемент общей культуры личности в трактовке ученых философов и педагогов // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 11. Т. 17. С. 260-263.
3. Дудина О.В. К вопросу о структуре цифровой социализации в контексте современного образования // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2021. №3 (112). С. 161-166.
4. Тома Ж.В. Теоретико-вероятностная модель профессионального воспитания в условиях управления качеством образования в вузе / Драйверы развития общего и профессионального образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Том 2. Павлово, 2021. С. 226-231.
5. Тома Ж.В. Электронная образовательная среда в воспитательном пространстве профессионального образования / Профессиональное образование в высшей школе: вызовы современности, пути решения и перспективы развития: коллективная монография / под общ. ред. О.А. Воскресенко. Пенза: ПГУ, 2022. С. 272-287.
6. Тома Ж.В., Пашин А.А. Цель профессионального воспитания студентов // Современные наукоемкие технологии. 2022. №5-2. С. 314-318.
7. Воспитание личности студента в процессе профессиональной социально-педагогической подготовки студентов: коллективная монография. Под. Ред. М.П. Гурьяновой. М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2019. 232 с.
8. Тома Ж.В., Пашин А.А. Профессиональное воспитание студентов в условиях вузовской среды // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 186-190.
9. Ульянова И.В., Евсеева И.Г. Историко-педагогический и сравнительный контекст воспитания студентов в вузе / Воспитание личности студента в процессе профессиональной социально-педагогической подготовки студентов: коллективная монография. Под. Ред. М.П. Гурьяновой. М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2019. С. 12.
10. Емельянова И.Н. Проблемы воспитания личности в вузе как социальном институте: возрастной контекст / Воспитание личности студента в процессе профессиональной социально-педагогической подготовки студентов: коллективная монография. Под. Ред. М.П. Гурьяновой. – М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2019. С. 18.
11. Юсупов В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. №2. С. 38-44.
12. Никитина, О.Э. Особенности профессионального воспитания в системе высшего педагогического образования // Studia Humanitatis. 2017. №3. С. 8.

13. Игнатова Н.Ю. Образование в цифровую эпоху. Нижний Тагил:НТИ (филиал) УрФУ, 2017. 128 с.

УДК 159.98+316.+378.1

А.В. Демчук, Г.А. Степанова (СурГПУ, г. Сургут),
М.Р. Арпентьева (ЦСППМ «Содействие», г. Калуга)

СИНДРОМ САМОЗВАНЦА В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Степень, в которой профессиональные педагоги исполняют свои полномочия и роли в обществе, в основном зависит от адекватности и актуальности подготовки, которую они получают с точки зрения обучения и воспитания в вузе. Крайне важно предотвратить или скорректировать синдром самозванца в инклюзивной педагогике, как стойкое и необоснованное чувство неадекватности и мошенничества, связанное с оценкой педагогом своих способностей или результативности своего труда в инклюзивном образовании. Образовательная среда вуза или школы, также как и среда социума в целом может способствовать феномену самозванца или предотвращать его развитие.

Ключевые слова: педагог, чувство неадекватности, маргинализация педагогического труда, деформация образовательных отношений, феномен самозванца, изоляция, инклюзивное образование, ученик с ОВЗ, стигматизация, обесценивание, самоэффективность

Введение. Современное образование в области педагогики предполагает разнообразную подготовку на многих уровнях. Степень, в которой профессиональные педагоги исполняют свои полномочия и роли в обществе, в основном зависит от адекватности и актуальности подготовки, которую они получают с точки зрения обучения и воспитания в вузе [3; 5; 22; 23]. Крайне важно предотвратить или скорректировать синдром самозванца ((impostor, imposter syndrome) в педагогике, как стойкое и необоснованное чувство неадекватности и мошенничества, связанное с оценкой своих способностей или производительности, ощущение предполагаемого мошенничества, которое иногда возникает у некоторых состоявшихся людей, потому, что они приписывают свои достижения удаче; тому, что другие проявляют к ним доброту и снисходительность; а также иным факторам, не связанным с их собственными способностями / талантом или трудолюбием, особенно при маргинализации из-в результате коррупции и нормализовавшегося в эпоху менеджериалистского управления образованием насилия, коммерциализации и иных деформаций отношений, возникающих на рабочем месте педагога [2; 7; 8; 23]. Особенно сложная ситуация создается в инклюзивном образовании, когда сами условия образовательных отношений могут быть дисфункциональными, патогенными.

Основная часть исследования. Образовательная среда вуза или школы, также как и среда социума в целом может способствовать «феномену самозванца» ((imposter), выделенному П.Р. Клэнс и С.А. Аймс: люди чувствуют себя нежеланными, изолированными, непонятыми и маргинализированными, когда их личностная, межличностная и профессиональная идентичность обесценивается другими, которым не хватает понимания особенностей профессии и проблем ее осуществления в обществе и культуре, к которой принадлежит педагог [4; 9; 10; 12]. Такие люди могут совершать внешне безобидные, но бестактные, а порой и намеренно унижительные /

оскорбительные и иные негативные комментарии об образе жизни конкретного педагога и всех иных представителей профессиональной группы. Страх выделиться и численное меньшинство может способствовать формированию и развитию отсутствию принадлежности и чувству себя самозванцем. Если применить культурный подход, то осознание педагогов своей «инаковости» ведет к процессу «отчуждения», выделения неких «недостатков», которые могут осознаваться и осуществляться в форме исключаяющих практик, таких как «уничжительные стереотипы, экзотизация других, делегитимизация и давление ассимиляции, связанные с «культурной гегемонией» среды, разочаровавшейся в образовании как социальном лифте и как средстве развития индивида. Сюда же может присоединиться непонимание позиций и поведения, переживаний и мнений иных групп. В переходные моменты профессиональной и частной ты жизни некоторые педагоги наиболее уязвимы для феномена самозванца, оно порой побуждает их задуматься о том, чтобы прекратить трудовую деятельность и попытки соответствовать требованиям, попытки развиваться как профессионал, личность и партнер [1; 5; 6; 23]. Аналогично, отсутствие опыта поддержки со стороны «ближайших помощников» (семьи, друзей и знакомых в целом), скептицизм ближайшего окружения педагога относительно выбора сферы деятельности и успехов в его трудовой деятельности и карьере, могут способствовать активизации и развитию чувству самозванца. В вузе и семье, на работе и т.д. необходимо создавать безопасное пространство-время для общения / дискуссий по поводу предполагаемых неудач и успехов, проблемах с психическим здоровьем и достижении сбалансированного взгляда на работу / учебу и результативность (успешность), способности педагогов как целостных людей (личностей, партнеров и профессионалов).

Инклюзия обнаруживает этот феномен особенно ясно: многие педагоги в сфере данного подхода чувствуют себя неуверенно или дискомфортно. Педагоги, которые сталкиваются с чувством самозванца в инклюзивном образовании, нередко имеют ощущение скрытой некомпетентности / малокомпетентности. Они регулярно опасаются, что их недобровольное, но все же психологически воспринимаемое как «мошенничество» поведение, отношение и компетенции в конечном итоге будут «разоблачены» окружающими, начиная с учеников и заканчивая администрацией и СМИ. Некоторые педагоги открыто говорят о том, что чувствуют себя самозванцами, но многие переживают эти чувства в тайне, держат язык за зубами». Независимо от того, как переживается такой опыт и состояние, педагогам трудно изменить его и договориться с собой и миром, еще труднее найти выход из него, если полученная подготовка была недостаточна.

При этом и будущие педагоги, и даже мастера-профессионалы могут быть весьма уязвимы перед чувством самозванца [1; 8; 10; 21]. Основная опасность такого состояния - риск психологического (ди)стресса, а также выгорания и депрофессионализации в результате отказа от профессиональных норм и развития [3; 12; 14; 19]. Синдром самозванца — чувство неуверенности в себе, которое возникает при необходимости проявить себя как профессиональный педагог, обращаясь к существенным факторам, влияющим на каждого ученика. Синдром коррелирует у педагогов с высоким уровнем тревоги и депрессии и с общим ухудшением психического здоровья [1; 16; 18; 20]. Связь феномена самозванца с многочисленными негативными проблемами социально-психологического здоровья подчеркивает уязвимость педагога в социуме, особенно он опасен для педагога, только что начавшего свою карьеру, как «человека, который внутренне не приписывает свои успехи» и, следовательно, склонен переживать этот процесс, в котором профессионализм кажется мошенническим, по-

сколькo они не считают себя обладающими необходимыми компетенциям [21, p. 1433]. Он также опасен в моменты инноваций в образовании, например, в ситуации инклюзии. Синдром самозванца связан с неспособностью точно, разносторонне и многоуровнево оценить себя в отношении исполнения своих трудовых функций и карьерного развития, уменьшением самэффективности и социальной эффективности, уверенности в себе и отсутствие подтвержденности и переживаний значимости для общества, в том числе - значимости его труда и усилий для учеников с ОВЗ и без ОВЗ в инклюзивном классе. Он иногда порождает сверхкомпенсационный перфекционизм педагога, постановку им нереалистичных целей, сверхусилия к достижению таких целей порождают закономерные срывы перенапряжения и неудач, односторонние или взаимные обвинения субъектов образования. В результате синдром самозванца усиливается, трудоголизм и карьеризм повышаются вместе с риском психологического выгорания и депрофессионализации [11; 15]. Педагоги-студенты и их преподаватели особенно восприимчивы к чувствам синдрома самозванца [17, p. 1]. Синдром также связан со страхом не знать и не уметь достаточно, чтобы обеспечить безопасность и здоровье и академические успехи учеников с ОВЗ и без ОВЗ в инклюзивном классе. Этот страх приводит к тому, что некоторые специалисты думают, что их «разоблачение» как вынужденных, но «мошенников» и неспециалистов - всего лишь вопрос времени и места (ситуации).

Заключение. Синдром самозванца возникает, когда человек испытывает необоснованное чувство неадекватности по отношению к своей способности и готовности выполнять профессиональные функции. Часто связан с отсутствием переживаний самэффективности, при которой люди сомневаются в своих собственных навыках и приписывают свои успехи удаче, а не себе. Среди педагогов современности синдром самозванца очень распространен, но опыт самозванца встречается реже с повышением уровня опыта. Проблема в том, что педагог реализует естественные потребности поддерживать развитие других, помогать им совершенствоваться, ему также может быть трудно примириться со своей эгоистичной потребностью в развитии, которая приводит его к помощи в этом другим людям, ученикам с ОВЗ и без ОВЗ в инклюзивном классе. Часто к педагогическому труду будущих специалистов побуждает несколько личных моментов, включая стремление «сделать мир лучше» и т.д.: педагоги извлекают «выгоды» из своей профессиональной деятельности. Неспособность оправдать ожидания (собственные и чужие) в отношении «идеальных» стандартов образовательной в целом и инклюзивной в частности практики может породить у педагогов чувство неадекватности и стыда, что отрицательно скажется на их благополучии и результативности труда [13]. Но со временем и расширением пространства профессионального общения и труда в целом специалисты (выпускники) обычно начинают больше доверять себе и перестают ощущать себя мошенниками (непрофессионалами) в инклюзии и иных подходах. Кроме того, результаты исследований показывают, что «синдром самозванца» - психологический паттерн, связанный с неадекватным перфекционизмом, когда люди сомневаются в своих компетенциях и достижениях, также распространен среди практиков, особенно среди тех, кто менее опытен [21]. Они становятся более устойчивыми к проблемным ученикам (с ОВЗ и без ОВЗ) в инклюзивном классе и учатся смотреть глубже и шире, чем слова и отдельные действия, чтобы попытаться понять их опыт и картину мира [2; 4; 22; 23].

Библиографический список

1. Арпентьева М.Р. Человек между реальной и виртуальной идентичностью: эрративы интернетояза // Реальный человек в виртуальном мире. Материалы Всероссийского научного футурологического конгресса. Архангельск, 16–17 ноября 2018 г. Москва: Издательство "Перо", Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, 2019. С.12-17.
2. Демчук А.В. Экспериментальная работа по формированию профессиональной готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2017. Т. 6, № 1 (18).С. 66-69.
3. Степанова Г. А., Демчук А.В. К проблеме готовности осуществления инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в теории и практике профессиональной подготовки педагогических кадров // Символ науки, 2016. №1-2. С.198-201.
4. Степанова Г.А., Демчук А.В. Теоретико-практические подходы к формированию исследовательской компетентности у будущих педагогов в процессе подготовки к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья. // Вестник Югорского государственного университета, 2013. №1 (28). С. 61-67.
5. Степанова Г.А., Демчук А.В. Формирование профессиональной готовности у будущих педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченными возможностями здоровья. - Монография. Ханты-Мансийск: Ред.-изд. отд. Югорского государственного университета, 2014. 230 с.
6. Chakraverty D., Rishi M. Impostor phenomenon and discipline-specific experiences of violence in science, technology, engineering, and mathematics // Violence and Gender (Advance online publication). 2022. Vol. 9 Iss.1: March .P. 22-29. <http://doi.org/10.1089/vio.2021.0025>.
7. Chakraverty D.A Cultural Impostor? Native American Experiences of Impostor Phenomenon in STEM // CBE Life Science Education. 2022. Vol. 21(1). P. 1-15. <https://doi.org/10.1187/cbe.21-08-0204>.
8. Chakraverty D. PhD student experiences with the impostor phenomenon in STEM // International Journal of Doctoral Studies, 2020. Vol. 15(1). P. 159–180. <https://doi.org/10.28945/4513>.
9. Clance, P.R., & Imes, S.A. The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention // Psychotherapy: Theory, Research & Practice, 1978. Vol. 15. P. 241–247. <https://doi.org/10.10937/h0086006>
10. Clark M., Vardeman K., & Barba S. Perceived inadequacy: A study of the impostor phenomenon among college and research librarians // College and Research Libraries, 2014. Vol. 75. P. 255–271. <https://doi.org/10.5860/crl12-423>.
11. Cowman, S.E., Ferrari, J.R. “Am I for real?” Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components // Social Behavior and Personality, 2002. Vol. 30(2). P. 119-126.
12. Cusak C.E., Hughes J.L., & Nuhu N. Connecting gender and mental health to impostor phenomenon feelings. // Psi Chi Journal of Psychological Research, 2013. Vol. 8. P. 74–81. <https://doi.org/10.24839/2164-8204.JN18.2.74>.
13. Gibson M. Social worker shame in child and family social work: Inadequacy, failure and the struggle to practice humanely //Journal of Social Work Practice. 2014. Vol. 28(4). P. 417–431. <https://doi.org/10.1080/02650533.2014.913237>.
14. Hutchins H.M., Penn, L.M., & Sublett L. W. What imposters risk at work: Exploring impostor phenomenon, stress coping, and job outcomes // Human Resource Development Quarterly, 2018. Vol. 29. P. 31–48. <https://doi.org/10.1002/hrdg.21304>.
15. Kets de Vries M. F. R. The dangers of feeling like a fake // Harvard Business Review, 2005. Vol. 83(9). P.108-116.

16. Lane J. A. The imposter phenomenon among emerging adults transitioning into professional life: Developing a grounded theory // *Adultspan Journal*, 2015. Vol. 14. P. 114–128. <https://doi.org/10.1002/adsp.12009>.
17. McDevitt N. Unmasking the Imposter phenomenon: Fear of failure paralyzes students and faculty // *The McGill Reporter*, 2006. Vol. 38 (17). P. 1-2.
18. McGregor L. & Gee D. & Posey K. I feel like a fraud and it depresses me: The relation between the imposter phenomenon and depression // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2008. Vol. 36. P. 43-48. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.1.43>.
19. Sakulku J. & Alexander J. The imposter phenomenon // *International Journal of Behavioral Science*, 2011. Vol. 6(1). P. 73-92.
20. Sonnak C., & Towell T. The impostor phenomenon in British university students: Relationships between self-esteem, mental health, parental rearing style and socioeconomic status // *Personality and Individual Differences*, 2001. Vol. 31. P. 863–874.
21. Urwin J. Imposter Phenomena and Experience Levels in Social Work: An Initial Investigation // *British Journal of Social Work*. 2017. Vol. 48(5). P. 1432–1446 <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcx109>.
22. Stepanova, G.A., Tashcheva, A.I., Markova, T.A., Shpakovskaya, E.U., Arpentieva, M.R., Bazhenova N.G., Tokar O. V., and Kirichkova M. E. Value-notional relations of people with persons with disabilities in additional and alternative education and in other inclusive social practices // *International Journal of Education and Information*. 2019. №1. P. 65-72.
23. Stepanova, G. A., Tashcheva, A. I., Stepanova, O. P., Kassymova, G.K., Tokar, O. V., Menshikov, P.V., and Arpentieva, M.R. The problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities // *International Journal of Education and Information*. 2018. №12. P. 156-162.

УДК 373.5

Е.Н. Екимцова (ГАУ ДПО «ВГАПО», г. Волгоград)

КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Разработана система работы для педагога, позволяющая проверить критерии качества процесса формирования конфликтологической компетенции. Система работы может быть внедрена и протестирована в условиях педагогического эксперимента. Результаты тестирования покажут целесообразность использования данной системы в условиях школ.

Ключевые слова: конфликт, конфликтологическая компетентность, педагогика, критерии качества, критерии конфликтологической компетентности, формирование конфликтологической компетентности, подростковая среда.

Школьная среда в подростковом возрасте является основным местом социализации, становление характера личности во многом зависит от того, насколько ребенок сможет реализовать свой потенциал и раскрыть себя именно в годы обучения в образовательном учреждении. Однако именно эта среда является одной из самых конфликтогенных, столкновения здесь происходят повсеместно и ежедневно.

Кроме того Федеральный государственный образовательный стандарт ставит перед педагогами задачу по формированию «способности противостоять негативным воздействиям социальной среды, факторам микросоциальной среды» и «личностных

качеств, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения в обществе с учётом правовых норм, установленных российским законодательством» [4].

Иными словами, педагог обязан проводить работу по повышению уровня формирования конфликтологической компетенции. Для проверки сформированности конфликтологической компетенции требуется точное понимание того, по каким критериям можно определить ее начальный и текущий уровень.

Тема поведения личности в конфликтной ситуации активно изучается и разрабатывается в науке два последних десятилетия. В исследованиях отечественных и зарубежных ученых достаточно подробно освещаются стратегии поведения в конфликте, анализ структуры конфликтологической компетентности индивидуума (А.Я. Анцупов, М.Д. Ильязова, А.И. Сорокина, Б.И. Хасан и др.). Кроме того, вопросом развития конфликтологической компетенции занимались такие ученые как, Л. С. Выготский, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, Е. В. Бондаревская и многие другие.

С.В. Романов определяет конфликтологическую компетентность человека как его способность минимизировать деструктивные формы конфликтного взаимодействия в педагогической ситуации путем выбора различных стратегий поведения [3, с. 57]

В нашем исследовании были выдвинуты и решены следующие задачи:

1) Разработать критерии качества формирования конфликтологической компетенции;

2) Разработать систему работы, помогающую сформировать конфликтологическую компетенцию, в соответствии с вышеназванными критериями.

Перейдем к критериям, по которым преподаватель (проверяющий) может сделать заключение о качестве формирования (сформированности) конфликтологической компетенции у подростков:

1. Степень осмысленности выбора стратегии поведения в конфликте;
2. Понимание важности умения правильно действовать в конфликтных ситуациях;
3. Умение находить альтернативные пути решения конфликтных ситуаций;
4. Понимание наличия у конфликта двух сторон (положительной и отрицательной) и умение аргументированно обосновать наличие той или иной стороны;
5. Умение вести конструктивный диалог в конфликтной ситуации;
6. Умение выступать медиатором (независимым экспертом) в конфликтных ситуациях с участием третьих лиц;
7. Обладание начальными знаниями о конфликтологии, знание основных понятий (конфликт, эскалация конфликта, фазы конфликтов, уровни конфликты, виды конфликтов и т.д.);
8. Умение распознавать конфликтогенные ситуации и разрешать конфликт еще до начала первой фазы;
9. Умение принимать компромиссные решения;
10. Умение проводить рефлексию и саморефлексию после окончания конфликтной ситуации.

Рассмотрим более подробно каждый критерий. Для удобства использования на практике критерии были расположены в таблице.

Критерии оценки качества формирования конфликтологической компетенции

| Кри- те- рий | Качественный показатель формирования компетенции | | |
|--------------------|--|--|---|
| | Сформирована на высо- ком уровне | Сформирована на среднем уровне | Сформирована на низком уровне/Не сформирована |
| К1 | Учащийся в большинстве случаев демонстрирует осмысленное поведение при выборе стратегии поведения в конфликтной ситуации | Учащийся демонстрирует осмысленное поведение при выборе конфликтной ситуации, однако эмоции зачастую берут верх | Учащийся редко демонстрирует осмысленное поведение при выборе конфликтной ситуации /Учащийся действует интуитивно, эмоции выдвигаются на первое место |
| К2 | Учащийся понимает и может аргументированно объяснить важность умения принимать правильные действия в конфликтных ситуациях | Учащийся понимает важность умения принимать правильные действия в конфликтных ситуациях, но не может аргументированно объяснить его значимость | Учащийся мало понимает важность умения принимать правильные действия в конфликтных ситуациях/ учащийся не понимает важность умения принимать правильные действия в конфликтных ситуациях |
| К3 | Учащийся в большинстве случаев демонстрирует умение находить альтернативные пути решения конфликтных ситуаций | Учащийся часто демонстрирует умение находить альтернативные пути решения конфликтных ситуаций | Учащийся редко демонстрирует умение находить альтернативные пути решения конфликтных ситуаций/ Учащийся не демонстрирует умение находить альтернативные пути решения конфликтных ситуаций |
| К4 | Учащийся понимает и может аргументированно объяснить наличие у конфликта двух сторон (положительной и отрицательной) | Учащийся обладает знанием о наличие у конфликта двух сторон (положительной и отрицательной), но не может аргументированно объяснить/привести примеры данного явления | Учащийся не уверен в наличие двух сторон у конфликта (положительной и отрицательной)/Учащийся считает, что у конфликта нет положительных сторон |
| К5 | Учащийся умеет вести конструктивный диалог в конфликтной ситуации | Учащийся старается вести конструктивный диалог в конфликтных ситуациях, но иногда наблюдается перевес в сторону эмоциональной составляющей | Учащийся старается вести конструктивный диалог, но наблюдается явный перевес эмоциональной составляющей/ Учащийся не умеет и не старается вести конструктивный диалог |

Продолжение таблицы

| | | | |
|-----|---|--|--|
| К6 | Учащийся обладает умением выступать медиатором (независимым экспертом) в конфликтных ситуациях с участием третьих лиц | Учащийся стремится к обладанию умением выступать медиатором(независимым экспертом) в конфликтных ситуациях с участием третьих лиц | Учащийся не обладает умением выступать медиатором(независимым экспертом) в конфликтных ситуациях с участием третьих лиц |
| К7 | Учащийся демонстрирует начальные знания конфликтологии и основных терминов | Учащийся демонстрирует частичные знания конфликтологии и основных терминов | Учащийся демонстрирует минимальные знания конфликтологии и основных терминов/ Учащийся не демонстрирует минимальные знания конфликтологии и основных терминов |
| К8 | Учащийся способен распознавать конфликтные ситуации и разрешать конфликт до начала первой фазы | Учащийся способен распознавать конфликтные ситуации, но разрешать конфликт до начала первой фазы удается не всегда | Учащийся способен распознавать конфликтные ситуации, но разрешать конфликты до начала первой фазы не удается/ Учащийся не способен конфликтные ситуации |
| К9 | Учащийся способен находить компромисс во всех ситуациях, где это возможно | Учащийся стремится находить компромисс во всех ситуациях, где это возможно, но это получается не всегда | Учащийся редко способен находить компромисс во всех ситуациях, где это возможно/ Учащийся не способен находить компромисс |
| К10 | Учащийся умеет проводить рефлексию и саморефлексию после окончания конфликтной ситуации и делает это всегда | Учащийся умеет проводить рефлексию и саморефлексию после окончания конфликтной ситуации и делает это часто | Учащийся умеет проводить рефлексию и саморефлексию после окончания конфликтной ситуации и делает это редко/ Учащийся не умеет проводить рефлексию и саморефлексию после окончания конфликтной ситуации или не делает этого |

Таким образом, качество формирования конфликтологической компетенции напрямую зависит от названных выше критериев. Следует оговориться, что судить о качественном показателе формирования компетенции рекомендуется при соблюдении описанных условий на 80% - 85%, так как совпадение на 100% по всем критериям одного показателя маловероятно.

Для проверки критериев качества формирования конфликтологической компетенции рекомендуется проводить со школьниками следующие мероприятия:

1. Внеурочное занятие «Я вижу конфликт». Школьникам выдаются карточки с картинками, на которых изображена конфликтная ситуация. Задача ребят, работая в группе, по рисунку определить: зачинщика конфликта, дать оценку поведению обеих сторон, причину, по которой конфликт произошел, проверить ситуацию на наличие компромиссных решений, а так же выявить ситуацию, в которой столкновения можно

было избежать. Таким образом, на данном занятии учитель может проверить критерии К3, К8, К9.

2. Эвристическая беседа «Что я знаю о конфликте?». Теоретическое занятие, которое проводится в более активной форме, чем обычная беседа. Может проводиться так же в форме любой подходящей для учителя и класса игры. Главной целью является выявление теоретической осведомленности учащихся о теме конфликтов. С помощью данного занятия можно проверить критерий К7.

3. Дискуссия «Конфликт. Всегда ли это плохо?». Группа делится на две одинаковые по количеству участников команды, каждая из которых получает свое задание. Одна команда за определенное количество времени должна доказать, что конфликт несет в себе только отрицательный опыт, а другая – стремится убедить оппонентов в обратном. Дети должны составить по пять аргументов и уметь уверенно их преподнести. Также каждая из команд готовит контраргументы, на их рассмотрение дается отдельное время. Во время обсуждения ученики должны прийти к выводу, что конфликт имеет как положительные, так и отрицательные стороны. На таком занятии проверяется критерий К4 и, отчасти, К5, так как дискуссия предполагает собой спор, который граничит с локальными конфликтными ситуациями.

4. Игра «Я участвую в конфликте». Данная игра предполагает индивидуальное участие каждого ребенка. Участнику выдается карточка с описанием конфликтной ситуации, в которую он попал. После небольшого раздумья учащийся рассказывает о своих действиях в данной ситуации, о том, чем он руководствуется, принимая решения и т.д. Остальные участники по окончании объяснения могут предлагать свои стратегии выхода из описанной ситуации. Игра проверяет критерий К1 и К3.

5. Внеурочное занятие «По шагам недавних конфликтов». Участники игры вспоминают о недавних конфликтных ситуациях, произошедших с ними, и дают оценку собственным действиям. Кроме того, ребята могут высказываться и оценивать поведение своих товарищей. С помощью данного занятия можно проверить критерий К10.

Планируемым результатом исследования является разработанная и внедренная в педагогический процесс система оценки процесса формирования конфликтологической компетенции по выделенным критериям качества.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 1999. 551с.

2. Дзараева Н.А. Конфликтологическая компетентность как одно из условий воспитания нравственности в процессе профессиональной подготовки // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. №1. С.99-105.

3. Романов С.В. Процесс формирования конфликтологической компетентности будущего педагога в целостном учебно-воспитательном процессе вуза // Электронный научно-образовательный журнал «Грани познания». 2014. №6(33). С. 56-61. [Электронный ресурс] URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1405592914.pdf> (дата обращения: 24.11.2019).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 24.11.2019).

5. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд., стер. М.: Юрайт, 2018 204 с.

УДК 378.09

К.Р. Ефимов (Московский Институт психоанализа, г. Москва)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ О ПРОДУКТИВНЫХ ФАКТОРАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются оптимальные качества и особенности пособия по профессиональному английскому языку для студентов соответствующей специальности с точки зрения самих учащихся. На основе анкетирования более 30 студентов, получающих психологическое образование и изучающих иностранный язык на базе высшего учебного заведения, в котором они обучаются, были выделены предпочитаемые студентами качества хорошего курса иностранного языка. Полученные результаты свидетельствуют о высокой значимости пособия (учебника) и преподавателя в заинтересованности предметом среди студентов. Исследование также показало, что студенты готовы к активной деятельности во время занятий и полагаются на вовлеченность преподавателя.

Ключевые слова: пособие для ВУЗов, пособие по английскому языку, пособие по профессиональному английскому языку, психология, английский язык

Введение. Современные образовательные тенденции развиваются в России довольно быстро в частных образовательных учреждениях и среди индивидуальных репетиторов, что нельзя сказать о большинстве ВУЗов, где следование программам и ограниченному количеству часов может повлиять на мотивацию студентов к обучению [7]. Потребность в новом пособии по английскому языку для психологов, соответствующим реалиям сегодняшних студентов, возникла из жалоб студентов, но также в некоторых работах отечественных и зарубежных ученых [2,5]. Их неудовлетворенность способом подачи материала стала отражаться на их успеваемости и посещаемости. Исследование А.Ф. Корниенко ставит вопросы: Как преподавать? Что необходимо преподавать? Кто должен преподавать? [5]. Вопросы эти насущные и по сей день, поэтому актуальность исследования довольно велика. Однако, некоторые исследователи говорят о том, что достаточным является наличие системы материалов в электронном формате, что, конечно, требует дополнительного исследования в целях интеграции подобного формата в образовательный процесс [8].

Цель исследования: изучить представления учащихся о продуктивных факторах обучения английскому языку студентов психологических специальностей.

Методы исследования

Исследование проводилось среди 33 студентов психологических специальностей Московского Государственного Лингвистического Университета. Участники указывали номер курса, уровень обучения. Анкета включала следующее содержание: *Какие учебники по английскому для психологов Вы знаете?, Что Вас не устраивает в Вашем нынешнем обучении английскому языку в университете?,*

Какого рода упражнения Вам кажутся наиболее/ Какого рода упражнения Вам кажутся наименее эффективными для обучения?, Что деморализует Вас в изучении иностранного языка?, Какой по-Вашему мнению аспект (Преподаватель, программа, активитиз, группа и т.д.) является наиважнейшим в обучении иностранному языку?, Что побуждает Вас изучать иностранный язык?, Какова роль учебных материалов в эффективности обучения иностранному языку?, Какова роль преподавателя в обучении иностранному языку?. Для распространения анкеты была использована платформа Google Forms, что обеспечило более разнообразную выборку.

Результаты

Необходимо учитывать, что психологический климат в группе влияет на продуктивность работы каждого ее члена [6, 9]. Таким образом, были исследованы субъективные представления студентов о факторах, влияющих на восприятие процесса обучения. Результаты, представленные рисунках 1 и 2, указывают на преподавателя, новую лексику и свободу, как основные положительные факторы приемлемого обучения в первой таблице и пассивность преподавателя, отсутствие активности на занятии, устаревшие материалы, как основные негативные факторы, влияющие на восприятие учащимися. Стоит отметить, что ряд авторов уже говорили о социальной роли общения в педагогическом процессе [2, 3].

Данное исследование включало изучение восприятия эффективности различного рода упражнений, входящих в программу курса изучения английского языка. В результате опроса студентов, можно делать выводы о желании студентов больше разговаривать на занятии, беседовать с преподавателями и одноклассниками. Однако, упражнения на перевод текстов и «зубреж» оказались самыми неприятными студентами-психологами. Результаты показаны на рисунках 3 и 4.

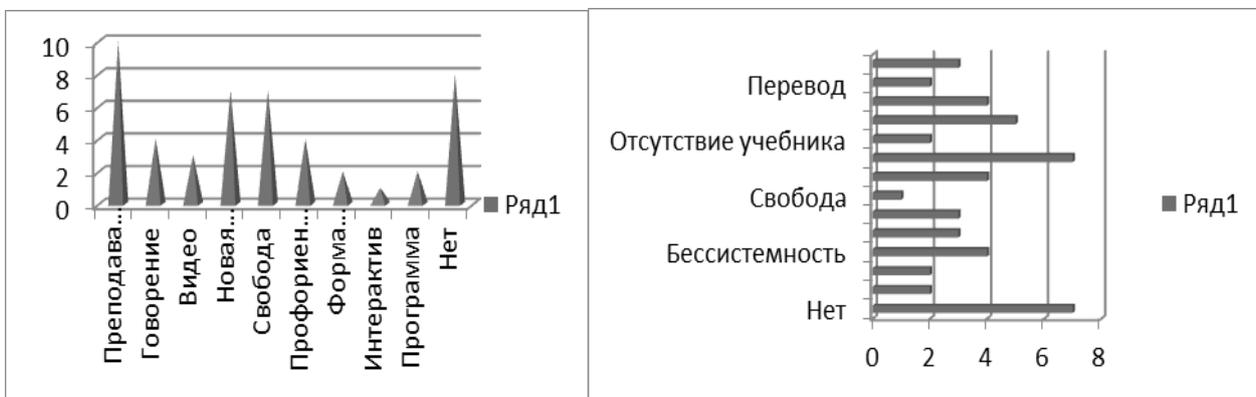


Рис. 1, 2.

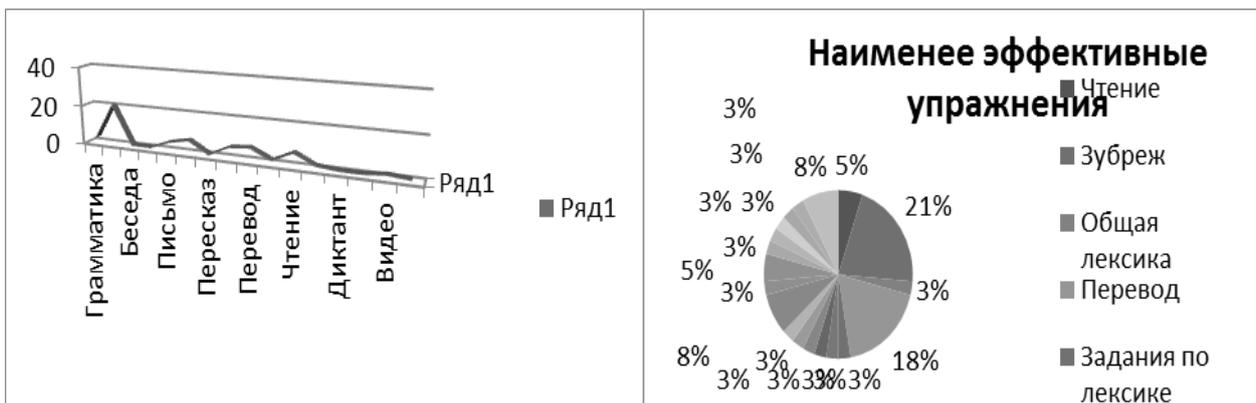


Рис. 3, 4.

Большая часть студентов возлагает большие надежды на работы преподавателя (25 чел.). Менее важными студенты считают материалы и программу, и др. Что можно наблюдать на таблице

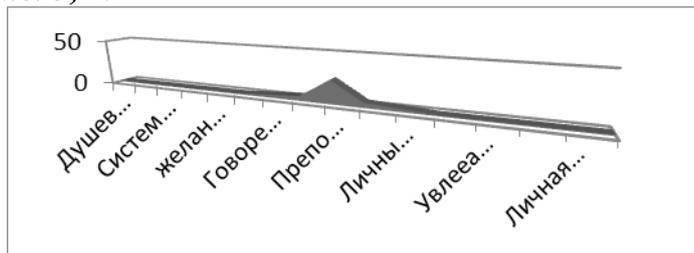


Рис.5.

Вывод

Попытка изучить представления о приверженности потребовала анализ научных работ, представленных в открытых ресурсах интернета, к примеру, cyberleninka.ru. Изначально это исследование задумывалось для выявления факторов, определяющих качественное пособие по английскому языку. Данное исследование будет проводиться в дальнейшем с целью расширения выборки и получения результатов в виде статистического анализа полученных данных. В итоге, можно отметить важность роли преподавателя, как активного деятеля образовательного процесса. Не менее важны материалы и системность занятий. С другой же стороны, пассивность и однотипность действий во время занятий по английскому языку очень неприятны студентам, некоторые упоминают потерю мотивации в связи с этим. Необходимо все же проявить научно-исследовательский интерес к проблеме обучения психологов английскому языку, что и показывают ответы, данные участниками исследования.

Студенты действительно готовы обучаться, они хотят дополнения тех знаний, что они получают на других предметах по специальности. Так, английский язык может стать средством активизации процесса обучения, увеличения мотивации к учебе и заинтересованности психологией. Разработка упражнений, тренирующих коммуникативные навыки необходимы в процессе обучения психологии в ВУЗе, о чем, кстати, говорили раньше отечественные коллеги. К примеру, упражнения на введение в языковую среду Ковалева М.Н. представляют высокий интерес для использования в инструментарии преподавателя иностранного языка в Высшей школе [4]. В свою очередь, важность профессиональной направленности действительно является объектом притязания участников образовательного процесса, как показано в данном исследовании. Так, предложенные Куличенко Ю.Н. и Королевской Е.М. упражнения на работу с лексикой могут оказаться полезными при составлении улучшенного формата пособия для студентов-психологов [1,6].

Библиографический список

1. Барышникова Е.В. Учебная дисциплина "Методика преподавания психологии" в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов // АНИ: педагогика и психология. 2017. №3 (20).
2. Ишанкулова Д.А., Абдурахмонова Д.А.К. Вопросы методики преподавания английского языка в вузе // Academy. 2021. №6 (69). С. 3.
3. Касаткина С.В. Особенности обучения иностранному языку студентов с низким уровнем владения в неязыковом вузе // МНКО. 2022. №2 (93). С. 104.
4. Ковалев М.Н. Методика преподавания английского языка в вузе в социологическом аспекте // Социология. 2019. №3.

5. Корниенко А. Ф. Проблемы в преподавании психологии в вузе // КПЖ. 2009. №2.

6. Куличенко Ю.Н., Королевская Е.М. Этапы формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов-психологов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. №8.

7. Марголис А.А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. 2003. Том 8. № 2

8. Миколайчик М.В. Реферативные базы научных публикаций в преподавании английского языка на факультете психологии: от простого к сложному // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. 2016. №2. С. 229.

9. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2010. 432 с.

УДК 378.

О.В. Жаркова (МБОУ СОШ № 45, г. Челябинск)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье сформулирован социальный заказ, а также задачи преподавателя в воспитании обучающихся средствами иностранного языка; рассмотрен принцип «образование через всю жизнь («life-long-learning») и траектория самообразования преподавателя в целях качественного обучения и воспитания обучающихся; представлены и перечислены задачи воспитания обучающихся.

Ключевые слова: образование, воспитание, социальный заказ, поликультурная языковая личность, иностранный язык.

*«Конечная цель всякого воспитания –
воспитание самостоятельности
посредством самодеятельности»...
«Воспитателем и учителем надо родиться;
им руководит природный такт»...
А. Дистервег*

Мы не случайно в качестве эпитафии взяли высказывания великого, не побоимся этого слова, немецкого педагога, мыслителя Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега (*Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, 1790-1866*). Каждое его высказывание, мысль, идея актуальны и по настоящее время. Согласно А. Дистервега, важнейшим принципом воспитания является природосообразность. «Воспитывать – значит побуждать» – считал педагог [1]. Действительно, побуждение/мотивация являются мощной движущей силой обучения, достижения поставленных целей. «Именно мотивация способствует воспитанию и развитию учащихся, а далее уже самопознанию и самообразованию» [8].

Каким же должен быть современный преподаватель? Современный преподаватель, преподаватель нашего времени – это преподаватель, который отличается прежде всего общей культурой, культурой языка, речи и поведения, конечно. Он должен

иметь основательные/фундаментальные знания как в области педагогики (на то он и педагог), так и психологии, а также высокий уровень профессиональной лингвистической, лингводидактической и методической подготовки, являться творческой/креативной постоянно развивающейся личностью.

Общеизвестно, что на сегодня важнейшей тенденцией развития системы образования является подготовка специалистов, способных реализовать принцип «образование через всю жизнь («*life-long-learning*»)). Образование должно формировать долгосрочные компетенции человека, которые позволяли бы ему оставаться конкурентноспособным членом общества на протяжении всего периода активной жизни (Г.Н. Константинов, С.Р. Филонович) [8, с. 4]. Вот именно как раз эта формула, формула «образование через всю жизнь» и должна отразиться в разработке преподавателем/учителем своего маршрута, т.е. своеобразной траектории самообразования в осуществлении профессиональных видов деятельности» [3, с. 259].

Задача преподавателя на современном этапе: формировать, развивать и совершенствовать «коммуникативную компетенцию учащихся – практическое владение иностранным языком, умение пользоваться им как инструментом межкультурной коммуникации» [5, с. 70], а также воспитать средствами иностранного языка поликультурную языковую личность. Личность – средоточие взаимосвязи культуры и языка, диалектики их развития. Поэтому говорить о личности можно только как о «языковой личности, личности воплощенной в языке» (Т.И. Жаркова). Языковая личность – это личность, выступающая в качестве медиатора культур, обладающего умением представлять свою родную культуру, а также способствовать тому, чтобы партнеры по деловой/профессиональной коммуникации, участники диалога культур не теряли своей национальной самоидентификации. Поликультурная языковая личность учащегося – это есть его способность к межкультурной коммуникации, к успешной реализации диалога культур, причем на довольно высоком профессиональном уровне. Проблемы воспитания, обучения, развития являются приоритетными, а «процесс овладения знаниями и способами деятельности должен служить средством всестороннего развития личности (Г.А. Китайгородская)» [5, с. 70].

К.Д. Ушинский (1823-1870), наш отечественный педагог, писатель, а также основоположник научной педагогики в России писал, что «воспитание, построенное на абстрактных или иностранных началах (что все равно, потому что всякая иностранная система может быть приложена к другому народу только во имя рациональности), будет действовать на развитие характера гораздо слабее, чем система, созданная самим народом» [7]. У каждого народа своя особенная национальная система воспитания; а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным [7]. И с этим нельзя не согласиться! У нас своя система воспитания, которой с этого учебного года уделяется более особое внимание как в школах, так и в вузах.

Никто не станет отрицать или оспаривать, что воспитание – это явление комплексное, явление, которое пронизывает как урочную, так и внеурочную деятельность. Необходимо отметить, что именно и того, и другого рода деятельности должна не только связывать, но и отражать как учебный предмет, так и возрастные способности учащихся. Переориентация на личность, т.е. личностно ориентированное обучение, требует воспитания прежде всего гражданина своего Отечества, человека преданного своей большой и малой Родине, человека терпимого и толерантного, человека ответственного и умеющего принимать правильные решения, человека гуманного

и справедливого, человека рефлексиирующего, умеющего отличать истинные ценности от фальшивых.

Одной из первостепенных задач реализации социального заказа является задача воспитания обучающихся, а именно:

- воспитание личности учащегося, личности духовной, личности, обладающей нравственными качествами;

- приобщение учащихся к профессиональным и общечеловеческим ценностям гуманистического и гуманитарного характера;

- воспитание обучающихся в духе готовности взаимопонимания представителей иноязычного социума с их нравами, обычаями, традициями, образом жизни и мыслей и т.д., в духе толерантности и эмпатии;

- воспитание умения отстаивать свою точку зрения, своих интересов, а главное интересов своей фирмы/компании, а значит, и интересы своего государства/Отчизны;

- воспитание гражданина своего Отечества, гражданина, горячо любящего свою Родину, и малую в том числе.

Необходимо отметить также, что для подготовки будущих специалистов к жизни и деятельности в постоянно изменяющемся мире, в мире, характеризующимся такими процессами, как интеграция, интернационализация, глобализация, процессами, в контексте которых осуществляются межкультурные взаимодействия, необходимо формировать у обучающихся «умения устанавливать личные контакты, проведение деловых переговоров и презентаций, ведение телефонных переговоров, обмен корреспонденцией, участие в семинарах, конференциях, форумах, симпозиумах, конгрессах» [4, с. 143].

Итак, мы приходим к выводу, что каждая страна, каждая нация имеет своей целью воспитать личность, личность развитую во всех отношениях, личность поликультурную, личность высоконравственную, личность, любящую свою Родину. Как хорошо сказал в свое время по этому поводу российский литературный критик философ-материалист, публицист и писатель Н.Г. Чернышевский (1828-1889): «Важнейший капитал нации – нравственные качества народа» [9].

В заключение хочется подчеркнуть, что:

- важнейшими задачами в области формирования образовательного потенциала в России можно считать подготовку специалистов в соответствующем запросам социума, объеме и повышении качества подготовки. Образование становится источником и условием роста благосостояния общества, основой его демократического развития (Л.И. Абалкин)» [6, с. 233];

- необходимо воспитать средствами иностранного языка поликультурную языковую личность и помочь обучающемуся «создать представление о той картине мира, которая сложилась у носителей языка» [4, с. 143];

- воспитать личность с прочными знаниями, прекрасной эрудицией, личность, владеющую иностранным языком, личность социально защищенную, которая может выдержать любую конкуренцию на рынке труда» [5, с. 258];

- именно сегодня в эпоху нового глобального мира важны и такие качества как гибкость мышления, мобильность, готовность адаптироваться к новым условиям, умение работать в команде, умение брать на себя инициативу и ответственность [2, с. 121].

Библиографический список

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
2. Жаркова Т.И. К вопросу о профессиональном развитии преподавателя иностранного языка экономического вуза // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. Материалы международной конференции, посвященной памяти профессора Галины Владимировны Роговой в связи со 100-летием со дня рождения. Под общей ред. Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. М.: МГПУ, Языки народов мира, Тезаурус, 2017. 310 с. С. 119-123.
3. Жаркова Т.И. О траектории саморазвития преподавателя иностранного языка экономического вуза // Вестник Таджикского Национального университета. 2019. № 9. С. 258-263.
4. Жаркова Т.И. Роль фразеологизмов в успешной реализации межкультурной коммуникации // Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В.Г. Гака: Сборник статей по итогам V международной конференции (25-27 марта 2020 года). М.: Издательство «Спутник+», 2020. 462 с. С. 140-144.
5. Жаркова Т.И. Современные методы обучения иностранному языку // Вестник Финансового университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2 (14). С. 69-73.
6. Жаркова Т.И. Язык и культура в межкультурном бизнес-общении // Устойчивое развитие экономики: состояние, проблемы, перспективы. Сборник трудов VI международной научно-практической конференции. Редколлегия: К.К. Шебеко (и др). Пинск. 2012. С. 231-233.
7. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики. М., 2005.
8. Формирование мотивации к предметам гуманитарного цикла в экономическом вузе. Монография / Под науч. ред. Т.И. Жарковой. Челябинск: Уральская Академия, 2017. 142 с.
9. Чернышевский Николай Гаврилович (1828-1889). Российский мыслитель, литератор. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://shoyher.narod.ru/Portret_fajl/Chernyishevskijn.html. (дата обращения: 26.02.23).

Т.И. Жаркова (ЮУТУ, г. Челябинск)

МИССИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема воспитания и иноязычного образования; даны определения понятий «образование», «непрерывное образование», «преподаватель». Раскрыта миссия преподавателя иностранных языков в новой реальности, а также показаны новые роли учителя в образовательном процессе будущего.

Ключевые слова: Год педагога и наставника, образование, иноязычное образование, воспитание, общечеловеческие ценности, миссия преподавателя иностранного языка.

«Учитель живет до тех пор, пока учится; как только он перестает учиться, в нем умирает учитель»...

К.Д. Ушинский

«Учитель должен сознательно идти в ногу с современностью, проникаться и вдохновляться пробудившимися в ней силами»...

«Самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом, самым живым примером для ученика является сам учитель.

Он – олицетворенный метод обучения, само воплощение принципа воспитания»...

А. Дистервег

2023 год – объявлен Годом педагога и наставника, и проводится он в честь 200-летия со дня рождения К.Д. Ушинского (1823-1870), одного из основателей педагогической науки, по инициативе Президента Российской Федерации В.В. Путина. Именно К.Д. Ушинский один из первых уделял особое/первостепенное внимание задачам нравственного просвещения и воспитания обучающихся. Целью воспитания является формирование активной творческой личности, в основе которого лежит труд как умственный, так и физический. К.Д. Ушинскому принадлежит идея важности сохранения национальной культуры и самобытности, приоритет он отдавал изучению *родного языка и родной культуры* (Курсив наш – Т.Ж.), а не иностранного, французского, имевшего большую популярность в западной Европе и России [20].

Мы единодушны с мнением Е.И. Пассова, что «именно учителя – эти атланты и кариатиды образования – удерживают на своих плечах небосвод нашей нравственности. Не будь их, – рухнет все. Это они – носители, хранители и ретрансляторы всех нравственных начал» [11].

Миссия преподавателя иностранного языка в настоящее время/в новой реальности должна проявляться в оказании помощи в:

- избрании стиля поведения и направления деятельности в постоянно изменяющейся действительности, в постоянно изменяющемся мире;
- формировании собственной системы ценностей;
- обнаружении у представителей иноязычного лингвосоциума различий в их ценностных ориентациях, являющихся своего рода регулятором и поведения, и деятельности [21];
- создании образовательных траекторий;

- развитию когнитивных способностей (концентрация внимания, развитие кратковременной и долговременной памяти, скорость и охват чтения и т.д.);
- приобретении багажа знаний по специальности и применении их в трудовой деятельности, что, несомненно способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка [18];
- формировании и развитии метакомпетенций (системное мышление, работа в команде, внимательное отношение к партнерам/коллегам и др.);
- самостоятельном решении разнообразных проблем/своевременном принятии решений;
- умении и готовности отвечать на все вызовы времени;
- воспитания патриота и гражданина своего Отечества, а также человека, готового к активной жизнедеятельности не только в родной этнической среде, но и в поликультурной, готовности отдать свои знания на благо развития своего региона, своей Родины;
- развитию когнитивных способностей (концентрация внимания, развитие кратковременной и долговременной памяти, скорость и охват чтения и т.д.) Обучение продуктивным состояниям сознания.

Уже в начале XXI в. российская педагогическая общественность пришла к пониманию того, что именно воспитанию, т.е. целенаправленному процессу формирования интеллекта, и именно целенаправленному процессу, а также формированию и развитию физических и духовных сил личности обучающегося, подготовки ее к жизни в социуме, карьерном росте и т.д., в системе образования должно уделяться особое, приоритетное внимание.

Основная/приоритетная задача любой системы образования – воспитание достойного поколения, поколения с глубокими/прочными знаниями, с широким кругозором, поколения любознательного и креативного, читающего и анализирующего прочитанное; воспитание достойного гражданина своего Отечества, гражданина глубоко любящего свою Родину, и малую в том числе. Теме воспитания патриотизма и преданности своей семье, стране, Родине должно уделяться особое внимание как в школе, так и в вузе, как на уроке/занятии/лекции, так и во внеурочное время. Задачи воспитания и обучения возлагаются на учителей/преподавателей, одним словом, – педагогов.

«Образование – составная часть и одновременно продукт социализации. Образование стоит на фундаменте научения, которое протекает в ходе социализации. Его отличие от процессов спонтанного научения – в целенаправленном и ускоренном развитии тех или иных способностей человека благодаря педагогически организованной передаче накопленной людьми культуры, т.е. правил поведения, мышления, знания и технологий (способов и орудий деятельности), от поколения к поколению. Образование служит интересам личности и общества, одновременно сохраняя культуру и развивая способности новых поколений ее совершенствовать (Педагогический энциклопедический словарь)» [6, с. 16].

Согласно К.Д. Ушинского, «педагогика не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно кроме знаний требует способности и склонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека» [19].

Развитие науки и техники, мощное и сверхскоростное, а именно развитие информационно-коммуникационных технологий, быстрое устаревание знаний вызвали необходимость у человека учиться всю жизнь («*apprendre à apprendre*»). Общеизвестно и всем понятно, что образование должно стать непрерывным. Под непрерывным понимается «образование, которое, во-первых, является всеохватывающим по полноте, во-вторых, индивидуализировано по времени, темпам и направленности и, в-третьих, предоставляет каждому человеку возможность реализации собственной программы его получения» [10]. Непрерывное образование – образование, которое, во-первых является всеохватывающим по полноте, во-вторых, индивидуализировано по времени, темпам и направленности и, в-третьих, предоставляет каждому человеку возможность реализации собственной программы его получения [8].

Фактически в системе непрерывного образования преподаватель работает в режиме самообразования. «Учитель должен постоянно обогащаться тем новым, что дает ему современность, жить интенсивной духовной жизнью, стать творцом-создателем. Учитель в возрастающей мере становится и исследователем, совмещающим в себе педагога-экспериментатора, теоретика и практика, тонкого психолога и воспитателя; ему по силам не только обслуживать имеющиеся педагогические технологии, но и осуществлять инновационные процессы» [13].

Это один из вызовов нашего времени. Формула «образование через всю жизнь» должна отразиться в разработке преподавателем/учителем своего маршрута, т.е. своеобразной траектории самообразования в осуществлении профессиональных видов деятельности.

Преподаватель – в широком смысле слова – работник высшей, средней специальной или общеобразовательной школы, преподающий какой-либо предмет, в узком смысле слова – штатная должность в вузах и средних специальных учебных заведениях... . В вузах и учебных заведениях на преподавателя возлагается учебная и методическая работа по своей специальности [13].

Мы расширим определение, данное понятию «преподаватель» в «Педагогическом энциклопедическом словаре». «Современный преподаватель – преподаватель, отличающийся общей культурой. Он должен иметь глубокие психолого-педагогические знания, а также высокий уровень профессиональной подготовки в своей предметной области, владеть гуманистическими педагогическими технологиями, способностью к педагогическому целеопределению, проектированию и организации эффективного образовательного процесса, являться творческой развивающейся личностью (Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов)» [6, с. 195-196].

Преподаватель высшего учебного заведения – это не только учитель и воспитатель, методист, и ученый, но и фасилитатор, тьютор, модератор. И не только! Таким образом, педагог/учитель/преподаватель должен учиться и учиться всю жизнь, повышая свое педагогическое и профессиональное мастерство, говоря словами К.Д. Ушинского: «Учитель живет, пока он учится, когда он перестает учиться, в нем умирает учитель» [20]. Эту же мысль/идею мы находим и у немецкого педагога, мыслителя Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега (*Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, 1790-1866*): «Учитель должен сознательно идти в ногу с современностью, проникаться и вдохновляться пробудившимися в ней силами» [4]. Он указывал также на то, что учитель до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над собственным воспитанием и образованием [4]. Такого же мнения и Н.А. Добролюбов (1836-1861): «Учитель – носитель прогрессивных идеалов и

научного знания. *Он всю жизнь продолжает учиться, чтобы идти в ногу с непрерывно двигающейся вперед наукой (курсив наш – Т.Ж.)* [3].

Новая образовательная парадигма по-новому определяет роль/миссию преподавателя. «Процесс обучения иностранному языку, по мнению А. Болена, представляет собой сотрудничество ученика и учителя, которое увеличивает их деятельностные возможности. Учащийся «вместо объекта воздействия превращается в субъект взаимодействия». Он не должен испытывать чувства страха при общении с учителем, так как не будет способен на творчество. Роль учителя меняется: он – помогает учащимся получить знания собственными усилиями» [5, с. 48-49]. Именно по-новому оценивал роль учителя в свое время и К.Д. Ушинский, указывавший на то, что учитель должен «не учить, а помогать учиться. Метода такого вспомогательного преподавания, кроме многих других достоинств, имеет еще главное то, что она, приучая воспитанника к умственному труду, приучает и преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются. Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека» [20].

Мы согласны с мнением К.Д. Ушинского и психолога Л.М. Фрийдмана о том, что учитель должен не учить, а помогать учиться. «У очень многих учителей укоренилось представление, что главное в их работе – это то, что они скажут, расскажут, покажут, какие дадут знания, как проконтролируют их выполнение, оценят работу и т.д. Они исходят из наивного представления, что их педагогическое воздействие как бы прямо и непосредственно проецируется в головах учащихся, как бы «перетекает» от учителя к учащимся. Между тем легко убедиться в том, что эти представления именно наивные, просто неверные». Знания, преподнесенные в готовом виде, подавляют естественную любознательность учащихся, не оставляют возможностей для развития творческого воображения и способностей. Учитель должен способствовать развитию собственной деятельности учащихся [5, с. 48-49]. Другими словами, происходит «смещение акцента активной деятельности учителя по обучению иностранному языку на активную деятельность учащихся по его изучению, чтобы обеспечить последним возможность овладеть иностранным языком, а не быть объектом обучения ему» (Г.В. Рогова).

Эту же мысль мы находим и у Н.Ф. Коряковцевой, согласно которой, преподаватель в системе субъект-субъектных отношений должен создать условия для развития и саморазвития личности, стать партнером в совместной деятельности учения, помочь ученику овладеть умениями самостоятельно добывать знания и накапливать необходимый опыт. В этом случае образовательный процесс приобретает продуктивный характер [9]. Права и Е.Н. Соловова, несомненно права в том, что в реальной жизни любой профессионал не может помнить всего объема изученной информации. Главное – знать, где можно ее найти в случае необходимости и как применить ее наиболее эффективно для решения поставленных задач [15]. М.В. Кларин видит в учителе «посредника между учеником и миром культуры, который не просто передает знания и навыки, но в обучающем диалоге вырабатывает в ученике способность самостоятельно осваивать знаковые орудия культуры. На одном полюсе педагог играет роль эффективного оператора процедур технологически выстроенного обучения. На другом роль фасилитатора самостоятельного учебного поиска» [7].

Фасилитатор (англ. *facilitator*, от лат. *facilis* «легкий, удобный») – это педагог, создающий комфортную атмосферу, благоприятную обстановку на уроке/занятии, также это своего рода модератор, руководящий, управляющий процессом воспитания и обучения и направляющий его в нужное русло для достижения поставленных целей

(воспитательных, образовательных, практических, в итоге развивающих личность обучающегося, языковую поликультурную личность). «В парадигме личностно-ориентированной педагогики фасилитатором называют педагога, руководящегося эмпатическим пониманием, открытостью собственным чувствам и переживаниям, доверием в качестве выражения внутренней личностной уверенности в возможностях и способностях учащихся. Педагог-фасилитатор помогает ребенку в процессе развития и облегчает «трудную работу роста» (в этом значении термин был введен К. Роджерсом [17]).

Педагог-фасилитатор – преподаватель:

- руководящий и направляющий процесс воспитания и обучения в нужное русло для достижения поставленных целей (воспитательных, образовательных, практических, развивающих), тем самым способствуя формированию и развитию поликультурной языковой личности обучающегося;
- умело использующий педагогические технологии с целью создания благоприятной/комфортной атмосферы;
- повышения у обучающихся уверенности в своих силах;
- стимулирование, поддержание у них потребности в самостоятельной продуктивной и результативной деятельности.

Мы единомышленны и с мнением Н.В. Барышниковой, что «учитель иностранного языка (как первого, так и второго) как основной речевой партнер обучающихся является ретранслятором иноязычной культуры, передающим ее через призму своего Эго, принадлежащего к родной (национальной культуре) [2]. Итак, «отличительной особенностью педагогической деятельности – ее совместный характер: работа педагога немыслима без тех, на кого направлено его обучающее, развивающее и воспитательное воздействие» [14].

В настоящее время учитель является не только ретранслятором культур, но и:

- источником информации (сценаристом, режиссером, актером);
- лидером коллектива с последующей функцией члена коллектива, наделенного особым творчеством;
- образцом нравственно-этических норм поведения;
- моделью будущей речевой деятельности обучаемых;
- организатором психологического климата в классе;
- руководителем межличностных отношений (Г.А. Китайгородская) [6, с. 197].

Преподаватель иностранных языков является и тьютором (англ. *tutor* – наставник, репетитор, преподаватель, частный педагог – неформальная педагогическая должность) [16], первоочередной задачей которого является поддержать саморазвития обучающегося.

Тьюторство может проходить в разных местах: таких, как классная комната, репетиторский центр или дом репетитора/ученика или дистанционно. Как метод преподавания-обучения тьюторство (репетиторство) отличается от формальных уроков в образовательных учреждениях тем, что осуществляется в более неформальной обстановке, а также гибкостью педагогических методов с точки зрения продолжительности уроков, темпа обучения и отношениями с преподавателем. Иногда тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождает процесс индивидуализации и индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного образования. В России должностные обязанности тьютора и должностные требования к нему устанавливаются Министерством образования и социального развития РФ [16].

В образовательном процессе в будущем у учителя будут новые роли.

Согласно «Атласу новых профессий» (Сколково) [1], роль учителя и преподавателя сильно, лучше сказать коренным образом изменится.

Появится такая профессия как «игропедагог». Данная профессия предполагает, что учитель/преподаватель уже не будет стоять с указкой у доски или проверять тетради за столом, а будет разрабатывать уже образовательные маршруты/траектории своих учащихся, геймифицировать образовательный процесс, что сделает его, несомненно, более интересным и увлекательным.

Появятся и другие роли, к которым нужно уже сейчас подготовиться, чтобы через несколько лет быть «на гребне волны» Это профессия – учитель-навигатор, учитель, прекрасно ориентирующийся в мире информации, учитель, способный помочь обучающемуся в выборе наиболее достоверного источника, вычленив из лавинообразного потока информации самые ценные, а главное – самые нужные сведения и превратить их в личностные знания ученика.

Учитель-модератор образовательной деятельности, способный и готовый помочь обучающемуся выбрать форму работы, а также помочь найти партнеров по проекту, поддерживать связь между учениками, родителями, а может быть и экспертами, если того потребует учебный процесс.

Учитель-организатор обучения, другими словами специалист по конструированию занятий, эффективный менеджер образовательного процесса.

Учитель-лидер, который рационально использует время, реально оценивает задачи, решает их и несет ответственность. Такой учитель заражает своей харизмой и обучает на личном примере, не заставляя при этом ученика подражать себе, а помогая ему раскрыть его собственный внутренний потенциал и характер [1].

В заключение хотелось бы отметить, что преподаватель иностранного языка должен:

- быть готов продолжить свое образование «длиною в жизнь»;
- должен быть мобильным и с активной жизненной позицией;
- принимать активное участие в работе семинаров, конференций, форумов, конгрессов, съездов учителей иностранного языка, симпозиумов, а также в международных и всероссийских конкурсах профессионального мастерства и делиться своими работками с коллегами в печати;
- сам «гореть» и «зажигать» своим энтузиазмом и активной жизненной позицией студентов и тогда при небольшом количестве часов будут отличные результаты в изучении иностранного языка и высокие достижения в олимпиадах, турнирах, всероссийских и международных конкурсах.

Несмотря на то, что «измученные заботами и вынужденные искать дополнительные заработки, но болеющие за детей, отдающие им свое время, свой мозг, свою душу и сердце. Наш российский Учитель – это особый феномен, заслуживающий того, чтобы он постоянно слышал: «Учитель! Перед именем твоим позволь смиренно преклонить колени! Такой учитель нам не с неба свалился. Он – плод нашей системы профессиональной подготовки» [12]. Закончить статью мы хотим высказыванием Адольфа Дистервега: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» [4].

Библиографический список

1. Атлас новых профессий / [П. Лукша и др.]; под ред. П. Лукши ; Агентство стратегических инициатив, Московская шк. упр. Сколково. Москва, 2015.
2. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М., 2003.
3. Белинский В.Г., Герцен А.И., Чернышевский Н.Г. Добролюбов Н.А. Педагогическое наследие / Сост. А.Ф. Смирнов. М., 1988.
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956.
5. Жаркова Т.И. Развитие навыков устной речи старшеклассников и абитуриентов (на материале французского языка): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Москва, 2000. 131 с.
6. Жаркова Т.И., Сороковых Г.В. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. Челябинск: Издательство Татьяны Лурье, 2012. 222 с.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. Монография. М., 2018.
8. Концепция непрерывного образования // Народное образование. 1989. № 10.
9. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М., 2010.
10. Околелов О.П. Педагогика: Учебное пособие. Ростов н/Д, 2016.
11. Пассов Е.И. Методическая школа Пассова. Концепция. Воронеж, 2003.
12. Пассов Е.И. «Танк модернизации» на ниве образования. М., 2008.
13. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. М., 2003.
14. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности / Под ред. С.Д. Резника. М., 2010.
15. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. М., 2004.
16. Тьютор. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 21.03.2023).
17. Фасилитатор. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 21.03.2023).
18. Формирование мотивации к предметам гуманитарного цикла в экономическом вузе. Монография / Под науч. ред. Т.И. Жарковой. Челябинск: Уральская Академия, 2017. 142 с.
19. Ушинский, Константин Дмитриевич [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 21.03.2023).
20. Ушинский К.Д. Избранные труды. В 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики. М., 2005.
21. Krupchenko A., Zharkova T., Inozemtseva K. Axiology of foreign language education // X International Conference «Word, Utterance, Text: Cognitive, Pragmatic and Cultural Aspects». 27-29 April, 2020 European Proceedings of Social and Behavioural Sciences PBSS. Published by European Publisher. Article no: 186. Pages 467-474. Doi: [10.15405/epsbs.2020.08.186](https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.08.186).

Г.В. Завада (КГЭУ, г. Казань),
М.В. Реймер (КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга)

ВЛИЯНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФУНКЦИИ И ПОДГОТОВКУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация. В статье проанализированы ключевые тенденции развития современного высшего образования: глобализация, массовизация, технологизация и цифровизация образования и др. Отмечено их влияние на все элементы системы образования, указано, какие изменения в современных условиях указанные тенденции оказывают на функции, компетенции и систему подготовки преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: тенденции развития высшего образования преподаватель, функции преподавателя высшей школы, подготовка преподавателя высшей школы.

Система высшего образования является в определенном смысле отражением тех проблем, с которыми сталкивается все общество на современном этапе. Решением этих проблем часто является определенная трансформация разных сторон системы образования. Каждое изменение элемента системы высшего образования, в свою очередь, влечет переосмысление функционала деятельности преподавателя высшей школы. Подобная социально-историческая зависимость прослеживается на всех этапах развития системы высшего образования, как у нас в стране, так и за рубежом, что отражено в исследованиях [1, 2].

Анализируя текущую ситуацию, можно выявить ряд актуальных тенденций развития высшего образования:

1. Глобализация образования, ориентация мировых образовательных систем на унификацию образования, знания [3]. Последний год внес определенные коррективы в реализацию этого процесса для российской высшей школы, тем не менее, сохранил ее.

2. Массовизация образования. Эта тенденция рядом исследователей рассматривается как проблема, снижающая качество высшего образования, создающая множество сопутствующих проблем, например, дефицита рабочих кадров или сложности финансирования системы образования. В то же время, нельзя не отметить, что она позволяет высшему образованию сейчас решать не только задачу воспроизводства интеллектуальной элиты общества, но и наибольшей занятости молодежи, способствуя тем самым ее эффективной социализации [3, 4].

3. Технологизация и цифровизация образования. Прошедшие сложные из-за пандемии годы внесли кардинальные изменения в технологии образовательного процесса, сделав цифровизацию обоснованным, закономерным и, в некотором смысле, наиболее адекватным результатом развития системы. Дальнейшее развитие этих процессов дает основание ряду исследователей говорить о кибервиртуальном образовании [4,5].

Еще одной, важнейшей тенденцией современного высшего образования стало требование к коммерциализации научных идей преподавателей и студентов вузов [6]. И если буквально пять лет назад это требование было отражением инновационности вуза и его способности генерировать новое знание, то сейчас это приобретает

общегосударственное значение, ориентируя вузы на создание реального продукта, способствующего импортозамещению и национальной безопасности.

Кроме того, мы можем говорить о демократизации образования, которая стала возможной благодаря разработкам и стремительному, востребованному использованию массовых он-лайнкурсов и платформ [7, 8] и других тенденциях.

Каждая из описанных выше тенденций наполняет специфическим содержанием функции преподавателя высшей школы. Сформулируем некоторые трансформации, которые значимы на сегодняшний момент.

Глобализация приводит к повышению конкуренции, как между образовательными системами, так и между преподавателями, их уникальными учебными курсами. Это требует от педагога умений гибко перестраивать содержание и технологии образования, умений презентации собственных компетенций и т.д.

Массовизация образования привлекла в высшую школу «средних» учеников, что требует от преподавателя снизить объем учебной нагрузки на студентов, замедлить темп образовательного процесса, ориентироваться на снизившийся в общем потоке уровень студентов. Причем, как отмечают многие педагоги, высокий уровень ЕГЭ по отдельным предметам часто стал коррелировать с низким уровнем знаний по другим, что ранее не было свойственно выпускнику-отличнику средней школы. В то же время, есть исследования, статистически доказывающие, что результаты ЕГЭ по трем предметам (математике, русскому языку и физике) взаимосвязаны, успешность сдачи по одному предмету связана с успешностью по другим [9]. Отмеченные взаимосвязи требуют дополнительных исследований ученых и учета в практической деятельности преподавателей.

Цифровизация образования превращает преподавателя в технолога, становятся важны хард-компетенции в пользовании, а иногда и разработке цифровых технологий обучения. Актуальными являются умения педагогического дизайна, способствующие трансформации учебных курсов под разную целевую аудиторию, а также умения модератора при проведении занятий с применением цифровых технологий.

Требования коммерциализации результатов научной деятельности добавляют в систему преподавательских компетенций предпринимательские умения, а также менторские, заключающие в готовности преподавателя быть опытным наставником студенческого стартапа, быть консультантом во временной предпринимательской группе.

Проанализированные трансформации ставят, в свою очередь, проблему подготовки преподавателя вуза к новым вызовам. При разработке программ подготовки преподавателя высшей школы интересно воспользоваться опытом Матушанского Г.У. и Романовой Л.М., которые предлагают системную работу по актуализации компетентностных моделей преподавателя на различных должностных уровнях и, связанных с ними, программ повышения квалификации (дообучения) для каждого конкретного уровня. Данный подход опирается на различия в функционале преподавателей, в специфическом наборе универсальных и профессиональных компетенций ассистента-старшего преподавателя-доцента [10]. Однако они требуют переосмысления с учетом трансформаций функций преподавателя. На этом этапе указанной системы проектирования программ повышения квалификации преподавателя вуза необходимо не просто дифференцировать по указанным должностям выявленные изменения, но и определить необходимый и достаточный уровень наличия. Выявленные различия позволяют обоснованно проектировать

содержание программ повышения квалификации преподавателей вуза, проводить актуальный мониторинг компетенций и т.п.

Перечень необходимых компетенций преподавателя не исчерпывается указанными позициями. Нужно помнить о роли собственно транслятора знаний, о роли воспитателя, что очень актуально в современной ситуации существования и т.д. Вместить все указанные компетенции в одном человеке практически невозможно. Важно дифференцировать роли преподавателей в организации процесса: один потрясающий оратор, второй успешный ментор, третий выдающийся ученый, четвертый – легко коммерциализует результаты деятельности. Современный преподаватель нуждается в адекватной системе оценки педагогической деятельности, в которой учитываются как традиционные роли и функции, так и новые трансформации.

Библиографический список

1. Саймон Б. Общество и образование. Пер.с англ. / Общ .ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. Москва: Прогресс. 1989. 197 с
2. Исаева Т. Е. Изменение роли преподавателя высшей школы в современном обществе // ИТС. 2003. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmenenie-rolipredavatelaya-vysshey-shkoly-v-sovremennom-obschestve> (дата обращения: 27.03.2023).
3. Тенденции развития высшего образования в мире и в России. Аналитический доклад-дайжест. Москва. 2021. 199 с. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.rea.ru/ru/org/managements/Nauchno-issledovatelskij-institut-razvitija-obrazovaniya/Documents/Доклад-дайжест%20Тенденции%20развития%20высшего%20образования.pdf> (дата обращения: 11.11.2022).
4. Клячко Т.Л. Образование в России и мире: современные тенденции //Образовательная политика. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://edpolicy.ru/education-trends> (дата обращения: 14.11.2022).
5. Кудаков О.Р. Кибервиртуальное пространство и образование // Вестник КГЭУ. 2016. №1 (29). Электронный ресурс. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kibervirtualnoe-prostranstvo-i-obrazovanie> (дата обращения: 14.11.2022).
6. Майкова С.Э., Головушкин И.А. Коммерциализация результатов научно-исследовательской деятельности как основной фактор инновационного развития национального исследовательского университета // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2012. №4 (24). Электронный ресурс. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommertsializatsiya-rezultatov-nauchno-issledovatel'skoj-deyatelnosti-kak-osnovnoy-faktor-innovatsionnogo-razvitiya-natsionalnogo>(дата обращения: 16.11.2022).
7. Ашилова М.С., Бегалинов А.С., Бегалинова К.К. Особенности образования в условиях цифровизации // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2022. №5-1. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obrazovaniya-v-usloviyah-tsifrovizatsii> (дата обращения: 12.11.2022).
8. Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Виртуальные университеты: факторы успеха и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Информатизация образования». 2018. Т. 15. № 1. С. 7-17. Электронный ресурс.

Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnye-universitety-factory-uspeha-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 12.11.2022).

9. Капцов А. В., Колесникова Е. И. Взаимосвязь уровня интеллекта студентов и результатов сдачи ЕГЭ // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2009. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-urovnya-intellekta-studentov-i-rezultatov-sdachi-ege-1> (дата обращения: 28.03.2023).

10. Матушанский Г.У., Романова Л.М. Структура и содержание повышения квалификации преподавателя высшей школы при подготовке к деятельности на уровнях старшего преподавателя и доцента // Вестник Самарского государственного университета. 2012. № 8-1 (99). С. 189-197.

УДК 378.09

Н.В. Казанцева (КИУ, г. Казань)

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕТОД

Аннотация. В статье рассматриваются возможности арт-терапии как средства адаптации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, компоненты арт-терапии, принципы арт-терапии, концептуальный базис арт-терапии.

Ключевые слова: ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, арт-терапия, социализация, творческое развитие, коррекция, диагностика, удовольствие, развитие, психотерапия.

В современной педагогической науке особой популярностью пользуются арт-терапевтические методы как средство коррекции при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. С помощью арт-терапии можно развить интеллектуальную, эмоциональную, практическую, коммуникативную деятельность.

Арт-терапия способствует воспитанию у детей коммуникативных навыков, способствует формированию общих ценностей. Использование арт-терапевтических методик в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья эффективно развивает личность ребенка, стимулирует развитие творческого потенциала ребенка. [2].

Арт-терапия – это коррекция поведенческих особенностей детей и личностных с помощью различных техник творчества. В ходе арт-терапии мы можем использовать нетрадиционные приемы рисования [3], которые очень привлекательны для детей, в ходе использования нетрадиционных техник ребенок чувствует себя более уверенным, исчезают страхи, неуверенность, используются необычные материалы, инструменты, используется музыкальное сопровождение, составляется описательный рассказ, проигрываются сюжеты, ситуации.

Цель арт-терапии – воздействие на психоэмоциональное состояние ребенка. С помощью арт-терапии ребенок может выразить свои эмоции, чувства, страхи.

Для педагога, который использует арт-терапевтические техники, очень важно уметь вовлекать детей в творчество. Ребенку с ограниченными возможностями здоровья важно знать, что родители и педагог интересуются его успехами, творчеством.

При сложностях в вербальном контакте можно активно использовать изотерапию. В процессе у ребенка формируются представления о творчестве, о его многооб-

разии, в процессе знакомства ребенка с творчеством происходит раскрытие себя с различных сторон.

В процессе применения разнообразных техник арт-терапии появляется возможность в исправлении поведенческих реакций, личностных характеристик ребенка. Способствует повышению самооценки ребенка, способствует формированию эмоционально-волевой сферы у детей, помогает вовлечь родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к профилактике и коррекции девиантного поведения. [5]

Арт-терапевты работают с детьми имеющими различные диагнозы: это , ДЦП, аутизм, нарушения зрения, слуха, моторики. Список гораздо шире, арт-терапия эффективна не только при психосоматике. Любое занятие по арт-терапии условно можно разделить на пять компонентов (3).

Диагностика. Анализ состояния ребенка, если проблем несколько, то очень важно расставить их по приоритетам. Важно донести правильно проблемы и их предпосылки, способы работы родителям.

Коррекция. На следующем этапе определяются практики художественной терапии, которые будут максимально эффективны в данном частном случае. Арт-терапия многообразна, каждое направление имеет десятки упражнений и методик. Все случаи индивидуальны и именно поэтому упражнения и методы будут подбираться исходя из случая.

Развитие. Кроме того, что арт-терапия корректирует поведенческие реакции, она помогает раскрывать сильные стороны ребенка и нивелирует слабые.

Удовольствие. Привлекает детей необычным использованием материалов и инструментов, возможностью проявить себя.

Психотерапия. Не является отдельным этапом, ведь поддержка специалистом начинается с момента знакомства с ребенком. Вся работа психотерапевта заключается в том, чтобы избавить ребенка от тревог, страхов, негативных эмоций, от которых ребенок не может самостоятельно избавиться.

Нормализация социальной адаптации ребенка – эффект арт-терапии, который присутствует вне зависимости от основной цели. Он выражается повышением уверенности в себе и выработкой устойчивого умения самостоятельно и сразу решать возникающие проблемы.

Не нужно быть художником, чтобы рисовать на занятиях по арт-терапии. В арт-терапии не нужны даже азы. Цель психодиагноста не желание получить картину, а стремление к тому, чтобы ребенок самореализовался, сублимировать его деструктивные желания. Зачастую у ребенка нет необходимости задумываться о сочетании цветов. Ребенок прорабатывает свои эмоции, проецирует, преобразует их. Для арт-терапевта не важен результат деятельности ребенка, он не дает свою оценку. Специалист не оценивает степень привлекательности работ ребенка. Важна степень раскрытия. По результатам деятельности специалист будет понимать насколько была проработана проблема, насколько ребенок смог ее решить.

Арт-терапевт не оценивает результат деятельности пациента. Для него не важно, насколько красивой получилась картина или скульптура. Важна степень раскрытия личности. По результату деятельности пациента специалист понимает, насколько тот осознал свою проблему и насколько он ее решил для себя.

Принципы терапии искусством

Прежде чем мы разберем конкретные виды и методы арт-терапии, определим ее концептуальный базис. Это установки, которые лежат в основе всех методик художественной терапии и во многом применимы к психологии в целом(4):

- Свободное творчество. Специалист не говорит как нужно делать, ребенок самостоятельно определяет свой выбор. Здесь не должно быть плохо. Не дается оценка результату. Насколько плохо или недостаточно хорошо, эстетичен, аккуратен ли. Ребенок делает так, как считает нужным. Результат отражает состояние ребенка, с которым работает специалист.

- Преодоление барьеров. Знакомство специалиста с ребенком. Доброжелательное отношение, выстраивание доверительных отношений. Специалист помогает сделать ребенку первый шаг, преодолеть стеснение, страхи. Раскрываться перед другими людьми ребенку очень сложно в дальнейшем ему необходимо научиться делать это самостоятельно, преодолевать сдерживающие факторы. В арт-терапии этот процесс воспринимается как игра.

- Осмысление результатов. Не только специалист оценивает результат деятельности пациента. Он и ребенка учит понимать, какой во всем этом заложен смысл. Потому что смысл всегда есть. Просто он не всегда очевиден.

- Постигание себя. Этот принцип еще называют «инсайтом». Специалист лишь направляет пациента, но не решает его проблему. Ребенок делает это сам. В этом конечная цель любой психологической практики – осознание и принятие необходимости перемен. И не нужно стесняться того, что это трудно. Это действительно трудно, для всех.

Есть методики, которые применяют только со школьниками, другие разработаны специально для студентов. Существуют специализированные курсы для людей пожилого возраста. Разница в упражнениях определяется разницей в восприятии, обусловленной спецификой социальной роли. Но базис неизменен, как и цель – избавиться от стресса, психологических зажимов, депрессий, неуверенности.

Метод терапии искусством подбирается под человека. Существует масса авторских практик, которые могут быть не менее эффективны, чем проверенные временем методики Хилла, Наумбург, Медведевой и Шишовой. Все они градируются по четырем классификационным группам признаков. Комбинация отдельных признаков на основе первичного анализа состояния человека позволяет определить практику, оптимальную в его случае.

- По виду искусства. Основной и самый сложный в определении критерий. Кому-то подойдет изотерапия, а кто-то начнет раскрываться только взяв в руки песок. Иногда игра на музыкальном инструменте безо всякой предварительной практики может давать ошеломляющие результаты. Зачастую может потребоваться экспериментирование с разными видами искусства.

- По вовлеченности в процесс. Типичные психологические практики основаны на пассивности пациента. В арт-терапии тоже есть пассивные методы, например – прослушивание музыки и рассматривание фото. Но есть и активные – танцы, настольные игры. Порой вовлеченность в процесс возрастает с течением курса.

- По числу участников. Занятия могут быть индивидуальными или групповыми. Как и в случае с вовлеченностью, порой арт-терапевт начинает с частного подхода, а затем постепенно вводит ребенка в группу. Но это не всегда необходимо. Порой человеку проще сделать правильные выводы и озвучить их наедине со специалистом, которому он доверяет.

- По длительности курса. Нет курсов, включающих всего одно занятие. Специалисту нужно наблюдать состояние ребенка в динамике, подмечать перемены и эффективность методов, по необходимости перманентно корректировать их. Самые короткие курсы длятся не менее 1 месяца. Продолжительные занимают до 2 лет.

Отдельным блоком идет арт-терапия для педагогов. Это обучающие курсы, которые помогают учителям и преподавателям освоить специализированные прикладные методики. Такие методики позволяют упростить и ускорить усвоение материала обучающимися.

Библиографический список

1. Ашаева С.В. Формы работы в музее с людьми с ограниченными возможностями // Омский научный вестник. 2010. № 4. С. 219–222.
2. Белозерова Г.М. Инновационные технологии в инкультурации и реабилитации личности особого ребенка // Теория и практика общественного развития. 2013. №1. С. 251–253.
3. Скоробогатова А.И. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности как средство развития личности дошкольника в условиях реформирования системы образования // Карельский научный журнал. 2014. С. 98
4. Белозерова Г.М. Художественная культура как фактор инкультурации и социализации «особых» детей // Теория и практика общественного развития. 2012. №12. С. 390–392.
5. Скоробогатов А.В., Скоробогатова А.И. Философская и социально-правовая основа инклюзивного образования // Преемственная система инклюзивного образования: теоретические и практические аспекты. материалы IX Международной научно-практической конференции. Казань, 2020. С. 117-121.

УДК 378

Р.Н. Каплун (ФВА РВСН им. Петра Великого, г. Серпухов)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье раскрывается сущность педагогического мастерства преподавателя военного высшего учебного заведения, которая выражает высокий уровень развития педагогической деятельности, особенно, основывающегося на взаимосвязи и взаимозависимости теоретических и практических знаний, умений, навыков, владения педагогической технологией и в то же время личность педагога в целом, его творческий опыт.

Ключевые слова: педагогическое мастерство; проектировочные умения; конструктивные умения; военный вуз.

В наше время труд преподавателя имеет огромное значение для воспитания будущего поколения. Деятельность преподавателя является фундаментальной по своей сути, так как помимо профессиональных знаний, педагог закладывает определённые ценности, принципы в юные умы. Особенно это касается преподавателей, работающих в высших военных учебных заведениях. Основной учебной задачей преподавателя военного ВУЗа является передача определённых знаний, предусмотренных тематическим планом дисциплины. Помимо этого, преподаватель выполняет функцию воспитателя, помощника и фасилитатора для своих обучаемых, что способствует достижению положительных результатов в усвоении новых знаний.

Процессы развития и воспитания предполагают наличие у каждого преподавателя определённых специальных знаний, потому что данные процессы обладают определёнными специфическими моментами. В своё время К.Д. Ушинский отмечал, что «искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом легким и знакомым ... но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания» [1, с. 147]. Процесс воспитания обучаемых (курсантов) в высшем военном учебном заведении имеет некоторые особенности по сравнению с гражданским вузом. Главное отличие состоит в том, что процесс воспитания в военном ВУЗе осуществляется постоянно ввиду особенностей учебного процесса, когда обучаемые постоянно находятся в стенах учебного заведения. Помимо аудиторных занятий, процесс воспитания осуществляется посредством внеклассных воспитательных бесед, в процессе, который называется информирование курсантов, где с ними проводят беседы курсовые офицеры, начальники курса и вышестоящее командование.

Для того, чтобы эффективно и продуктивно осуществлять вышеуказанные процессы, преподаватель высшего военного учебного заведения должен хорошо разбираться в дидактике, то есть в полной мере обладать дидактическими знаниями, которые он применяет для выбора актуальных методов, приёмов, форм и средств обучения, которые будут максимально эффективны в качественной профессиональной подготовке военных специалистов. Благодаря дидактическим знаниям, педагог может грамотно с научной точки зрения анализировать учебный процесс и вносить соответствующие коррективы для его совершенствования. Дидактика высшей школы призвана поставить на научную основу решение следующих проблем:

- 1) обоснование специфических целей высшего образования;
- 2) обоснование социальных функций высшей школы;
- 3) обоснование содержания образования;
- 4) научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности;
- 5) определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения [2, с. 61].

Обладание преподавателем дидактических знаний и их творческая реализация в процессе обучения во многом обуславливают успешное формирование педагогического мастерства у педагога высшего военного учебного заведения. Дидактика является тем необходимым инструментарием, который помогает преподавателю в чётком конструировании процесса обучения. Преподаватель высшей школы с помощью дидактических знаний разрешает множество ситуаций, связанных с подготовкой будущих специалистов [3, с. 94]. Составляющие педагогического мастерства, определенные в современной педагогической литературе, можно разделить на четыре относительно самостоятельных элемента:

- 1) мастерство организатора коллективной и индивидуальной учебной деятельности;
- 2) мастерство передачи знаний;
- 3) мастерство формирования опыта деятельности;
- 4) мастерство владения педагогической технологией [4, с. 53].

Все эти элементы взаимосвязаны между собой и являются неотъемлемыми частями процесса формирования педагогического мастерства у преподавателя высшей школы (не только военной, но и гражданской). Однако, если выделять главный элемент из вышеперечисленных, то, на наш взгляд, основным выступает мастерство пе-

редачи знаний. Исходя из нашего педагогического опыта, а также комментариям обучаемых, был сделан вывод, что большинство преподавателей военных учебных заведений на сегодняшний день не владеют таким мастерством. Наблюдается такая ситуация, когда преподаватель просто выдает написанный текст без какого-либо эмоционального сопровождения и интереса, что сразу же находит отражение в усвоении обучаемыми преподносимого материала. Многие преподаватели потеряли интерес к своему предмету, что приводит к потере мотивации у обучаемых. Единицы могут талантливо и интересно преподнести учебный материал так, чтобы обучаемые стали активно участвовать в процессе обучения.

В процессе своей профессиональной деятельности каждый преподаватель высшего военного учебного заведения сталкивается с проблемой совершенствования своего педагогического мастерства. Для решения данного вопроса преподаватель должен стараться постоянно развивать свою педагогическую технику, которая является важным атрибутом успешной педагогической деятельности. Педагогическая техника подразумевает наличие у преподавателя таких способностей и умений, которые предполагают эффективную передачу нового учебного материала в доступном для обучаемых формате. Повышение преподавателем своего педагогического мастерства напрямую влияет на совершенствование учебного процесса. Однако в данном процессе преподаватель может столкнуться с двумя проблемами:

1) специфичность деятельности педагога. Как мы знаем, объектом педагогической деятельности является человек, его личность. Личность предрасположена к постоянному росту, развитию, то есть личность является изменчивой на протяжении своего жизненного пути. Данный факт не позволяет преподавателю в полной мере опереться на определённую педагогическую схему в своей профессиональной деятельности, так как приходится постоянно подстраиваться под различные педагогические ситуации.

2) трудности в оптимизации учебного процесса. Для того, чтобы оптимизировать учебно-воспитательный процесс, преподавателю нужно выработать определённую последовательность в своих действиях, разработать методологический комплекс, который приведёт к оптимизации учебно-воспитательного процесса и позволит значительно улучшить качество образовательного и воспитательного процессов. Педагог является творческой личностью и элементы творчества прослеживаются в профессиональной деятельности на всём её протяжении. Всё это откладывает отпечаток на выбор педагогических действий и выбор стиля преподавания на занятиях.

Педагогическая деятельность является таким видом деятельности, который требует постоянного саморазвития со стороны педагога, его педагогического мастерства. С этой стороны, можно сделать вывод, что совершенствование педагогического мастерства имеет непосредственное влияние на совершенствование педагогической деятельности. Развитие педагога можно разделить на следующие этапы:

- 1) процесс первичного знакомства с выбранной профессией, с её практической стороной (теоретическая сторона профессии была изучена во время учёбы в ВУЗе);
- 2) процесс постепенного овладения профессией;
- 3) процесс совершенствования педагогической деятельности;
- 4) выбор и систематизация педагогических действий;
- 5) проверка эффективности выбранных педагогических действий на практике;
- 6) наработка педагогического мастерства и его совершенствование;
- 7) процесс систематизации и анализа приобретённого опыта.

Если внимательно проанализировать все эти этапы, то можно заметить, что процессы совершенствования, развития и саморазвития имеют огромное значение в профессиональной педагогической деятельности и жизни педагога. Причём данные процессы не должны ограничиваться стенами учебных заведений, но иметь место и повседневной жизни человека. Настоящий преподаватель, кто считает педагогику не просто своей работой, но и жизненным призванием, не должен «стоять на месте». Истинный педагог постоянно ищет что-то новое, необычное, нестандартное, чтобы потом донести эти новые знания до своих обучаемых. Педагогическое мастерство преподавателя имеет самую прямую связь с его творческим потенциалом. Творчески активный педагог совершенствуется намного быстрее чем педагог, который не стремится разнообразить свою деятельность за счёт использования элементов педагогического творчества.

Современный преподаватель высшей военной школы для успешного выполнения всех образовательных задач должен обладать проектировочными умениями. Наличие данных умений у преподавателя помогает ему эффективно и грамотно проводить процесс планирования своей деятельности, учебных задач и целей. К сожалению, немногие преподаватели действительно могут и умеют эффективно выстраивать процесс планирования, что приводит к тому, что педагог перестаёт видеть главную цель процесса обучения, заикливаясь на решении сугубо локальных задач. Любая педагогическая деятельность должна иметь чётко поставленные и чётко сформулированные цели и задачи. Умение чётко сформулировать цель своей педагогической деятельности является одним из главных умений, которым должен обладать каждый преподаватель. Нужно также отметить, что данное умение приходит к преподавателю с приобретением личного педагогического стажа и опыта, однако, молодой начинающий педагог должен уже с самых первых лет своего педагогического труда пытаться видеть на перспективу и грамотно ставить цели и задачи, обращаясь за советом к более старшим и зрелым в педагогике коллегам. Исходя из основной практической цели обучения, преподаватель должен уметь определить на весь срок обучения комплекс навыков и умений, который необходимо выработать у обучаемых в каждом из видов деятельности [5, с. 126]. Такая тщательность процесса планирования обусловлена тем фактором, что такой вид планирования является фундаментом для успешного обучения и выполнением всех поставленных преподавателем целей и задач. Успешное планирование – это залог успешного процесса обучения.

План отдельно взятого занятия представляет собой пример локального планирования, однако, цели и задачи, поставленные для конкретно взятого занятия, должны быть направлены на выполнение конечной цели на протяжении всего периода обучения. Локальные цели должны строго соотноситься с итоговыми целями. На этапе планирования локальных целей и задач преподаватель сталкивается с различными трудностями, главной из которых, по нашему мнению, является трудности в усвоении материала обучаемыми ввиду разного уровня подготовленности, развития и возрастных особенностей. Особенно эти явления наблюдаются в военных учебных заведениях, где наряду со вчерашними школьниками 17-18 лет обучаются молодые люди, прошедшие срочную военную службу в Вооружённых Силах РФ, которые давно закончили среднюю общеобразовательную школу и в последний раз сидели за учебной партой 6-8 лет назад.

Умение планировать работу на предстоящем занятии называется конструктивным. Преподаватель должен максимально тщательно готовиться к предстоящему занятию, так как основная часть занятия отводится практике, которая включает в себя

различные педагогические ситуации. Исходя из уровня подготовленности каждой отдельно взятой учебной группы, педагог должен внимательно планировать какие методы и средства обучения он будет использовать на конкретно взятом занятии. Этот момент нужно подчеркнуть ещё раз – каждый преподаватель должен грамотно, точно, чётко, руководствуясь тематическим планом, формулировать цели своих занятий. На наш взгляд, данное умение является главным для каждого педагога. От точной постановки цели занятия зависят его эффективность и продуктивность для обучаемых. Построение всего занятия зависит от тех целей, которые нужно выполнить. Исходя из этого момента преподаватель подбирает соответствующий учебный материал, планирование видов деятельности, которые будут использоваться на занятии и многое другое.

Наличие педагогического мастерства и его постоянное совершенствование отличают успешного преподавателя от всех прочих. Успешный преподаватель не останавливается на промежуточных результатах, ему всегда всего мало. Процессы развития и саморазвития становятся главной целью профессиональной педагогической деятельности. Совершенствование навыков происходит постоянно. Накапливая знания, опыт, успешный педагог старается не носить всё это в себя, а делиться с другими людьми, в первую очередь со своими обучаемыми. Педагогическое мастерство состоит в том, чтобы в интересной, доступной форме передавать накопленные знания другим, постоянно мотивируя при этом их самих искать эти знания и заниматься саморазвитием и самообразованием. Педагогическое мастерство состоит в том, чтобы «зажечь» в молодых умах тягу и жажду учиться, приобретать что-то новое, постоянно развивать свои лучшие качества и бороться с худшими. Преподаватель высшего военного учебного заведения не просто должен обучать своих курсантов, но и быть при этом для них помощником, советчиком, фасилитатором, наставником, психологом и прочее. Курсанты должны видеть в своём преподавателе чуткого, отзывчивого, понимающего человека, а не бесчувственного робота по передаче учебного материала. Педагог – это сложно, порой даже невозможно, но чрезвычайно интересно, почётно и ответственно.

Библиографический список:

1. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 5 / сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 373 с.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 2003. 368 с.
3. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы: Психолого-дидактические основы преподавания. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2009. 424 с.
4. Основы педагогического мастерства / под ред. И.А. Зязюна. Киев: Вища школа, 1997. 150 с.
5. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д: Феникс, 1998. (Серия «Учебники, учебные пособия»). 544 с.

В.Е. Караваев, М.С. Философова, О.Р. Варникова (ИвГМА, г. Иваново)

ЛЕГКО ЛИ БЫТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ? ОТ АЗОВ ПРОФЕССИИ К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ

Аннотация. Представлены наши видения и соображения о положении, о профессиональной деятельности и роли педагога высшей медицинской школы в деле подготовки врачебных кадров. Никто не знает нюансы, тонкости деятельности в той или иной сфере, чем те, кто в ней работает сам.

Ключевые слова: здравоохранение, медицинский вуз, образование, кадры, педагогика

Медицина особая социально-психологическая сфера деятельности, т.к. люди, работающие в ней, соприкасаются в большинстве случаев с больными, у которых изменена психика, повышенная раздражительность им постоянно приходится сталкиваться с болью, нередко и со смертью. Сколько негатива выплескивают пациенты на докторов, поэтому в профессию идут особые люди, у которых не только устойчивая психика, но и крепкое здоровье. Каждый человек должен сделать мир хоть ненамного, но лучше. Подготовка таких специалистов ложится на плечи преподавателей, поэтому они будут нужны всегда. Без усилий и вложений сотрудников вузов в будущих врачей они не получат должных знаний, а следовательно и недодадут надлежащий объем медицинской помощи своим пациентам.

Быть педагогом – великая профессия, еще Н.А. Некрасов писал: «Кто служит великим целям века, /Жизнь свою всецело отдает,/ На борьбу за брата-человека,/ Только тот себя переживет». Педагоги медицинских вузов должны быть не только хорошо подготовленными в профессиональном плане, но и обладать высоким общечеловеческими качествами, так как они ответственны за то, что закладывают в сердца будущих докторов, чему их учат, что предопределяет будущее российского здравоохранения [1-3].

Приобретение знаний это труд, поэтому мыслительные процессы необходимо стимулировать и напрягать. Книги и чтение в высшей школе должны быть во главе угла. Люди, которые читают монографии, всегда будут управлять теми, которые смотрят телевизор и гаджеты, т.к. чтение развивает и позволяет формировать наиболее близкую к действительности мысленную модель мира и лучше его понимать. Для побуждения студентов к эффективному, осмысленному чтению существуют секреты педагогического мастерства. Профессионалы, увлеченные своим делом, осуществляют контроль и проводят мозговые штурмы по той или иной проблеме, чтобы глаза наших подопечных были горящими, светились неподдельным интересом. Удержанию внимания способствует неожиданный переход во время ответа от одного студента к другому. Непредсказуемость побуждает их слушать ответы товарищей и логически мыслить. Вступление преподавателя в диалог во время ответа должно быть кратким, чтобы, услышав меткие замечания, студенты обратили внимание на значимые моменты. Преподаватель должен всегда быть в тонусе, побуждать у подопечных желание изменить себя, этого хороший педагог добиваться не только может, но и должен.

Студенты очень четко улавливают, насколько преподаватель заинтересован в изложении того или иного материала, можно сказать, что они считывают отношение преподавателя к освещаемому материалу. Преподаватель должен быть креативным, умеющим ставить вопросы там, где, казалось бы, все ясно. Студент считывает с педа-

гогов манеру поведения. Поэтому у преподавателя при работе по любой дисциплине и по любой теме должен быть интерес. Показателем эффективности его работы является, то, насколько он смог передать воспитаннику своё представление о теме. Как он смог заинтересовать и насколько сам заинтересован в том, что преподает. Чтобы влиять, у Учителя должен быть авторитет.

Психологически педагогический труд очень значимый для общества и тяжел для учителя. На него смотрят десятки глаз, и он понимает, что от его мастерства и знаний зависит, не только судьба обучающихся – какими они будут любознательными или скучающими – но и здоровье, а порой и жизни пациентов. Преподаватель не должен быть замученным (чрезмерные нагрузки, совместительство, подработки и др.). Усталость педагога, нагрузка на нервную систему, эмоциональное выгорание, работа, связанная с негативными эмоциями пациентов и постоянной болью не лучшим образом влияют на конечный результат. Можно ли качественно и эмоционально, на высоком методическом уровне с хорошей отдачей проводить занятия, если их давать ежедневно по 6 академических часов в день, да ещё за нищенскую зарплату?

Преподаватели при перегрузках хорошо научились запереться в свои чувства. Из-за перегрузок, излишнего напряжения голос преподавателя звучит не всегда четко, порой бесцветно, он не старается убедить, разъяснить, не взывает к соучастию. Он просто машинально поясняет, что бывает при той или иной болезни, как поступать в том или ином случае, сложной ситуации.

Престиж профессии преподавателя в современных реалиях резко снизился. Раньше должность преподавателя, а тем более в высшей школе, была не только престижной, но и хорошо оплачивалась. Уважение к профессии со временем восстановится, только процесс этот тяжелый, трудоемкий и долгий. Масштаб личности современных преподавателей очень разный, несмотря на то, что они работают на будущее, а значит, в педагоги должны идти лучшие. Кто учит будущих врачей: профессионалы или неудачники? – вопрос звучит риторически. Для устойчивого развития страны нужны хорошие специалисты, государство стало это понимать, но для их подготовки требуются высококвалифицированные педагоги, без них цели не достичь. Скоропалительные решения в образовательном процессе, порой не отражающие интересов государства не всегда способствуют прогрессу. Разрушить установившуюся систему поспешными решениями не сложно, а восстановить и запустить её бывает весьма непросто.

Людам определенного круга полагается соответствующий стиль поведения, они должны соответствовать положению в обществе. Денежные вознаграждения за благородную миссию преподавателя должна позволять оплатить не только коммунальные издержки, но и компенсировать нервные и физические затраты, позволяли съездить на конференции, поселиться в гостинице, покушать в ресторане, быть в курсе не только профессиональных событий, но и литературных новинок, сходить на спектакль, концерт.

Высшее профессиональное образование предполагает освоение не только каких-либо объективных данных и компетенций, позволяющих решать практические задачи известными способами, но и культурный рост, позволяющий формировать круг личного и профессионального общения. Мы не только вооружаем профессиональными знаниями, но прививаем гуманитарные традиции, выпестованные в прежние годы. Молодые специалисты должны быть способны занимать активную жизненную позицию и не только в своей сфере деятельности, что позволит им совершать прорывы в неизвестное, в непознанное, не изученное. Медицинское образование се-

годня должно шагать в ногу не только со временем, но и быть на шаг впереди, соответствовать развитию медицинской науки и современным технологиям, достигшим высокого уровня.

Задачей преподавателя является и созидание личности врача с богатым внутренним миром, фундаментальными знаниями, широким кругозором, чтобы на выходе из вузов формировались хорошие специалисты и люди. Жизнь постоянно ставит перед врачами задачи, бросает вызовы, преподносит нестандартные ситуации. Мы постоянно оказываемся перед выбором, поэтому жизнь врача состоит из цепочек трудных решений. Поэтому наставники должны постоянно обогащать клинический опыт, чтобы в процессе обучения его передавать студентам.

В медицинском вузе педагог должен учить, воспитывать, способствовать приобретению компетенций по выходу из сложных ситуаций, анализировать, делать выводы, разбираться в людях. По многим причинам лечение может привести к непредсказуемым результатам. В медицине нередко лечит вера во врача, поэтому врач должен уметь обнадежить, успокоить пациента, вселить уверенность. Кроме того, врачу необходимо понимать психологию пациента, чтобы иметь возможность для большего раскрытия при сборе анамнеза, уточнения каких-либо психологически трудных для него аспектов болезни.

Между вузом и практическими запросами лечебных учреждений есть противоречия. Чтобы их минимизировать следует возродить Положение о клинической больнице, где бы были четко разграничены права и обязанности по взаимоотношению между кафедральными работниками и сотрудниками базовых лечебных учреждений.

Существующая система управления недостаточно эффективна, создаются новые руководящие структуры, для которых свойственен авторитарный стиль руководства, нередко мешающий работать, плодя ненужные бумаги и отчеты, гиперболизируя функцию контроля (входящее тестирование, заключительное, журналы на бумажных носителях и электронные дневники, чек-листы и др.). увеличивающиеся нагрузки не лучшим образом сказываются на качестве образовательного процесса и на творческом процессе кафедральных сотрудников. Бюрократически непродуманные решения, да ещё и без объяснения целесообразности и выигрыша от принятия того или иного решения. Это ведет к упадку образования и отрицательно отражается в долгосрочной перспективе.

Как строить воспитательный процесс при духовных и социальном разброде в обществе? Следует определиться: какое общество мы хотим построить и видеть в будущем, какие ценности являются приоритетными. На этом должна базироваться система воспитания, разграничение ложных и истинных ценностей. Тогда уменьшатся возможности манипулирования сознанием с помощью СМИ. Врач обязан быть не только специалистом, но и Личностью разносторонне развитой. В процессе развития можно набивать свои шишки, совершать свои ошибки, но в медицине это дорого обходится нашим пациентам, эффективнее воспользоваться опытом человечества, который можно получить только при личном контакте с преподавателем. Только живой человек, да иногда хорошая книга, могут найти подходы к другому человеку, и затронуть нужные струны, чтобы мозг выдал значительно больше, чем могут выявить информационные и компьютерные технологии. Только Учитель может дать надежную базу, но не принтер, сколько бы Д у него не было. Преподаватель воспитывает личным примером, для этого он должен быть мотивирован. Молодые специалисты должны быть похожи на Учителя. Наши мысли и взгляды являются семенами, которые мы вкладываем в головы студентам, чтобы они принесли плоды в будущем. Что посеешь,

то и пожнешь – таков непреложный закон. Преподаватель это садовник, который должен отобрать и взрастить то, что должно способствовать развитию здравоохранения. К сожалению роль садовника, многими преподавателями выполняется недостаточно ответственно. Не занимаясь отбором, мы позволяем проникать в сад разным растениям, что может быть причиной ряда проблем современного здравоохранения.

При сложившейся ситуации в недалеком будущем учиться будет не у кого. Мудрые опытные сотрудники заканчивают трудовую деятельность по возрасту, а способная молодежь, способная самостоятельно и оригинально мыслить, на эту работу не идет. Разрыв поколений имеет место быть. Все это приведёт в недалеком будущем, к резкому снижению уровня подготовки специалистов, вырождению из-за прекратившегося обновления кадров. Тесты и книги должны писать люди грамотные. Хорошо, что ветераны не сдаются, которых можно сравнить с солдатами, как писал С. Орлов:

Видно память крепка у нас,
Или просто дело не в датах, -
Присягают солдаты раз,
Только раз присягают солдаты.

Таким образом, проблемы с подготовкой медицинских кадров высшей квалификации достаточно, а от их знаний, навыков и умений зависит здоровье, качество жизни и безопасность нашей страны. Основную роль в подготовке кадров играют преподаватели высшей медицинской школы, наш опыт работы свидетельствует, что государство перед ними в долгу.

Библиографический список

1. Караваев В.Е. К вопросу о кадровой политике в медицинских организациях. Главврач 2020, № 3 С. 36-44.
2. Развитие кадрового потенциала столичного здравоохранения: коллективная монография / отв. редактор д.э.н. доц. Е.И.Аксенова. М., 2019. 244 с.
3. Караваев В.Е., Философова М.С., Варникова О.Р. Развитие традиционных и формирование новых форм воспитательной работы на кафедре, как одном из подразделений вуза. / Актуальные проблемы модернизации высшей школы: воспитание как часть образовательного процесса. Материалы XXXIII Междунар. Научн.-педагогич. Конф. Новосибирск, 2022. С. 147 – 155.

В.Е. Караваев, М.С. Философова, И.В. Тезикова (ИвГМА, г. Иваново)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В «ВОСПИТАНИИ УМОВ НИ В ЧЕМ НЕ ТВЕРДЫХ»*

Аннотация. В сообщении представлен наш опыт многолетней работы в области профессиональной подготовки медицинских кадров высшей квалификации, от которых зависит качество медицинской помощи, а значит состояние здоровья граждан и будущее России. Рассматриваются имеющиеся проблемы в образовательном процессе роль профессорско-преподавательского состава в учебно-воспитательном процессе и некоторые пути их решения.

Ключевые слова: образование, медицина, управление, качество, организация.

** А.С. Грибоедов*

XXI век представляет уникальные возможности для развития личности (интернет, мобильная связь, информационные технологии, искусственный интеллект и др.). Человек никогда ранее не подвергался воздействию такого разнообразия идей, изменений, условий, что позволяет коренным образом изменить нашу жизнь. Становятся другими и наши последователи – подрастающее поколение. Несмотря на современные информационные технологии, и возможности получения знаний, у некоторых представителей молодежи нередко просматриваются чувство неопределенности, пустоты, бесцельность, неумение ориентироваться в информационном пространстве и реальной обстановке.

Россия особая цивилизация, лидировавшая в XX веке в образовании, а в новой России стали подражать Западу, возможно, исходя из рациональных целей, хотели понравиться тем, кто у нас прилежно учился в недалеком прошлом и с учетом процессов глобализации. Сегодня мы увидели, что построили, что-то малозначимое не отвечающее запросам страны, не похожее на то, чем когда-то упивались. Создавая постсоветское, нередко забывали об общечеловеческих качествах - культуре человеческих отношений, доброте, милосердии [1-3]. Нашу реальную оценку дополняют пазлы, отражающие состояния общественного здравоохранения, взгляд со стороны и накопленный опыт прошлых лет.

Образовательная система оказывает определяющее влияние на неокрепшие умы молодежи и до сих пор формирует потребителей. После распада СССР, прошедшие реформы сформировали новые условия и правила жизни, в которых выросло новое поколение россиян. Следуя изречению, что «народ, теряющий память, теряет жизнь», нам необходимо задуматься правильно ли осуществляется подготовка гармонично развитых специалистов в высшей школе.

Теоретические знания все меньше приветствуются в вузах и в обществе. Современная тенденция образования, новые требования и квалификационные характеристики специалистов направлены на прагматику.

Запросы сегодняшнего дня претендуют на большие знания, в том числе и теоретические. Нас окружает реальность и с ней следует считаться. Одной из важных задач педагога научить адаптироваться к реальности, которая постоянно изменяется. Киплинг писал: «Умей поставить в радостной надежде на карту все, что накопил с трудом, всё проиграть и нищим стать, как прежде, и никогда не пожалеть о том».

Отечественный хирург Н.И. Пирогов утверждал: «Плохое образование сегодня – это выстрел в завтрашний день». Чувство долга, профессионализм, высокая гражданская ответственность, четкая нравственная позиция – с такими качествами должен быть российский врач, без них невозможно говорить о призвании и профессиональном долге [4, 5]. В 70-80 годы прошлого столетия студенты были увлеченными, они задавали много вопросов и знали, чего хотят. Нетерпимость к злу и забота о человеке – не пустые слова, отсутствие натужного пафоса, картинных поступков, неумолимость и рутинность добра, твердых нравственных принципов по-прежнему привлекают внимание общества. Поэтому подход к организации учебного процесса в медицинских вузах следует изменить. Достаточно отметить, что современная система обучения вместе со стандартизацией лечения и бюрократизацией высшей школы не лучшим образом сказались на качестве образовательного процесса. Происходит выхолащивание профессиональной подготовки, наметился явный крен практической направленности и сведения параметров образовательного процесса к компетентностному подходу в ущерб теоретического понимания сущности происходящего в организме пациента. Широкая экспертная и общественная оценка, доработка ФГОС, учебно-методических материалов будут способствовать повышению качества подготовки специалистов. Мы помним и птичий грипп, и атипичную пневмонию, но они ушли, а основополагающие, фундаментальные знания по медицине остались, которые и позволили медицинскому сообществу справиться с новой коронавирусной инфекцией.

Медицинские вузы призваны готовить интеллектуальную и духовную элиту общества, критически мыслящих и творчески активных профессионалов. В медицине недостаточно только разума, образования, таланта, в профессии врача должны присутствовать человечность, сердечность. Если врач не владеет культурой речи, не может изложить свои мысли так, чтобы его поняли, тогда он не готов к самостоятельной работе. Непосредственный контакт преподавателя со студентом не заменит ни один компьютер, ни один тренажер, только Учитель может помочь рождению хорошего врача, хотя может и уничтожить задатки в зародыше.

С учетом современных информационных технологий следует ли закладывать излишнюю информацию в головы наших подопечных? Несмотря на цифровые технологии, широко внедряемые в педагогический процесс, личность педагога остается самым важным из того, что есть в арсенале учителя. Профессии преподавателя высшей медицинской школы не учат ни в одном вузе. В вузовские педагоги идут люди, у которых это является призванием, они передают опыт подготовки специалистов высшей квалификации из рук в руки, влияют на формирование личности. Вкладывают в голову студентам сумму базовых знаний, чтобы он сформировался как специалист, но при этом они формируют и граждан своей страны, наследников её сложной истории. Чтобы целью врача было не только заработать как можно больше «бабла». Беда в том, что в России в современных условиях интеллектуальный и творческий труд обесценен. Социальные меры и справедливость должны распространяться и на бюджетников. Почему бюджетники должны работать себе в убыток, если учреждение не нужно обществу, его следует закрыть, если же оно нужно государству, финансировать его следует соответствующим образом. Ещё Платон говорил, что государство существует для обеспечения справедливости.

Мы пытаемся сохранять верность традициям и передавать их будущим поколениям, а с другой стороны, настраиваем традиции в соответствии с требованиями сегодняшнего дня. Делаем традиции либерально гибкими, чтобы можно было разгова-

ривать с современной молодежью, пришедшей в медицину и здравоохранение, а значит перенимающей и принимающей традиции и несущими их в завтрашний день.

В новейшей России наблюдаем постоянные переименования учреждений. Академии, университеты, институты в составе университетов, ФГБОУ ВО, Департамент, Министерство здравоохранения ... области, Управление кадрами и другие. Причем в названии может быть и тавтология: федеральное, государственное учреждение, а затем в наименовании вновь звучит государственный вуз. Встает законный вопрос: Для чего? Какова цель? Не следует забывать, что когда мы меняем название, мы отказываемся от прошлого, привычного звучания, устоявшегося годами, при этом разрушаем связи между поколениями. Возможно, право руководство МГИМО, внесшее в устоявшееся название (университет)? А почему учредители газет «Комсомольская правда», «Московский комсомолец» не руководствовались ни политическими ни иными соображениями и оставили прежние названия? Поветрие на переименования следует прекратить, ибо они ничего позитивного, кроме финансовых и морально-нравственных издержек не несут. Смысл любого преобразования в конечном результате, который должен постоянно возникнуть в процессе усовершенствования.

В СССР высококвалифицированных специалистов и кадры ценили, их статус постоянно поддерживали на должном уровне. В современной высшей школе работа педагога явно недооценена ни обществом, ни государством. Уважение, признание, авторитет педагогов в современных условиях должны возрасти, так как они формируют будущее государства. Ничтожное материальное вознаграждение за педагогический труд, ведет к формированию комплекса неполноценности и профессионального неудачника не только у конкретного человека, но и в обществе. Профессор, доцент и ассистент должны выглядеть соответствующим образом, это люди с определенным статусом, а не как «черте что», и не только в Москве. Желание получить высокий социальный статус и одобрение, желание признания и уважения, познать истину физиологи относят к инстинкту самосохранения. Крушение такого желания человек воспринимает как жизненную трагедию, т.к. любому человеку хочется добиться достойной жизни для семьи. Удивительным образом считается, что гражданин должен радеть за Отчизну, а государство никому ничего не должно, о чем нередко заявляют чиновники младшего и среднего рангов. На одну месячную зарплату хулиганствующего футболиста можно год содержать медицинский вуз. Государству необходимо слышать бюджетников и идти им навстречу. Для этого следует садиться за стол переговоров и разрабатывать правила игры. Государство обязано защитить интересы преподавателей вузов. Почему возможны мизерные зарплаты в Федеральных образовательных учреждениях? Не должна быть основная зарплата низкой, а стимулирующая – в разы выше базовой. Когда государство сделает то необходимое, чтобы защитить преподавателей вузов? Поэтому школьники мечтают стать не учителями и врачами, а чиновниками, бюрократами, управленцами, находящимся на гособеспечении.

Таким образом, с высоты нашего педагогического опыта, мы можем констатировать, что качественное медицинское образование, как и образование в целом, являются важнейшим ресурсом для оптимизации работы практического здравоохранения и прогресса страны. Одной из важнейших проблем является выбор стратегии и тактики, а лучшим решением - работа над управленческими ошибками. Если проблемы медицинского образования не решать, то развития здравоохранения в России не будет, т.к. для сохранения суверенитета и прогресса нужно здоровое и образованное население.

Медицина является специфической сферой деятельности. Преподаватели замечательные люди, пусть они в современной России становятся популярными, узнаваемыми.

Библиографический список

1. Мещерякова М.А. Учебный процесс вуза в системе управления качеством профессиональной подготовки врачей. М.: КДУ, 2006. 140 с.

2. Караваев В.Е., Баликин В.Ф., Тезикова И.В., Гордеев Н.Н. Что мы потеряли в медицинском образовании в новейшей России? / Актуальные проблемы современной науки. Сб. тезисов научных работ VIII Международной научн.-практич. конференции Международного научного центра. 2016. С. 23-26.

3. Философова М.С., Караваев В.Е., Баликин В.Ф. Особенности подготовки врачебных кадров в современных условиях. Модернизация российского общества и образования: новые экономические ориентиры, стратегии управления, вопросы правоприменения и подготовки кадров / Материалы XXXI Национальной научной конференции. Таганрог, 2020 С.54-56.

4. Капранова Е.А. Инновации в организации учебного процесса современного вуза / Инновационное образование: теория и практика. Материалы Междунар. Науч.-практ. конф. 22-23 дек. 2011. ГОУ «Академия последипломн. образования. Минск: АПО, 2011, - С. 89-91.

5. Караваев В.Е. К вопросу о кадровой политике в медицинских организациях. Главврач, 2020, №3 С.36-44.

УДК 330.146

О.А. Карпенко (АО «Самарагорэнергосбыт», г. Самара),

Л.В. Левченко (ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», г. Самара)

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается деятельность современного преподавателя российской высшей школы. Указываются отдельные наиболее значимые проблемы и трудности, с которой сталкиваются преподаватели вузов. В отдельных моментах, где это возможно, предлагаются варианты их решения или нивелирования последствий.

Ключевые слова: наукометрия, цифровизация, рецензирование, цифровая платформа, онлайн-обучение.

В настоящее время деятельность и развитие современного преподавателя в вузе существенно осложняется множеством проблемных моментов и возникающих трудностей. Можно выделить общие проблемы, существующие на всех ступенях обучения в высшей школе:

1. Быстрое устаревание знаний,
2. Чрезмерная нагрузка на обучающихся в связи с введением ЕГЭ и тестирований,
3. Проблема загруженности преподавательского состава, которая особенно остро стоит в вузах,

4. Проблема отсутствия комплекса профориентационных мероприятий,
5. Проблема недостаточного финансирования учебных заведений и устаревания производственных мощностей, что особенно актуально для школ и бюджетных учреждений,
6. Проблема низких заработных плат преподавателей,
7. Проблема развития надпрофессиональных навыков современного человека,
8. Проблема недостаточности времени для собственного развития преподавателя и написания научных работ,
9. Трудности с защитой диссертаций и др. [5, С. 155].

Определенные проблемы из представленного перечня носят системный и институциональный характер, и для их решения требуются изменения на уровне государственной политики – проблемы устаревания знаний и недостаток финансирования учебных заведений.

В данной статье считаем возможным отметить наиболее значимые из них.

Прежде всего в нашей стране падает популярность академической науки у молодых людей. Причин этому называют несколько, и они носят комплексный характер. Можно выделить два доминирующих фактора: материальный и карьерный. [1]

1. Материальный фактор. В мае 2012 года появились «майские» указы президента, в которых определено, что заработная плата сотрудников из числа профессорско-преподавательского состава университетов должна достичь 200% от средней по региону. И этот показатель до сих пор необходимо неукоснительно выполнять всем руководителям вузов на территории РФ. Зарботная плата действительно выросла, но не так, как ожидали. Выяснилось, что документ можно трактовать по-разному, и наиболее подходящая трактовка оказалась наименее выгодной для преподавателей: сотрудникам стали считать не зарплатную часть по основной, преподавательской, деятельности, а абсолютно все выплаты, в том числе всевозможные совмещения внутри университета. От этой зарботной платы сложно отталкиваться при анализе и расчетах, т. к. она не отражает плату за основной преподавательский труд.

При этом молодые сотрудники, инженеры и аспиранты, это видят и понимают: даже если в отчете цифры станут лучше, у них в кармане денег особо не прибавится. Ребята уже в начале профессиональной деятельности сталкиваются с несправедливым подходом. И многие уходят с преподавательской стези, навсегда покидая стены университетов.

В случае нехватки средств для подтягивания средней зарплаты до 200-процентного норматива Министерство науки и высшего образования РФ в IV квартале, как правило, ближе к декабрю, направляет в университеты экстренные финансовые вливания. Деньги, как правило, идут на премии. А молодому преподавателю, чтобы планировать хотя бы на пару лет вперед (выплата кредитов, ипотека, рождение детей), важно понимать, какую сумму он будет получать, и ее постоянно не хватает.

2. Карьерный фактор. В академической среде наблюдается практически пожизненная занятость. Люди работают не до пенсии, а пока физически в состоянии работать. Неужели наши ученые и педагоги так преданы своей стезе, что готовы пожертвовать законным отдыхом и общением с благодарными внуками? Дело не в преданности призванию, на пенсию бывшие преподаватели элементарно не могут себя прокормить. Конечно, есть преподаватели, которые не мыслят себя в отрыве от родного университета, но таких меньшинство [1].

К слову скажем, что в зарубежных университетах единого подхода к возрасту преподавателей нет. Общепринятым является выход на пенсию по достижении предельного возраста. Например, в Швейцарии профессор обязан выйти на пенсию в 65 лет. Это гарантирует омоложение и обновление профессорско-преподавательского и руководящего состава. Профессор может продолжать заниматься наукой, но должен это делать без оплаты. Ему оставляют место в преподавательском офисе и доступ к библиотеке. Аналогичная ситуация в других европейских странах. Реализовать такой подход могут государства с высоким уровнем пенсионного обеспечения. Во многих странах успешно внедрены государственные программы частичной занятости для людей такого возраста. Это позволяет обеспечить работой тех пенсионеров, которые еще ощущают в себе силы.

Еще одним важным моментом является проводимое принудительное омоложение преподавательского состава. В ряде вузов активно взялись за омоложение ППС. Руководители этих вузов объясняют подобную кадровую политику одним из показателей эффективности в программе «Приоритет-2030» – процентом преподавателей в возрасте до 39 лет. Очевидно, что этот процент можно увеличить двумя способами – привлечением на работу молодых преподавателей и уменьшением общего числа ППС за счет возрастных педагогов. Первый способ представляется весьма проблематичным, так как молодежь на работу в вузы не рвется. Поэтому проще избавляться от педагогов в пенсионном возрасте. Где-то сокращают совсем прямолинейно: закончился трудовой договор – конкурс не объявляем, новый договор не заключаем. В других местах увольнение объясняют уменьшением объема кафедральной нагрузки, а сокращают, в первую очередь, пенсионеров. Поводом для увольнения может стать невыполнение показателей эффективного контракта или недостаточные, по мнению руководства, компетенции в сфере информационных технологий [2].

Безусловно, омолаживать вузовские коллективы необходимо, но важно при этом не потерять те кадры, без которых высшая школа может значительно потерять.

Существенным вопросом является проблема оценки качества преподавания. Существует подход, когда качество преподавания оценивается совокупностью некоторых формальных показателей – объемом опубликованных учебников и учебных пособий, количеством разработанных учебных планов и программ и др. Однако, эти показатели далеко не всегда коррелируют с качеством работы преподавателя в аудитории [3, С. 182].

Другой подход – это использование мнения экспертного сообщества, но не ясно, как этот подход можно реализовать в условиях обычного вуза. Кто будет выступать в качестве экспертов – коллеги по кафедре, факультету, руководители вуза. Можно использовать для этой цели известные процедуры замера уровня остаточных знаний студентов после завершения учебного курса, но здесь также не все просто и однозначно. Оценки будут зависеть от преподаваемой дисциплины, уровня подготовки студенческой аудитории, качества измерительных материалов и массы других факторов.

И также можно воспользоваться для оценки качества преподавания мнением самих студентов, но все-таки студенческий рейтинг, как, на наш взгляд, верно отмечают в комментариях, все-таки не о том. В первую очередь, он характеризует человеческие качества преподавателя, готовность его понять студента. Кроме того, профессиональные, но требовательные преподаватели рискуют в студенческом рейтинге получить заниженные оценки.

А может быть, вообще не стоит уделять внимание этой проблеме. В конце концов, в вузовских эффективных контрактах этот показатель, насколько нам известно, не присутствует. Здесь отметим основные моменты этой оценки [6].

1. Оценивать качество преподавания важно и нужно, поскольку качество преподавания в России объективно снижается. И связано это не только с тем, что идти преподавать в высшую школу уже давно идут не самые лучшие, а потому, что преподавание уже очень сильно оторвалась от реальной жизни.

2. Оценка качества преподавания должна быть комплексной, то есть включающей несколько критериев/индикаторов, как объективных, так и субъективных. К последним, в частности, относится и анонимное анкетирование студентов по итогам прочитанного курса. К первым – к примеру, участие (в том числе количественно) и результаты студентов в определенных студенческих и профессиональных конкурсах. Сюда же можно отнести и публикации, УМК, индекс цитирования, но это уже показатели научной активности преподавателя.

Вместе с тем, сейчас остаются непроработанные моменты, связанные с онлайн-образованием и обучением.

Российская академия образования (РАО) разработала для вузов протоколы по экстренному переходу на онлайн-обучение при возникновении новых эпидемий. Те, кто ознакомился с этими материалами, рассказывают, что в протоколах содержатся рекомендации, что необходимо делать студентам, преподавателям и руководству вузов, чтобы в такой ситуации не поддаться стрессу и предотвратить выгорание [4]. Руководству вузов, в частности, рекомендуется отладить процесс работы с цифровой платформой, чтобы обеспечить дистанционное обучение, а далее помочь преподавателям преодолеть психологические барьеры, которые они могут ощущать при переходе в онлайн. Кроме того, руководство вуза обязано предоставить своим сотрудникам информацию о заболевании, которое послужило причиной ухода в онлайн, и способах установления диагноза. Оно должно будет «внимательно выслушать вопросы, вызывающие обеспокоенность подчиненных», и организовать работу специалистов-психологов, чтобы «прояснить все мифы относительно заболевания и его последствий, повысить самооценку подчиненных».

Преподавателям же необходимо будет организовать цифровое взаимодействие со студентами, создать комфортную для учебы атмосферу. Среди других обязанностей преподавателей в случае новых локдаунов – формировать у учащихся навыки обработки информации, мотивацию к учебе и актуализировать потребности самообразования.

Протоколы адресованы вузам, однако нужны ли они сегодня вузовскому сообществу. За прошедшие два года практически каждый вуз получил солидный опыт онлайн-обучения и готов разрабатывать подобные материалы.

Таким образом, нами выделены и рассмотрены основные имеющиеся в настоящий момент проблемы деятельности и работы преподавателей в современной российской высшей школе.

Библиографический список

1. «Молодежь голосует ногами, покидая стены университетов»: Алексей Лопатин о профессорах до гробовой доски. Режим доступа: <https://www.business-gazeta.ru/blog/582405>.
2. В ряде российских вузов активно взялись за омоложение преподавателей // Вести образования. Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles/2023/1/19/teacher/21842-v_ryade_rossiyskih_vuzov_aktivno_vzyalis_za_omolozhenie_prepodavateley?ysclid=le3uand34q421924017.
3. Марухина О.В. Берестнева О.Г. Боброва М.В. Оценка качества деятельности преподавателя вуза на основе методов многомерного анализа данных // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3 (часть 2). С. 180-185.
4. Для вузов разработали протоколы по экстренному переходу на онлайн-обучение при пандемиях. Российский союз ректоров. Режим доступа: <https://rsr-online.ru/news/2023/2/10/dlya-vuzov-razrabotali-protokoly-po-ekstrennomu-perehodu-na-onlajn-obuchenie-pri-novyh-pandemiyah/?ysclid=le3uedlvr7735439946>.
5. Карпенко О.А., Левченко Л.В. Особенности развития преподавателя и преподавательской деятельности в современной высшей школе // Новые компетенции цифровой реальности: теория и практика их развития у обучающихся. сборник докладов и научных статей II Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2021. С. 152-159.
6. Как оценить качество преподавания. Образование – наука и управление (исследование). Режим доступа: https://vk.com/wall-210753834_46?ysclid=le3ubt9fk8523421735.

УДК 37.062

Л.В. Куделя, Ю.Н. Колесниченко
(ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет им. Владимира Даля»)

НРАВСТВЕННЫЕ УСТОИ И ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящается изучению основ культуры речи и педагогического общения для успешного делового общения в сфере высшего учебного заведения с различных точек зрения. Особое внимание уделяется основным элементам педагогического общения таким как: эрудированность, убедительность языка, эмоциональная окрашенность и чёткости речи, а также владение приемами поддержки интереса и внимания аудитории, применять приемы обмена знаниями и мнениями. Показано на примере как на содержание педагогического процесса влияет несоблюдение нравственных принципов общения, что приводят к конфликтным ситуациям в стенах высшей школы.

Ключевые слова: дискуссия, тактика, преподаватель, студент, моральный вакуум, нравственный камуфляж, моральный анахронизм, собеседник, моральная инициатива, нравственные: нетерпимость, глухота, примитивность, регрессия.

Учебно-воспитательный процесс в высшей школе является достаточно сложным, многогранным и динамичным явлением. Психолого-педагогическая наука доказывает: чтобы обучение и воспитание могут быть эффективными если у студентов

сформировать положительную мотивацию к обучению, а такое отношение всегда формируется в деятельности, через сложный механизм взаимодействия и профессионально-педагогического общения. Важное место в учебно-воспитательном процессе высшей школы принадлежит личности преподавателя, его коммуникативным умениям, способности устанавливать диалог со студентом, понимать и адекватно воспринимать мир другого – не подчиненного, а равноправного партнера. Поэтому педагогическое общение, основанное на уважении к личности, становится надежной основой и обязательным условием успешного педагогического взаимодействия. Инновационный характер высшего образования выдвигает новые требования к личности педагога, стилю его взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса. Человеческие отношения, в том числе, между преподавателями и студентами должны строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются как равноправные участники процесса педагогического общения.

При соблюдении этого условия реализуются разные по значимости и содержанию личностные позиции, появляется возможность отойти от привычных социально-ролевых стереотипов, создается оптимальная база для положительных изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников педагогического общения. Уровень культуры педагогического общения напрямую связан с нравственной культурой – нравственными ценностями, установками, коммуникативными идеалами и стереотипами, определяющими уровень нравственного сознания личности. Конечно, в педагогическом общении его уровень определяется, прежде всего, нравственным отношением педагога к окружающим его ученикам.

Основные признаки культуры общения педагога по определению Л. Хоружей [1], следующие: уважение к собеседнику, воздержание и терпение; готовность понять, оценить и принять суждение собеседника; постоянное самосовершенствование, овладение знаниями о сущности, механизмах, средствах педагогического общения, его организации и условиях взаимопонимания; соблюдение принципа толерантности, помогающего предупреждать и преодолевать конфликтные ситуации. Необходимо отметить, что на содержании педагогического процесса негативно отражается несоблюдение нравственных принципов общения, что часто приводит к конфликтным ситуациям.

Среди общих причин, по мнению Л. Чернышевой [4], следующие:

1. Моральный вакуум, когда человек либо не владеет необходимыми для педагогического общения нормами и принципами поведения, либо попадает в ситуацию, когда его знания не «работают» в новых условиях (когда педагог владеет только методами авторитарного общения и не может выстроить контакт в аудитории, не воспринимающей давление).

2. Отсутствие моральной инициативы, когда человек занимает позицию ожидания, он от другого ждет внимания и заботы и только потом сам отвечает на них (педагог проявляет интерес к демонстрирующему ему уважение студенту).

3. Нравственный камуфляж – стремление создать хорошее впечатление, скрыть определенные моральные пороки (например, панибратство преподавателя со студентами, скрывающее отсутствие уважения с их стороны, отсутствие требовательности как имитация демократичности).

4. Моральный анахронизм, когда человек руководствуется уже отжитыми нормами общения, не отвечающими требованиям настоящего (общение преподавателя начинается с фразы: «В наше время так не разговаривали»).

5. Нравственная регрессия – неуважение к традициям, пренебрежение к опыту и заслуженным авторитетам (демонстрация преподавателем своего новаторства из-за примитивной критики устоявшихся норм и принципов коммуникации).

6. Нравственная глухота – отсутствие ориентации на другого, неумение и нежелание слушать его (преподаватель говорит, студент молча слушает без возражений и тем более обсуждений).

7. Нравственная примитивность – приоритет собственных интересов, неприятие собственных недостатков, даже оправдание их своими «особенностями» и прикрытие прошлыми заслугами.

8. Нравственная нетерпимость, признающая единую («свою») правоту и истину» [2].

Высокий уровень культуры педагогического общения является очень важной и неотъемлемой чертой профессионально-педагогической культуры современного педагога высшей школы. Как отмечает Ю. Косякин [7]: «педагогическая культура – совокупность общекультурных и профессиональных знаний, умений, навыков, способов и форм общения, реализуемых в педагогической деятельности. То есть, педагогическая культура – определенная степень овладения преподавателем педагогическим опытом, степень его мастерства в педагогической деятельности и уровень его личностного развития. К характеристикам педагогической культуры относят: педагогическую эрудицию и интеллигентность, педагогическое мастерство, умение совмещать педагогическую и научную деятельность, систему профессионально – педагогических качеств, педагогическое общение и поведение, а также потребность в самосовершенствовании» [5].

В своем учебно-методическом наследии Ю. Косенко [3] указывает, что: «культура речи – такая организация языковых средств, которые в определенной ситуации педагогического общения при соблюдении современных языковых норм и этики общением позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении поставленных коммуникативных задач; это те навыки и умения, которые обеспечивают правильность речи, то есть соответствие его общепринятым нормам, а также способность строить свои высказывания в соответствии с их целями, с коммуникативной целесообразностью, с условиями делового общения».

Речевая (коммуникативная) культура, как отмечает Ю. Косенко [3], также предусматривает: владение языковыми нормами, умение подбирать слова и правильно употреблять терминологию; умение выслушивать студента не перебивая; внимательное и доброжелательное отношение к высказываниям учащегося или студента; тактическое руководство дискуссией, возникающей на занятии; корректное реагирование на ошибки в речи учащегося и студента.

Речевая культура, как считает Р. Кушнир [8], «включает в себя своеобразный деловой этикет. Это определенная система национально – своеобразных, стереотипных, устоявшихся формул общения, принятых обществом для установления контакта между собеседниками (учениками или студентами). То есть, речевая деловая этика – это правила надлежащего речевого поведения, основывающиеся на нормах морали, национально- культурных традициях. Владение речевой культурой означает, среди прочего, умение подбирать в соответствии с коммуникативной ситуацией языковые конструкции и слова, учитывая особенности аудитории и характер делового общения» [9].

Исследователь Ю. Косякин [7] выделяет некоторые правила правильного речевого поведения: обращение к аудитории, начатое с отрицания всегда вызывает нега-

тивные эмоциональные переживания, затрудняющие восприятие содержания слов преподавателя; любое выступление преподавателя, даже если с его стороны это монолог, есть диалог личностей, а не текстов.

Своей деловой речи рекомендуется придавать личностный характер, что облегчает восприятие материала, в отличие от формального изложения в учебнике; необходимо следить за своим языком, чтобы не допускать ошибок в употреблении слов, в построении высказываний; преподаватель должен постоянно обогащать свой словарный запас, учиться чувствовать своего собеседника, уметь подбирать наиболее удачные для каждого случая слова и конструкции; владеть приемами поддержки интереса и внимания аудитории, применять приемы обмена знаниями и мнениями и избегать длительных монологов; умение использовать и изобретать разные приемы выражения своих мыслей, поскольку новое средство выражения создает новую возможность понимания: от тональности речи до образной речи [8].

В. Лавриненко и Л. Чернышева [9] считают, что: «основы культуры речи» для успешного делового общения включают следующее:

1. Убедительность языка является необходимым условием делового общения вообще и педагогического, в т.ч. убедительность определяется психологическими факторами, самой атмосферой деловой беседы, которая может быть доброжелательной или недоброжелательной, благоприятной или неблагоприятной; культурой речи, которая включает, прежде всего, свободное владение языком: умение четко и ясно выражать свои мысли в устной и письменной форме». В частности, они выделяют характеристики, определяющие эффективность педагогического общения: «среди них, которыми являются простота и доступность». Речевая культура общения педагога с учениками предполагает умение оценить уровень мышления собеседника, его жизненный опыт и общаться на понятном для собеседника языке.

2. Эмоциональная окрашенность речи. Слова как средство передачи информации сами по себе не несут эмоционального содержания. Но подлинная суть высказывания познается только через понимание подтекста, обстоятельств разговора и способа употребления определенных слов. Деловое общение, в том числе и педагогическое, учитывая всю свою регламентированность, все же в определенной степени эмоционально окрашено (хотя здесь важна мера эмоциональности).

3. Важным условием для педагогического общения в стенах высшей школы является четкость речи. Дикция, правильная артикуляция звуков и ясность произношения слов оберегают от недоразумений [3]. Исследователи обращают внимание, что важным условием эффективного педагогического общения является не только умение говорить, передавать информацию, но и умение слушать, воспринимать ее, выстраивать обратную связь с собеседником. Слушание является активным процессом, неумение слушать приводит к недоразумениям, ошибкам и проблемам. [6].

Определяя этические характеристики педагогического поведения и общения, необходимо всегда помнить, что особенностью педагогической деятельности является то, что преподаватель высшего учебного заведения влияет одновременно на профессиональное и личностное развитие студента. Следовательно, культура и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы проявляется во всех направлениях и формах его педагогической деятельности, прежде всего в стиле и способах общения. Это прежде всего проявляется в его уважении, тактичности и доброжелательности к личности студента; в высокой эрудиции и коммуникативности; толерантности к другой позиции; культуре деловой речи и владения приемами риторики и принципами аргументации.

Библиографический список

7. Бермус А. Г. Практическая педагогика: учебное пособие /А.Г. Бермус. М.: Юрайт, 2020. 128 с.

8. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы / М.Т. Громкова. М.: Юнити-Дана, 2021. 448 с.
9. Даринская, Л. А. Педагогика творческого развития личности: учебно-методическое пособие / Л.А. Даринская. М.: Изд-во СПбГУ, 2022. 191 с.
10. 4.Демидко М.Н. Общая и профессиональная педагогика: учебно-методическое пособие / М.Н. Демидко, В.В. Демидко, С.В. Хмелевская. Минск: Изд-во Дипо, 2021. 211с.
3. Добрякова М.С. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М. С. Добряковой, И. Д. Фрумина ; при участии К. А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И. М. Реморенко, Я. Хаутамяки ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 472 с.
4. Коджаспирова, Г.М. История образования и педагогической мысли. Таблицы, схемы, опорные конспекты. М.: Владос-Пресс, 2022. 224 с.
5. Кравченко, А.И. Психология и педагогика: учебник. М.: Проспект, 2020. 416 с.
6. Мандель, Б.Р. Педагогика: учебное пособие. М.: Наука, Флинта, 2020. 288 с.
7. Суннатова Р.И. Личностный ресурс педагога как условие конструктивной коммуникации с обучающимися // VII междунар. научно-практ. конф. «Новая технология профессионального труда педагога от нестабильной реальности к устойчивому развитию» сборник статей / Под научн. ред. Л. М. Мишиной. М.: Психологический институт РАО, 2021. С. 89-92.
8. Щуркова Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 320 с.

УДК 378.1

М.И. Кузнецов (Академия ФСИН, г. Рязань)

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК ПРИОРИТЕТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассматривается развитие личности профессионала, способного принимать объективно верные решения, в процессе получения образования. Одной из задач преподавателя является профессиональное применение коммуникативных техник в подготовке высококвалифицированных специалистов. Поскольку люди, обладающие талантом, достаточно часто при принятии ответственного решения обращаются к интуиции, необходимо разбираться в изменениях на уровнях восприятия.

Ключевые слова: студент, талант, коммуникативные техники, педагог высшей школы.

Современный рынок профессиональной деятельности требует от педагога формирования ответственных специалистов, грамотно формирующих основы для своих решений, способных анализировать и быстро усваивать новый материал, технологии. Речь идет не только о технических особенностях новых профессиональных инструментов, но и о современных технологиях обучения, управления людьми, включающих убедительные психолого- педагогические техники влияния. Воспитывать талантливых людей, формировать зрелую личность очень непросто. Специфика образования

требует от педагога гибкости мышления, умения не навредить психике личности, не сломать ее в порыве желания изменить краеугольные черты характера.

В.А. Спивак поясняет, что возвышение над ординарностью соотносится с понятием «талант», т.е. в любой области предпочтительно, чтобы вносили предложения, осуществляли разработки, принимали решения, предусматривали результаты их реализации люди талантливые в хорошем, то есть социально одобряемом смысле этого понятия [1, с. 39].

Обязательное наличие таланта, неординарных способностей в компетенциях специалиста, работающего на уровне международных корпораций, нельзя назвать просто веянием моды. Исследования в области управления персоналом основанные на опыте успешных компаний, делающих ставку на работу с талантливыми сотрудниками с высоким потенциалом – High Potential (в профессиональной литературе используется интернациональное сокращение определения HiPo) показывают, что талантливые сотрудники лучше приспосабливаются к условиям работы на более высоких должностях карьерной пирамиды, не теряют уровня качества при достижении поставленной цели [2, с. 1].

Специалисты, обладающие ресурсами для развития, демонстрируют определенные личные качества, закономерности поведения. Стремление узнавать новое, менять приоритеты, конструктивно воспринимать критику характеризует любознательную натуру человека. Интеллектуальные, развитые люди, как правило, очень проницательны, умеют собирать, осмысливать информацию в контексте возникающих перспектив. Кроме того, они способны «доносить» идеи в социальной группе, проявлять лидерские качества, стремиться к достижению цели, не оглядываясь на неудачи. Такая искренняя убежденность не менять «направление движения» основана на правильной мотивации [3, с. 326].

Люди, обладающие талантом в своей области, как правило, наделены определенным видением, честолюбивым предчувствием о значении своей деятельности. Личная скромность и перспективные цели заставляют их доводить начатую работу до совершенства.

К задаче педагога, формирующего личность студента, обладающего ресурсами для развития, можно отнести изучение и профессиональное применение коммуникативных техник, поскольку первоначальное доведение мыслей о продуктивных идеях до окружающих осуществляется вербальным образом. Чтобы в коллективе сотрудники захотели выслушать подробное объяснение, реконструировать и развить плодотворную идею, необходимо грамотно представить ее изначальный вариант. Для развития коммуникативной компетенции российский исследователь А.Е. Левченко рекомендует использовать техники нейро-лингвистического программирования, например, изучающие восприятие - логические уровни [4, с. 55]. Поскольку люди, обладающие талантом, достаточно часто при принятии ответственного решения обращаются к интуиции, для эффективного объяснения другим членам коллектива причин выбора окончательного варианта необходимо разбираться в уровнях восприятия. Основоположники нейро-лингвистического программирования считают, что в сознании, в языке и сенсорных системах существуют уровни восприятия или логические уровни, которые образуют иерархию. Изменения на более высоком уровне приводят к изменениям на другом уровне, более низком. Но если происходят изменения на низших уровнях, то за ними не обязательно последуют изменения на высших [4, с. 61].

Английский исследователь Р. Дилтс сформулировал теорию пяти уровней: базовые уровни обучения и изменений (нейробиологические уровни) или логические уров-

ни. Восприятие формирует свое начало на уровне идентификации на основании самоощущений, где индивид обозначает общую цель и закрепляет в сознании убежденности и ценности. Уровень идентификации отражает «я» личности в области чувствительного восприятия, как правило, эмоционально его транслирует. Уровень идентификации маркируется вопросом «кто».

Следующий уровень убеждения и ценности отвечает за наличие подкрепления, способного поддержать или подавить способности или действия. У каждого индивида существуют внутренние убеждения, сформированные в период детского либо возраста. Убеждения «вырастают», в большей степени, на копировании опыта старшего поколения и подкреплены ограничениями личной социальной среды, одобрением или неодобрением родителей, близких родственников. Уровень убеждения и ценности маркируется вопросом «почему».

Далее идет уровень способностей, реализующий вектор действия, катализатором могут быть ментальные карты, планы, стратегии. Знания, навыки, хорошо освоенные процессы усиливают способности личности, повышают ресурс действий. Уровень способностей маркируется вопросом «как».

Следующий - уровень поведения, конкретных действий и реакций, реализуемых человеком в определенном окружении. Личный ресурс поведения взаимосвязан с торможением, закрепленным в сознании, индивидуальной реакцией на критическую ситуацию при принятии решений. Уровень поведения, конкретных действий и реакций маркируется вопросом «что».

Финишный уровень окружения или среда фиксирует внешние возможности или ограничения. Уровень наполняет подробности контекста в физическом смысле, например, конкретное помещение, или социальном, моделью служит определенная группа людей. Уровень окружения или среда маркируется вопросами «где» и «когда» [5].

Авторы практического курса по нейро-лингвистическому программированию Я. Макдермот и В. Яго определяют высший уровень - уровень за пределами идентичности, расположения большой игры или системы с глобальными целями. Уровень за пределами идентичности – это ступень восприятия духовных вопросов для индивида, миссии – для сообщества [6, с. 70]. В контексте развития студента, обладающего ресурсами для развития, нас больше интересует уровень за пределами идентичности, отвечающий за духовные цели личности. Уровень маркируется вопросами «для кого», «для чего».

Когда нарушается многоуровневый процесс обучения на любой ступени, возникает сбой системы. Каждый уровень должен находиться в созвучии с остальными.

В целом, рассматривая уровни восприятия, преподаватель анализирует, на каком уровне существует эмоциональное проявление проблемы, и уровень реального происхождения проблемы. Из чего следует ответ, где лежит конкретная точка вмешательства. Задавая вопросы: кто, почему, как, что, где и когда, для кого и для чего, можно определить значимый уровень решения проблемы. Например, рассмотрим ситуацию, когда ученый не чувствует, не осознает значимость прорабатываемой им работы и процесс исследований проходит очень медленно. Ответ на проблему лежит на уровне за пределами идентичности, значимые вопросы здесь «для кого» или «для чего», а не на уровне способностей, отвечающем на вопрос «как».

Метод нейро-лингвистического программирования, построенный на изучении логических уровней искомой проблемы, помогает решить несколько задач. Профессионально поставленные вопросы позволяют выявить корень проблемы. Применение

метода логических уровней выявляет самый простой или эффективный путь преодоления разногласий. Выявление личностно важных или стратегических точек эмоционального влияния позволит подчеркнуть уважительный контекст беседы. Разбор ситуации на уровнях восприятия помогает найти реальную позицию проблемы в данный момент, на каком логическом уровне строится ситуация. Модель уровней восприятия позволяет оценить сопоставимость усилий: насколько подходят друг другу человек и работа, человек и данная среда, проблема и предполагаемое решение [6, с. 71].

Процесс воспитания зрелой личности является одним из самых сложных вопросов педагогики. Человек, обладающий ярким талантом в какой-то области, может быть недостаточно взрослым как личность, не способным взять на себя ответственность или довести работу до конца, не потеряв к ней интерес. Задачей педагога часто является стремление привить студенту усидчивость, научить использовать долговременные ресурсы, видеть отдаленные результаты своего труда, так как для достижения значимой, глобальной цели обладание талантом и ресурсами для развития может быть недостаточно. В подкреплении нужно иметь способность «вставать» после множества неудач, искреннюю убежденность в безграничности человеческих возможностей.

Библиографический список

1. Спивак В.А. Значение и тенденции в управлении талантами в организациях // Актуальные проблемы современного общества. Социология. Управление, Политика / Межвузовский сборник научных трудов. Под ред. Э.Б. Аваковой. СПб: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. С. 38–47.
2. Кто такие HiPo. Инструкция к применению [Электронный ресурс] // HR-портал / главная / URL: <https://hr-portal.ru/article/kto-takie-hipo-instrukciya-k-primeneniyu> (дата обращения: 03.05.2023).
3. Кузнецов М.И. Личная деловая репутация в цифровой среде как критерий профессионального роста студента // Педагогическая деятельность как творческий процесс / Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Грозный, 2022. С. 324–329.
4. Левченко А.Е. Нейро-лингвистическое программирование в формировании коммуникативных компетенций // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2007. № 8. С. 55-62.
5. Дилтс Р. НЛП: навыки эффективной презентации. СПб.: Питер, 2002 .
6. Макдермот Я., Яго В. Практический курс НЛП. М.: Эксмо, 2006. 464 с.

Н.Ю. Кучукова (СПбГИПСР, г. Санкт-Петербург)

НАСТАВНИК В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности наставничества в процессе подготовки будущих специалистов социономического профиля в контексте различных парадигм высшего образования, а также представлены результаты исследования, посвященного изучению профессионально-личностных характеристик наставников.

Ключевые слова: наставничество, компетентностный подход, субъект-субъектный подход, коммуникативная компетентность

В современных исследованиях, посвященных результатам многолетних трансформаций отечественной системы высшего образования в рамках компетентностного подхода к подготовке специалистов, всё чаще затрагивается вопрос расширения профессионально-ролевого репертуара преподавателей. Это расширение происходит, прежде всего, за счет реализации педагогом функции наставника, которая сегодня уже не воспринимается как вторичная и дополнительная, а в определенные периоды обучения становится приоритетной [1].

Для будущих специалистов социономического профиля, т.е. социальных работников, социальных и специальных (коррекционных) педагогов, практических психологов, конфликтологов и других студентов, чья работа впоследствии будет связана с оказанием помощи людям, поддержка наставника на этапе вхождения в профессию приобретает особую значимость.

В рамках научно-исследовательской деятельности кафедры «Теории и технологии социальной работы» СПбГИПСР проводится комплексное исследование факторов, влияющих на личностное становление студентов, обучающихся специальностям социономического профиля, а также слушателей программ дополнительного образования, направляемых в вуз учреждениями социальной сферы для повышения квалификации или профессиональной переподготовки. Теоретическая часть исследования включала анализ двух парадигм современной системы высшего образования, а именно компетентностной и субъект-субъектной, в контексте подготовки социономов. Анализ проводился на основе изучения нормативно-правовых документов, прежде всего образовательных и профессиональных стандартов, полностью основанных на компетентностном подходе, и современной научной литературы, посвященной различным образовательным парадигмам. Результаты теоретического анализа, представленные ниже, свидетельствуют о том, что одним из важнейших различий в обозначенных подходах является именно понимание роли наставника в процессе обучения и профессионализации.

Наставническую деятельность можно рассматривать в разных плоскостях. С одной стороны, она представляет собой своеобразный технологический процесс непосредственной передачи необходимых компетенций (знаний, умений, навыков) от состоявшегося специалиста студентам [4]. С другой стороны, наставничество оказывается процессом коммуникативным, подразумевающим особый доверительный характер межличностного взаимодействия, благодаря которому наставник может влиять на становление профессиональной идентичности обучающегося.

В первом случае, критерии, которые позволяют наставнику, подтвердить свой профессионализм, предельно просты и понятны. В качестве примера можно привести систему медицинского образования, в рамках которой значительная часть преподавателей являются практикующими врачами, работают в учреждениях здравоохранения, имеют определенные квалификационные категории, могут занимать высокие экспертные позиции и/или руководящие должности.

Во втором случае, наставничество неразрывно связано с процессом сопровождения профессионально-личностного развития студентов, и критерии профессионализма преподавателя, как и выполняемые им функции, здесь не столь очевидны.

По мнению М.В.Кларина в работе успешного преподавателя, выступающего в роли наставника, должны сочетаться постановка перед обучающимся учебно-производственных, развивающих задач и поддержка, которая выражается в том, что он «информирует, отслеживает, обучает, контролирует, дает обратную связь и мотивирует, воодушевляет своего подопечного» [2].

Доминирующая в настоящее время компетентностная парадигма высшего образования, в целом, способствует упорядочиванию процесса обучения, ее сильной стороной является внедрение практико-ориентированной модели профессионализации студентов. Однако, парадоксальным образом, несмотря на декларируемую интеграцию усилий «теоретиков» и «практиков», т.е. преподавателей вуза и приглашенных для ведения профильных дисциплин специалистов (представителей работодателей), сама суть наставничества в рамках данного подхода редуцируется. Она сводится к предельно конкретизированным действиям педагога, эффективность которых якобы может быть объективно измерена при помощи стандартных квалиметрических процедур. При этом, критерии и соответствующие методики оценки того, насколько «качественно» были переданы наставником и полно восприняты обучающимися умения и навыки, до настоящего момента не представлены профессиональному сообществу. В случае подготовки специалистов социоэкономического профиля, сама возможность разработки таких критериев и квалиметрических методик представляется сомнительной.

Для субъект-субъектного подхода, сформировавшегося на фундаменте гуманистической, личностно-ориентированной парадигмы в отечественной системе образования, характерен иной взгляд на саму природу отношений между участниками образовательного процесса.

В работе наставника происходит интеграция педагогической и помогающей деятельности преподавателя. Это диктует определенные требования к педагогам, предполагает наличие у них ряда ключевых профессионально значимых индивидуальных и социально-психологических характеристик. К таким характеристикам можно отнести интерес и позитивное отношение к людям, коммуникативную культуру, осознанную этическую позицию, как в мировоззренческом, так и в деонтологическом плане, выраженную интернальность, проявляющуюся в готовности брать ответственность за результаты своей деятельности.

Особо стоит выделить такую характеристику как устойчивая профессиональная идентичность. Педагогу, претендующему на роль наставника, важно самому сохранять психологическую приверженность своей профессии, чувствовать причастность к ней на самом глубоком, экзистенциальном уровне. Это означает понимание ее сущности, что невозможно без опыта практической деятельности в рамках специальности, быть способным к непрерывному самообразованию и саморазвитию, а также к ауто-рефлексии относительно профессиональной судьбы как одной из важнейших частей собственного жизненного пути [3].

Следует отметить, что анализ профессионально значимых качеств наставника, которые можно встретить в современной педагогической литературе, часто носят общетеоретический и ценностно-смысловой (мировоззренческий) характер. Для более глубокого изучения социально-психологических аспектов наставничества, необходимо расширять наши знания за счет результатов, полученных в ходе эмпирических исследований. С целью выявления профессионально-личностных характеристик, на основании которых студенты выпускных курсов готовы выбирать для себя наставников среди преподавателей, в Санкт-Петербургском государственном институте психологии и социальной работы было проведено пилотажное исследование. В качестве основной гипотезы было выдвинуто предположение, что для студентов социологического профиля наиболее значимыми окажутся характеристики преподавателей (потенциальных наставников), связанные с коммуникативной сферой личности. В исследовании приняли участие 238 человек, обучающихся по специальностям «социальная работа» и «психология».

На первом этапе студентам было предложено принять участие в фокус-группах, посвященных теме наставничества. Во всех группах задавался вопрос о том, какими личностными и профессиональными качествами должны обладать преподаватели, у которых студенты смогут успешно перенять практические навыки и умения, необходимые в их будущей работе.

Сессии каждой из фокус-групп были разделены на две части, первая из которых посвящалась индивидуально-личностным качествам наставников, а вторая – профессиональным. Всего было проведено четыре фокус-группы по двенадцать человек. Далее на основании анализа транскриптов по материалам фокус-групп были определены наиболее значимые для участников характеристики преподавателей и составлены их перечни.

На втором этапе, участникам исследования, не работавшим в фокус-группах, было предложено составить ранжированные списки качеств, выбрав их из предложенных перечней. Процедура ранжирования позволила нам получить достаточно интересные результаты. Финальный сокращенный список из пяти наиболее значимых в иерархии индивидуально-личностных характеристик потенциальных наставников, включает: уважительное отношение к другим людям; доброжелательность (на эмоциональном уровне); доброта (проявляющаяся в конкретных действиях, т.е. готовность помочь, поддержать), искренность и открытость; оптимизм (позитивный настрой). Финальный список предпочитаемых профессиональных качеств преподавателей включает: умение слушать других; партнерский, недирективный стиль общения; умение мотивировать, увлекать; корректность речи; конструктивное поведение в конфликтных ситуациях.

В целом, анализ полученных результатов позволяет говорить о подтверждении первоначальной гипотезы. Для студентов социологического профиля, принимавших участие в нашем исследовании, особую значимость имеют профессионально-личностные характеристики наставников, которые определяют высокий уровень коммуникативной культуры. Можно предположить, что подлинного успеха в наставнической деятельности достигнут те преподаватели, которые на практике докажут свою приверженность основным принципам субъект-субъектного подхода в педагогике, готовность к построению диалоговых отношений со студентами, а также умение поддерживать конструктивное, насыщенное позитивными эмоциями межличностное взаимодействие.

Библиографический список

1. Дружинина А.А. Технология наставничества в подготовке специалистов социальной сферы // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23, № 174. С. 15-21.
2. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // ЭТАП. 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-nastavnichestvo-novye-cherty-traditsionnoy-praktiki-v-organizatsiyah-xxi-veka> (дата обращения: 30.04.2023).
3. Кучукова Н.Ю. Социально-психологические аспекты нравственного самоопределения специалистов помогающих профессий // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. Орел, 2015, №5 (46). С.319-322.
4. Поздеева С.И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста: модели и типы наставничества // Научнопедагогическое обозрение. 2017. № 2 (16). С. 87-91.

УДК 378

А.Ф. Латыш (МОУ СОШ № 153, г. Челябинск)

ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрены следующие проблемы: роль и значение имиджа преподавателя в обучении иностранным языкам и повышении мотивации к их изучению; даны определения понятия «имидж», приведенные в «Новом иллюстрированном словаре»; показана значимость знания иностранных языков для успешной реализации межкультурной коммуникации в современной геополитической ситуации.

Ключевые слова: имидж, иноязычное образование, глобализация, иностранный язык, межкультурная коммуникация, диалог культур.

*Чтобы быть хорошим преподавателем,
нужно любить то, что преподаешь,
и любить тех, кому преподаешь.*

В. Ключевский

Важнейшими задачами в области формирования образовательного потенциала в России можно считать подготовку специалистов в соответствующем запросам социума, объеме и повышении качества подготовки. Образование становится источником и условием роста благосостояния общества, основой его демократического развития (Л.И. Абалкин)» [4, с. 233]. Модернизация российской системы образования, которая ставит своей целью формирование способности у учащихся к межкультурному общению с учетом принципов реализации обучения личностно-образующей функции во многом зависит от имиджа преподавателя иностранного языка, затем уже процесса взаимодействия и повышения мотивации к изучению иностранного языка, способствующих формированию личностных качеств обучающихся, которым жить и продуктивно работать в XXI в.

Поскольку 2023 год в России объявлен Годом педагога и наставника, необходимо обратить особое внимание на имидж, профессиональный рост преподавателя, отчего напрямую зависит и качество образования.

Феномен «имидж» является предметом исследования ряда наук, в том числе психологии, социологии и педагогики в том числе. В Новой иллюстрированной энциклопедии «имидж» определяется как: (англ. *image*, от лат. *imago* – образ, вид), целенаправленно формируемый образ (к.-л. лица, явления, предмета), призванный оказать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т.п. [7].

В.М. Шепель определяет «имидж» как индивидуальный облик или ореол, создаваемый средствами массовой информации, социальной группой или собственными усилиями личности в целях привлечения к себе внимания [11]. Согласно В.М. Шепелю, имидж – это и «личностный образ или представление, создаваемое СМИ, социумом или собственными усердиями личности для акцентирования на себе внимания» [11]. А.А. Деркач полагает, что имидж – нарочно созданный психологический образ для реализации разнообразных целей [9]. Что касается конкретно имиджа педагога, то по мнению А.А. Калюжного, это есть экспрессивно окрашенный стереотип ощущения образа педагога в представлении коллектива учащихся, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа преподавателя, существующие качества органически переплетаются с теми свойствами, которые приписываются окружающими людьми [5]. Таким образом, имидж – это целенаправленно созданный личностный образ человека, помогающий продемонстрировать окружающим его достоинства и скрыть недостатки.

Понятие «имидж» было введено в деловой и научный оборот американским экономистом К. Болдуингом в 60-х гг. XX в. Благодаря уже работам российского ученого В.М. Шепеля в 90-е гг. XX в. началось развитие имиджелогии как самостоятельной научно-прикладной области знания.

Профессиональная деятельность, по мнению Л.М. Митиной, раскрывается через процессуальную составляющую имиджа, которая конкретизируется такими формами общения, как профессионализм, пластичность, выразительность и т.д. Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий, способен оживить урок, сделать его экспрессивным, приблизить к естественному общению [7].

Если речь идет об индивидуальном/личном имидже, то его составляющими являются все воспринимаемые проявления человека. Согласно структуре, предложенной профессором А.Ю. Панасюком, личный имидж включает следующие составляющие:

- *габитарную* (от лат. *habitus* – внешний вид) – одежда, прическа, обувь, аксессуары, макияж, парфюм, силуэт;
- *кинетическую* – осанка, походка, жестикуляция, мимика, выражение лица, улыбка, направление и продолжительность взгляда;
- *речевую* – культура устной и письменной речи, грамотность, стиль, почерк;
- *средовую* – созданная человеком среда обитания (интерьер квартиры, оформление кабинета, порядок на рабочем столе и т.п.);
- *овеществленную* – созданные человеком продукты его труда [8].

Первые три составляющие имиджа прочитываются/проявляются при личном общении, две последующие составляющие могут нести информацию заочно. Так если первое, что бросается в глаза – это внешний вид учителя (одежда, обувь, прическа,

макияж, бижутерия), то далее, что обязательно должно дополнять портрет/образ педагога – это его эмоционально-окрашенная составляющая: взгляд, улыбка, манера держаться и двигаться, а главное говорить. Именно особенности внешнего вида создают основу для формирования впечатления при первой встрече. Русская пословица гласит: «Встречают по одежке, провожают по уму». Несомненно, внешний вид играет немаловажную роль в учебном процессе. Но основную роль играют знания и умение их донести, т.е. владение самим иностранным языком в совершенстве, а также методикой обучения иностранным языкам, умение смотивировать учащихся к их изучению.

Преподаватель должен давать не только знания, не только информацию, он должен «будить воображение», «цеплять сознание» («настоящий учитель вдохновляет»). Знания изменчивы, а способ их нахождения, умение оценивать, ставить вопросы – это то знание, которое студент будет использовать в будущем [10]. Как хорошо, емко сказано: «будить воображение», «цеплять сознание», «настоящий учитель вдохновляет». Эту же мысль/идею мы выразили двумя годами раньше: преподаватель должен сам «гореть» и «зажигать» своим энтузиазмом и активной жизненной позицией студентов, и тогда при небольшом количестве часов будут отличные результаты в изучении иностранного языка и высокие достижения в олимпиадах, турнирах, международных и всероссийских конкурсах [2, с. 123].

А для реализации этой цели преподаватель иностранного языка должен обладать высоким уровнем:

- межкультурной коммуникативной компетенции, состоящей из лингвистической, дискурсивной, социолингвистической, социокультурной, компенсаторной компетенций;
- профессиональной компетенции для качественного обучения будущих специалистов в любой сфере деятельности;
- общекультурной компетенции, включающей знания основ мировой культуры, культуры страны изучаемого языка, речевой культуры преподавателя;
- креативной компетенции, быть готовым к изменениям содержания и условий профессиональной деятельности, умения использовать новейшие педагогические и информационные технологии в учебном процессе, а также систематическому развитию профессионально-методической компетенции, творческому саморазвитию личности;
- рефлексивной компетенции, т.е. способностью адекватно оценивать свой уровень профессионального мастерства (уровень знаний предмета, методики преподавания, самоанализ, планирование и прогнозирование новых результатов), а также мотивации, профессиональные запросы и потребности [2, с. 119-120].

Современного преподавателя иностранного языка неязыкового вуза должны отличать такие качества, как:

- любовь и увлеченность своим делом, профессией, а также любовь к своим студентам;
- прекрасное знание иностранного языка, владение им как инструментом межкультурной коммуникации;
- умение «обучать иностранному языку, находя методы и приемы, адекватные условиям» (Г.В. Рогова), а также использовать современные педагогические технологии обучения, которые способствуют развитию индивидуально-личностных качеств студентов, т.е., другими словами, обладать профессиональными знаниями [2, с. 121];

- умение использовать в учебном процессе компьютерную технику и новейшие информационные технологии, а также умение обращения к виртуальной среде через сайты, форумы, чаты и вебинары с извлечением необходимой для учебного процесса и своего профессионального роста информации;
- креативность, т.е. способность мыслить и действовать творчески, только в творчестве осуществляется личность;
- гибкость мышления и способность к профессиональной рефлексии;
- мобильность и готовность адаптироваться к новым условиям;
- умелое взаимодействие с обучающимися при создании благоприятной творческой атмосферы;
- быть духовно богатым, гуманным и толерантным в лингвоэтнической аудитории;
- владение собой и своим голосом, а также умение общения с коллегами, руководством вуза, а также способность работать в команде;
- индивидуальный талант и авторитет у обучающихся, а также быть для них образцом для подражания [3, с. 260-261].

Итак, в заключении хочется еще раз подчеркнуть, что в связи с разработкой и внедрением образовательных стандартов «третьего поколения» происходит переориентация системы образования в целом. Социальный заказ, который должна выполнить система отечественного образования – это человеческий потенциал. Перед ней впервые за последнее время ставится задача воспитания успешного гражданина, носителя общенациональных ценностей, поликультурную личность, т.е «способность студента к межкультурной коммуникации, к успешной реализации диалога культур на высоком профессиональном уровне, личности, способной к анализу окружающей действительности, анализу целостному и системному, личности, обладающей гуманитарной грамотностью [1, с. 62].

Таким образом, главное/основное назначение имиджа преподавателя – достижение эффекта личностного притяжения, а далее и технологией профессионального продвижения, карьерного роста. Умение создать имидж очень важно для преподавателей, так как именно имидж влияет на формирование взглядов, ценностей и идей учащихся. Умение признавать свои ошибки – это тоже одна из составляющих имиджа. Преподаватель должен уметь делать замечания и делать их таким образом, чтобы студент принял их к сведению, не задевая его самолюбия. И еще, сейчас все преподаватели выкладывают информацию/фото в сеть, которые являются зеркальным отражением самого преподавателя, его внутреннего содержания, а значит, и имиджа.

Библиографический список

1. Жаркова Т.И. О роли воспитательного потенциала иноязычной культуры в развитии личности студента неязыкового вуза // Воспитание личности в процессе обучения иностранному языку и культуре в XXI веке: теория и практика. Монография. Сороковых Г.В., Жаркова Т.И., Бобунова А.С., Герасимова А.М., Латыш А.Ф., Зыкова А.В., Карандасова Е.Д., Кутепова О.С., Старицына С.Г. / Под науч. ред Г.В. Сороковых, Т.И. Жарковой. М.: УЦ «Перспектива», 2021. С. 53-80.

2. Жаркова Т.И. К вопросу о профессиональном развитии преподавателя иностранного языка экономического вуза // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования. Материалы международной конференции, посвященной памяти профессора Галины Владимировны Роговой в

связи со 100-летием со дня рождения. Под общей ред. Н.В. Языковой, Л.Г. Викуловой. – М.: МГПУ, Языки народов мира, Тезаурус, 2017. 310 с. С. 119-123.

3. Жаркова Т.И. О траектории саморазвития преподавателя иностранного языка экономического вуза // Вестник Таджикского Национального университета. 2019. № 9. С. 258-263.

4. Жаркова Т.И. Язык и культура в межкультурном бизнес-общении // Устойчивое развитие экономики: состояние, проблемы, перспективы. Сборник трудов VI международной научно-практической конференции. Редколлегия: К.К. Шебеко (и др.). Пинск. 2012. С. 231-233.

5. Калужный А.А. Психология формирования имиджа учителя. М., 2004.

6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2004.

7. Новая иллюстрированная энциклопедия. В 20 Кн. Кн. 7. М., 2004.

8. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники. М., 2009.

9. Социальная психология и акмеология: формирование имиджа: монография / А. А. Деркач, Е. Б. Перелыгина. М., 2006.

10. Сысоева Е.Ю. Имидж педагога: учеб. пособие. Самара, 2019.

11. Шепель В.М. Имиджелогия: учебное пособие. М., 2002.

УДК 378.4

Д.В. Лыфенко, А.К. Маркин (КГУ им. К.Э. Циолковского, г. Калуга)

ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация: данная статья выявляет черты личности педагога, исходя из двух точек зрения: какой она представлена в педагогической литературе и какой она является на самом деле в настоящее время, посредством проведения анкетирования среди педагогического состава Калужского Государственного Университета имени К.Э. Циолковского города Калуги.

Ключевые слова: педагог; черты личности; авторитет; ответственность.

Главную роль в образовательном процессе играет педагог. Причем под педагогом мы понимаем не столько профессионала, сколько личность со всеми ее положительными и отрицательными сторонами, которые своим взаимодействием позволяют достигать целей каждого занятия в отдельности и педагогического процесса вообще. Обратимся к литературе для выяснения конкретных сторон личности педагога, которые ему необходимы, или, наоборот, не желательны.

Заславская О.В. и Жарких Н.Г. [4] в структуре субъектных свойств выделяют психофизиологические (индивидуальные) свойства; способности; личностные свойства; профессионально-педагогические знания и умения. Митина Л.М. [7] конкретизирует понятие «способности», выделяя педагогические способности, в которые включает перцептивно-рефлексивные и проективные способности. Исходя из приведенной структуры субъектных свойств, в нашем мини-исследовании более всего интересуют педагогические способности и личностные качества.

С нашей точки зрения, педагогические способности наделяют личность важными предпосылками, необходимыми для приобретения профессионально-педагогических знаний и формирования умений и навыков, а личностные качества позволяют будущему педагогу раскрыть свои педагогические способности и успешно обзавестись профессионально-педагогическими знаниями и умениями.

Основополагающим качеством личности педагога мы считаем авторитет. Под авторитетом мы понимаем свойство личности поставить себя в коллективе таким образом, чтобы вызывать уважение и оказывать положительное влияние своим примером на поступки и действия других людей.

Сысоева Е.Ю. и Корсун М.В. [9] верно замечают, что авторитет зависит не только от личностных свойств, но и от коллектива, в котором педагог старается его выстраивать. Особенно это стало актуально, с их точки зрения, в нынешнее время установления либерально-демократических ценностей. Ощутимо это проявилось в том, что образование стало пониматься как услуга, а учащиеся стали клиентами. Авторитет подразумевает какое-либо ограничение свобод, что в условиях клиентно-ориентированных отношений невозможно.

Вытекающее из авторитета лидерство также является неотъемлемой составляющей личностных качеств педагога. Никакой авторитет не может быть построен на угрозах и приказах. Лидерство, конечно, подразумевает отдачу руководящих распоряжений, но лидер, в первую очередь, не столько отдает их, сколько выражает готовность воплотить их в жизнь. Андриади И.П. [1] считает, что педагог успешно реализовывает себя как лидер в том коллективе, интересы которого он учитывает.

Последними в нашем списке, но не по значимости, мы выделяем индивидуальность и творческие способности. С нашей точки зрения, творческие способности невозможны без индивидуальности, ибо любое творчество, в том числе и педагогическое, требует от личности собственных взглядов и убеждений, способности действовать самостоятельно и нести за свои действия ответственность. Андриади И.П. [1] считает, что педагог, не обладающий индивидуальностью, утомителен, не интересен обучающимся, а творческие способности позволяют быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию. Так, Гура Г.М. [3] отмечает важность наличия у педагога социальной активности, которая должна включать в себя получение педагогом новых знаний о нововведениях в методике преподавания, целеполагание, умение отобрать материал и построить содержание урока, факультатива или курса, а также установление педагогически целесообразных отношений с учащимися.

Однако индивидуальность педагога должна обладать внутренней системой мер и противовесов, контролирующей его поступки. Все это, естественно, не может существовать без этики – личностного измерителя морали и нравственности. Индивидуальность педагога уместна лишь тогда, когда она контролируется самим педагогом. В противном случае индивидуальность может стать тотальным неуважением педагога к учащимся.

Гура Г.М. [3] также выделяет негативные качества личности, некоторые из которых относит к профессиональным противопоказаниям: грубость, беспринципность, нравственная нечистоплотность, безответственность, а также некомпетентность в вопросах воспитания и преподавания.

Конечно, можно выделить большее число личностных качеств, необходимых личности педагога. И не только положительных, но и отрицательных. Однако, мы согласимся с мнением Крутецкого В.А. [5] считающего, что все качества педагога не существуют отдельно друг от друга. Только оказывая влияние друг на друга и взаи-

модействуя друг с другом, они создают единое целое. С нашей точки зрения это единое целое – личность педагога, которая не обязана включать в себя все возможные личностные качества и педагогические способности. Достаточно тех, которые мы привели. Главное, чтобы педагог использовал их как неделимое целое – все вместе. И, прежде чем сделать вывод, исходя из приведённой информации, какой должна быть личность педагога, нам стоит обратить внимание на то, как влияет на профессиональную деятельность сформированная личность педагога.

Для начала мы рассмотрим те новые качества, которые сформированная педагогическая личность дает педагогу в ближайшей перспективе. Заславская О.В. и Жарких Н.Г. [4] выделяют три новообразования, которые дает педагогу сформированная педагогическая личность:

- 1) самосознание себя учителем перед учениками, никем другим;
- 2) профессиональная безопасность, как от принятия неверных решений, так и от профессионального выгорания;
- 3) возможность творческого взаимодействия с коллективом педагогов, состоящего из педагогических личностей.

С нашей точки зрения, спорными являются профессиональная безопасность и возможность творческого взаимодействия с коллективом, ибо это зависит уже не от педагогической личности, а от самого человека. Никто не может быть застрахован от неверного решения, а профессиональное выгорание может произойти с каждым, разница лишь в степени его выраженности. Но с чем мы согласны – это с самоидентификацией педагога. Более того, мы считаем, что именно это дает педагогу сформированная педагогическая личность – осознание себя профессионалом, главная задача которого – это донесение до подрастающего поколения знаний, формирование профессиональных умений и его воспитание.

Говоря о долгосрочной перспективе, педагогическая личность позволяет педагогу приобрести несколько качеств, с нашей точки зрения, крайне необходимых в профессии. Согласно В.М. Галузюк и Н.И. Сметанскому [2], это референтность, а по Митиной Л.М. [7] – это эмоциональные гибкость и устойчивость. Данные авторы выделяют эти качества, присущие педагогической личности, отдельно друг от друга. Мы же попытаемся объяснить их взаимосвязь. Референтность, то есть восприятие преподавателя студентами, безусловно, зависит от множества факторов. Однако, решающим, с нашей точки зрения, является степень проявления эмоций. Общепринято, что публичная демонстрация человеком эмоций говорит о его личностной слабости. Молодые люди с присущим им максимализмом особо остро чувствуют слабость человека. Из-за особенностей юношеского возраста молодому человеку необходимо самореализовываться посредством других, в том числе и за счет педагога, который не обладает эмоциональной гибкостью и устойчивостью. Эта самореализация в большинстве случаев происходит в негативном ключе, зачастую в ущерб образовательному и, особенно, воспитательному процессам.

Только та педагогическая личность, которая обладает эмоциональной устойчивостью, способна стать референтной в студенческой аудитории.

Несмотря на то, что мы охарактеризовали качества, необходимые педагогической личности, выделили те новообразования, которые дает педагогу сформированная личность, дать однозначный ответ на вопрос, какой должна быть педагогическая личность – крайне сложно. С одной стороны, выделенные нами качества и новообразования дают тот минимум необходимых качеств, которым должен в идеале обладать каждый педагог. С другой стороны, обратимся к Рогову Е.И. [8, 30], который считает,

что “...каждая педагогическая личность – это неповторимый ансамбль свойств и качеств, который своеобразно преломляется в профессиональной деятельности, изменяется и в результате превращается в профессиональную личность”. Педагог – это не совокупность качеств. В первую очередь педагог – это человек, который не может обладать всеми необходимыми качествами, как не может обладать только положительными качествами. В конце концов, педагог работает с учащимися, которые также являются личностями. К каждому обучаемому нужен индивидуальный подход, зависящий не от набора педагогических качеств, а от личности человека, в котором вполне успешно могут сочетаться, как положительные, так и отрицательные качества.

Для того чтобы глубже понять, какое влияние оказывают личностные качества педагога высшей школы на процесс образования, мы провели небольшое анкетирование среди преподавателей ВУЗа, в котором приняло участие 14 респондентов – преподавателей Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Цель анкетирования – выявить личностные качества, профессиональные умения и навыки, присущие педагогам. Результаты показали следующее: наиболее часто встречаемые качества – это ответственность (у десяти респондентов) и умение общаться (у семи респондентов). Однако, сами преподаватели не рассматривают ответственность как полезное для профессиональной деятельности качество.

Результаты ответов на вопросы, касающиеся взаимодействия педагога со студентами на занятии показали, что преподаватели поддерживают дисциплину. Так, шесть респондентов указали, что студенты не используют на занятиях телефоны, выполняют все требования и внимательно слушают лекционный материал. Четверо из этих шести педагогов считают, что данные показатели определяют их как авторитетных педагогов.

Интересно отметить, что эти четыре респондента выделяют как одно из важных качеств, присущих педагогу, именно ответственность, позволяющую поддерживать дисциплину в аудитории, укрепляя свой авторитет. Это подтверждает наше предположение о том, что одним из важнейших качеств педагога является авторитет.

Из выше сказанного мы делаем вывод, что среди всех качеств личности педагога ответственность позволяет педагогу не только поддерживать дисциплину, но и формировать собственный авторитет, тем самым достигая педагогических целей.

Подводя итог, можно сказать, что каждый педагог является личностью со своими положительными и отрицательными качествами, поэтому невозможно выявить некий список “идеальных” качеств. Педагогическая личность определяется не самими качествами, а их взаимосвязью. Взаимосвязь может быть, как только между положительными, так и между положительными и отрицательными, а в редких случаях и между отрицательными качествами. Такая взаимосвязь проецируется на педагогическую деятельность преподавателя, определяя во многом ее результат.

Библиографический список

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М.: Издательский центра “Академия”, 1999. 160 с.
2. Галузьяк В.М., Сметанский Н.И. Проблема личностной референтности педагога Педагогика, № 3, 1998.
3. Гура Г.М. Формирование личности преподавателя – залог успеха высшей школы Территория науки, 2014, №5.

4. Заславская О.В., Жарких Н.Г. Профессиональная личность педагога: трактовки и гипотезы Ученые записки Орловского государственного университета. №2 (75), 2017.

5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии, М. «Просвещение», 1972.

6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 320 с.

7. Митина Л.М. Учитель на рубеже веков: психологические проблемы // Психологическая наука и образование. 1999. № 3–4. С. 5–21.

8. Рогов Е.И. Учитель как объект психологического исследования: Пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 496 с.

9. Сысоева Е.Ю., Корсун М.В., Авторитет педагога в трансформирующемся российском обществе вестник оренбургского государственного университета 2018 № 5 (217)

УДК 378.126

В.И. Марченков, А.Д. Лазукин (ВУ МО РФ, г. Москва),
М.А. Лямзин (ОУЭП, г. Москва)

О ВОЗРОЖДЕНИИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В ИНТЕРЕСАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматриваются факты отечественной истории с 40-х гг. XX в. по настоящее время, относящиеся к подготовке преподавателей для военных училищ и академий; анализируются личностные и профессиональные свойства, педагогическое мастерство и педагогическая культура преподавателя высшей военной школы; обосновываются важность и необходимость возобновления профессиональной подготовки преподавателей социально-гуманитарных и военных наук (дисциплин) для военно-учебных заведений Российской Федерации.

Ключевые слова: преподаватель высшей военной школы; военно-учебные заведения; профессиональная подготовка преподавателей высшей военной школы; Высший военно-педагогический институт имени М. И. Калинина; Военный педагогический институт Красной (Советской) Армии; Военно-политическая академия имени В. И. Ленина.

Актуальность темы статьи обусловлена, во-первых, современной направленностью внешней и внутренней политики Российской Федерации на сохранение национальной и государственной идентичности, сбережение духовно-нравственных основ общества, реализация которой на практике требует изменений в системе образования страны, в том числе – высшего военного. Объявленное руководством государства поэтапное увеличение численности Вооруженных Сил предполагает организацию обучения большого числа офицеров из числа курсантов и слушателей, что потребует значительного количества преподавателей, дефицит которых наблюдается уже сегодня и будет нарастать в ближайшем будущем. Поэтому в настоящее время существует острая потребность и очевидная необходимость восстановления подготовки современ-

ных преподавателей – профессионалов своего дела для военно-учебных заведений (далее также – вузы, высшая военная школа) Министерства обороны Российской Федерации, Росгвардии, МЧС, ФСБ, других силовых министерств и ведомств в новых условиях международных вызовов и перемен внутри страны.

Во-вторых, проблема профессиональной подготовки отечественных преподавателей высшей военной школы имеет прочные исторические корни, методологические, теоретические и прикладные основы. На этом фундаменте с учетом изменившихся обстоятельств ещё можно, не потеряв невосполнимые ресурсы времени и опытных кадров, возродить комплексную подготовку нового поколения преподавателей социально-гуманитарных и военных наук (дисциплин) в интересах повышения качества обучения и воспитания курсантов и слушателей вузов – офицерского корпуса России XXI в.

В-третьих, имеющийся опыт организации и осуществления комплексной предметной, психолого-педагогической, военно-специальной и научно-методической подготовки преподавателей вузов целесообразно развивать и совершенствовать. При этом реализацию принципа преемственности в новых условиях цифровой трансформации общества и военного дела следует актуализировать применением инновационных образовательных технологий, включая электронное обучение и дистанционные технологии, а также использованием сетевой формы освоения образовательных программ.

Цель статьи: на основе краткого исторического анализа процесса подготовки преподавателей для отечественной высшей военной школы в недалеком прошлом обосновать необходимость и возможность её возрождения в настоящее время. В своих размышлениях и выводах авторы основываются на результатах: изучения исторических документов [1; 2] и научных источников по теме статьи, в частности [3]; собственных наблюдений; бесед с преподавателями вузов; опыта руководящей и педагогической деятельности в вузах¹.

Краткий исторический экскурс по теме статьи показывает, что профессиональная подготовка вузовских преподавателей в стране имеет твердые основания, проверенные временем. Можно утверждать, что в советское время была создана результативная система профессиональной подготовки преподавателей для военных вузов, хотя она не была абсолютно устойчивой.

Так, в грозные предвоенные годы, в июле 1940 г., в г. Калинин (с 1990 г. – г. Тверь) был создан Высший военно-педагогический институт (ВВПИ; с 1946 г. – имени М. И. Калинина) для подготовки преподавателей социально-экономических и общественных дисциплин для военных училищ и академий. В 1957 г. в результате военной реформы институт был расформирован. Только в области военной педагогики и психологии отметим таких выпускников ВВПИ, которые стали докторами наук и профессорами, высококвалифицированными преподавателями вузов, как А.В. Барбанщиков, М.И. Дьяченко, Н.И. Кирышов, Н.С. Кравчун, В.Я. Слепов, Н.Ф. Феденко, Я.Я. Юрченко, В.Т. Юсов.

Для подготовки преподавателей военных дисциплин (тактики, огневого дела, военной топографии), а также для усовершенствования деятельности уже работающих в вузах преподавателей, в апреле 1945 г. под Москвой, в пос. Хлебниково созда-

¹ Марченков В. И. с 2001 по 2017 гг. – начальник Военного университета Министерства обороны Российской Федерации; Лазукин А.Д. в 1983 г., Лямзин М.А. в 1988 г. окончили военно-педагогический факультет Военно-политической академии имени В.И. Ленина.

ется Военный педагогический институт Красной (Советской) Армии. В нем учились будущие военные и гражданские ученые, доктора наук и профессора, преподаватели вузов. Среди них, например, А.Д. Глоточкин, М.П. Коробейников, Д.Б. Эльконин и др. Институт расформирован в 1953 г.

Значительной вехой в истории подготовки преподавателей гуманитарных и общественных наук для вузов силовых министерств и ведомств явилась деятельность в этом направлении Военно-политической академии имени В. И. Ленина (ВПА). В 1931 г. в ней организован Институт адъюнктов в целях подготовки педагогических кадров для вузов Красной Армии по историческим, экономическим и философским наукам, а также партийно-политической работе. Кроме этого, в октябре 1933 г. в ВПА создается военно-педагогический факультет для профессиональной подготовки преподавателей.

Однако с началом Великой Отечественной войны 1941-1945 гг., когда подготовка военных кадров направлялась на обеспечение нужд фронта, Институт адъюнктов и военно-педагогический факультет в ВПА перестали существовать. Но в это же время продолжалась деятельность ВВПИ имени М. И. Калинина, подготовка преподавателей социально-экономических и общественных дисциплин для вузов страны не прерывалась и в годы войны.

В мае 1944 г., как только позволила военная обстановка, в ВПА были созданы курсы по переподготовке преподавателей социально-экономических дисциплин для военных училищ с 5-месячным сроком обучения, а с октября этого же года восстановлена адъюнктура. Эти меры предоставляли новые возможности для наращивания подготовки педагогических кадров для вузов.

После окончания Великой Отечественной войны на ВПА были возложены сложные и ответственные задачи, в том числе, подготовка преподавателей общественных наук. С этой целью были приняты нескольких важных решений.

- В академии была значительно расширена адъюнктура за счет числа принимаемых для обучения офицеров.

- В начале 1960-х гг. образован военно-педагогический факультет с четырехлетним (потом – трехлетним) сроком обучения слушателей, который, как отмечали многие его выпускники, по праву стал уникальным учебно-методическим и научным центром профессиональной подготовки преподавателей общественных наук для вузов видов и родов войск Вооруженных Сил, силовых министерств СССР. Однако в 2002 г. в результате реорганизации академии факультет был ликвидирован, подготовка преподавателей прекращена. Время показало, что эта мера не только не оправдала себя, но и негативно отразилась на качестве педагогических кадров в вузах страны, которые готовили курсантов и слушателей.

За период функционирования факультета его выпускниками стали сотни офицеров, многие и многие преподаватели истории, философии, политологии, педагогики и психологии для всех вузов силовых министерств и ведомств. Благодаря таким факторам, как фундаментальный характер профильного (предметного) обучения, глубокое методологическое обоснование и надежная теоретическая проработка актуальных проблем военного обучения и воспитания, а также приближенная к вузовской и войсковой практике прикладная подготовка слушателей, многие выпускники военно-педагогического факультета при преподавании учебных дисциплин в вузах отличались в лучшую сторону от своих коллег, успешно защищали кандидатские и докторские диссертации, получали ученые звания доцентов и профессоров.

Выпускники факультета обладали военно-специальной подготовкой, соответствующей уровню военной академии. В комплексе с предметной и психолого-педагогической подготовкой это обстоятельство обеспечивало им высокое качество преподавания в вузах видов и родов войск, заслуженный авторитет как среди коллег, так и обучающихся, включая военнослужащих из зарубежных государств.

Отзывы из вузов свидетельствовали о том, что преподаватели, прошедшие обучение на военно-педагогическом факультете, отличались особым педагогическим мастерством и высоким уровнем педагогической культуры. Они умело решали задачи воспитания военных кадров, приобщения их к самостоятельной учебной и научно-исследовательской деятельности. Благодаря формированию особой когорты преподавателей гуманитарных и общественных наук – выпускников факультета, активно развивались методология и теория военной педагогики и психологии, педагогики и психологии высшей военной школы (докторские диссертации А. К. Быкова, В. Н. Герасимова, В. Н. Гуляева, С.И. Денисенко, А.Д. Лазукина, Ю.А. Ленёва, М.А. Лямзина, В.Ф. Родина, Н.Б. Саханского и др.), совершенствовалась практика высшего военного образования.

- В июле 1959 г. в ВПА создается кафедра военной педагогики и психологии, одной из задач которой стало обеспечение качественной психолого-педагогической и методической подготовки слушателей военно-педагогического факультета и преподавателей вузов. Начальником вновь созданной кафедры с должности старшего преподавателя кафедры партийно-политической работы и основ воинского воспитания ВПА назначается майор Барабанщиков А. В. (06.12. 1924-17.02.1997), который руководил ею бессменно до ноября 1988 г. Александр Васильевич стал генерал-майором, заслуженным деятелем науки РСФСР, доктором педагогических наук, профессором, руководителем созданной им научной школы [4].

- В 1966 г. при ВПА организуются курсы повышения квалификации преподавателей общественных наук вузов, которые функционируют в Военном университете имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации и в настоящее время. Они являются, видимо, единственным институтом централизованной профессиональной подготовки преподавателей – гуманитариев.

Представленная выше даже краткая историческая ретроспектива подготовки преподавателей в погонах для отечественных вузов свидетельствует о богатом организаторском и содержательном опыте в этой сфере, который необходимо адаптировать и творчески применить в новых условиях.

В настоящее время основу преподавателей кафедр гуманитарных и общественных наук, военного дела в большинстве военных вузов России составляют офицеры в отставке и в запасе, а также гражданские лица. Это патриоты своего дела и компетентные специалисты в конкретных предметных областях. Однако многие из них находятся уже не в молодом возрасте, большинство слабо знают войсковую и вузовскую практику сегодняшнего дня и не имеют углубленной психолого-педагогической и методической подготовки, так необходимой для преподавания в особых условиях высшей военной школы.

Начинающие офицеры-преподаватели назначаются в вузы, как правило, двумя путями. Один из них – из войск (флотов). Положительным является то, что эти офицеры имеют стаж военной службы, некоторые из них – опыт боевых действий. Но они обладают слабой предметной подготовкой, а психолого-педагогическая и методическая подготовка остается в их сознании направленной на обучение и воспитание военнослужащих по призыву и проходящих военную службу по контракту. Для педаго-

гической деятельности в вузах этим офицерам обязательно нужна целенаправленная профессиональная подготовка.

Другой путь комплектования преподавателей вузов – подготовка офицеров в адъюнктуре, выпускники которой, как правило, становятся кандидатами наук. Однако в настоящее время целью реализации программ подготовки научных и научно-педагогических кадров в адъюнктуре на основе федеральных государственных требований является проведение научного исследования и его защита на соискание ученой степени [5]. Психолого-педагогическая и методическая подготовка адъюнктов сведена к минимуму, а их предметная подготовка часто ограничивается рамками проводимого научного исследования.

Очевидно, что сегодня профессиональная подготовка преподавателей вузов имеет бессистемный вид и поверхностный характер, а по сути она отсутствует. Эта негативная ситуация отражается на качественном составе педагогов, ведет к снижению уровня подготовки курсантов (слушателей). Исходя из выше изложенного предлагаем в Год педагога и наставника возродить профессиональную подготовку преподавателей гуманитарных (общественных) и военных наук (дисциплин) для вузов из числа офицерского состава по программам магистратуры (2-3 года обучения), а также усилить психолого-педагогическую и методическую подготовку адъюнктов за счет модернизации ранее существовавшей дополнительной профессиональной образовательной программы «Преподаватель высшей школы».

Таким образом, советское руководство предпринимало меры по организации профессиональной подготовки преподавателей вузов силовых министерств и ведомств. Однако в настоящее время этому важному аспекту обеспечения национальной и военной безопасности России, актуальному направлению удовлетворения потребностей вузов в кадрах преподавателей не уделяется должного внимания. Представляется, что существующее положение дел необходимо незамедлительно исправлять путем принятия государственных решений об организации целенаправленной профессиональной подготовки всех категорий преподавателей для вузов страны в различных формах обучения.

Библиографический список

1. Великая Отечественная война, 1941-1945: Энциклопедия / Гл. ред. М.М. Козлов. М.: Сов. энциклопедия, 1985. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://velikaya_otechestvennaya_voyna.academic.ru/466/Высший_военно-педагогический_институт.
2. Летопись Военного университета: год за годом. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vumo.mil.ru/O_VUZe/Istoriya/Letopis-Voennogo-universiteta-god-za-god.
3. Иванов Е.С. Подготовка преподавателей гуманитарных и социально-экономических дисциплин для военно-учебных заведений (1918-1991 гг.) // Военный академический журнал. 2019. № 3 (23). С. 30-38.
4. Алехин И.А. Генерал А.В. Барабанщиков – основатель советской военной педагогики // Военный академический журнал. 2019. № 3(23). С. 81–85.
5. Федеральный закон от 30.12.2020 г. № 517-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” и отдельные законодательные акты Российской Федерации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/46283/page/1>.

Д.Е. Матвеев (Новосибирский военный ордена Жукова институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск),
В.А. Беловолов, С.П. Беловолова (Новосибирский юридический институт (филиал) Национального исследовательского Томского государственного университета, г. Новосибирск)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКУЛЬТУРАЦИОННОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА

Аннотация (Авторский коллектив в статье рассмотрел интеркультурное образование как важнейшую сферу формирования инкультурационной личности будущего офицера. В статье обосновывается необходимость применения андрагогического подхода как методологической основы формирования инкультурационной личности будущего офицера. Раскрыты компоненты андрагогического подхода с учётом особенностей образовательной среды военного вуза)

Ключевые слова: военное образование, интеркультурное образование, андрагогический подход, компоненты.

Одним из перспективных направлений профессиональной подготовки будущего офицера с позиции социокультурной ситуации выступает научно-теоретическое, методологическое обоснование процесса формирования инкультурационной личности будущего офицера в интеркультурной образовательной среде военного вуза в условиях интеркультурного образования [2;3;5;13].

Интеркультурная образовательная среда военного вуза ориентирована на культуру, которая формирует свою уникальную систему ценностей, приоритетов и моделей поведения, а также является основой формирования инкультурационной личности будущего офицера.

Исследователи Ю.Г. Быченко, Н.А. Дельвиг, В.Н. Приходько и др. представляют формирование инкультурационной личности будущего офицера в интеркультурной образовательной среде военного вуза как процесс сложного и многогранного развития, включающего в себя язык, систему культурных ценностей, генетическое происхождение и другие компоненты.

В условиях интеркультурного образования для эффективного формирования инкультурационной личности будущего офицера в интеркультурной образовательной среде военного вуза необходимо определить методологический регулятив. Методологической основой формирования инкультурационной личности будущего офицера в интеркультурной образовательной среде военного вуза определяется андрагогический подход, содержание которого ориентированно на системность, целостность, синергетическую методологию и субъект-субъектные взаимодействия в образовательном процессе [2].

В современных условиях андрагогический подход к процессу профессиональной подготовки будущего офицера в современных условиях представляется наиболее эффективным, поскольку данный подход обеспечивает создание целесообразных оптимальных условий для профессионального и личностного саморазвития, необходимых для самореализации будущего офицера и повышения его эффективности в процессе дальнейшей профессиональной деятельности.

Андрагогический подход выступает методологическим регулятивом, который определяет целевые установки творческого поиска ориентиров и развития системы военно-профессионального образования и реализуется через систему принципов, требований, методологических функций.

Термин «подход» в научной методологии широко используется как методологическая категория, которая выступает основой для решения исследуемой проблемы. Понятие «подход», объединяя в себе несколько функций, многофункционален и является методологическим регулятивом (принципы, средства, методы и т. д.) не только педагогической деятельности, но и инновационных процессов.

Соглашаясь с точкой зрения учёных – педагогов (Е.В. Бондаревская, А.И. Кукуев и др.), подход является методологическим основанием для исследовательской или практической деятельности [10; 11].

Важнейшими компонентами андрагогического подхода выступают принципы как основные положения, как первостепенные элементы системы формирования инкультурационной личности будущего офицера в интеркультурной образовательной среде военного вуза.

Основными методологическими принципами исследуемого процесса формирования инкультурационной личности будущего офицера в контексте интеркультурного образования в интеркультурной образовательной среде военного вуза выступают следующие: развитие ценностно-смысловой сферы личности будущего офицера, который основывается на познании ценностно-смысловой сферы личности, как внутреннего условия осознания человека и мира через различные средства и методы, а также переосмысление личностно-профессионального опыта и его социально-профессиональной позиции [1; 6; 9]; принцип диатропичности – многообразие содержания, организационных средств формирования инкультурационной личности будущего офицера, который обусловлен различной выраженностью мотивов, уровней подготовки, психологическими особенностями педагогических работников и курсантов [3;8]; принцип рефлексии обеспечивает ретроспективную оценку в эмоциональном и смысловом аспектах, а также, наряду с этим, осознание, осмысление педагогическим работником и курсантом собственной позиции относительно результативности представленного процесса [12]; принцип интеграции, является основой обеспечения единства и взаимосвязи различных элементов рассматриваемого процесса [7]; принцип диалогичности — субъект-субъектные отношения, фасилитативное взаимодействие, взаимное восприятие и эмоционально-интеллектуальное взаимодействие преподаватель-курсант (М.Н. Ахметова, К. Роджерс и др.) [1; 16]. Данный принцип находит свою реализацию через диалог как форму межличностного общения преподавателя и курсанта [16].

Принципы андрагогического подхода обосновывают выбор методов и технологий, которые определяются в соответствии со специфическими особенностями военного образования и на основе вышеобозначенного подхода [13; 14; 15]. В процессе реализации андрагогического подхода необходимо основываться на следующие требования: - активизация взаимодействия субъектов образовательного процесса; - интенсивность и насыщенность учебно-профессиональной деятельности будущих офицеров; - самоорганизация процесса взаимодействия в ходе решения учебно-профессиональных задач и др.

Таким образом, методологический регулятив формирования инкультурационной личности будущего офицера в контексте интеркультурного образования в интеркультурной образовательной среде военного вуза представляет собой аппарат андра-

гогического подхода реализации деятельности, взаимосвязанных ценностей, понятий, принципов, методов исследовательской работы, которая соответствует требованиям профессиональной подготовки военных специалистов. Данный подход обеспечивает условия для профессионального и личностного саморазвития, необходимых для самореализации будущего офицера в процессе профессиональной деятельности, повышения ее эффективности.

Библиографический список

1. Ахметова, М.Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / М.Н. Ахметова. – Новосибирск: Наука, .2005. – 308 с.
2. Барабанщиков, А.В. Военная педагогика и психология / А.В. Барабанщиков. – М.: Воениздат, 1986. – 204 с.
3. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев. – М.: Профессиональное образование, .1999. – 904 с.
4. Беловолов, В.А. Профессиональная подготовка будущих офицеров в военном институте ВВ МВД России: аксиологический аспект/ В.А. Беловолов, Н.В. Даничев //Гуманитарные проблемы военного дела. – 2016. - №2. - С.95-99.
5. Беловолов, В.А. Профессиональная подготовка военных специалистов: ценностный контекст / В.А. Беловолов, Д.Е. Матвеев // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии РФ: в 2-х ч. / Под общ. ред. С.А. Куценко: сб. науч. ст. межвузовской науч.- практич. конф. с международным участием – Новосибирск, - 2017.
6. Библер, В.С. Нравственность. Культура. Современность. (Философские размышления о жизненных проблемах) / В.С. Библер. – М., .1990.
7. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д: Учитель, . 1999. – .560 с.
8. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности / М.Т. Громкова. – М., 2003. –.415 с.
9. Зинченко, В.П. Живое знание: психологическая педагогика / В.П. Зинченко. – Самара, 1998. –.296 с.
10. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в педагогике [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. – 449 с.
11. Кукуев, А. И. Андрагогический подход как базовая методологическая категория образования взрослых [Текст] / А. И. Кукуев // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2008.№3. С. 197-203.
12. Кулюткин, Ю.Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – СПб.: СПбГУМП, .2002. –.46 с.
13. Левин Е.М. Педагогические условия формирования готовности будущих офицеров внутренних войск к профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2014. – 244 с.
14. Матвеев, Д. Е. Формирование готовности будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих : дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2013. – 222 с.
15. Султанбеков Т.И. Педагогические условия формирования межэтнической толерантности курсантов в образовательной среде военного института ВВ МВД России: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2015. – 245 с.
16. Rodgers, C.R. Client-Centred therapy. It is Current Practice, implication and theory. Boston, .1965.

Г.У. Матушанский, Е.В. Федосеева (КГЭУ, г. Казань)

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА «ИНЖЕНЕРНЫЕ КЛАССЫ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ СЕЛЬСКИХ РАЙОНОВ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН»

Аннотация: В статье рассматривается проблема профориентационной работы в электротроэнергетике, основанная на мало престижности сдачи технических дисциплин в качестве итоговой аттестации в школе. Физика - это основа всех технических направлений. Без знания этого предмета, дальнейшее обучение не даст качественного специалиста на выпуске. Прокомментированы данные о количестве сдавших единый итоговый государственный экзамен у выпускников школ за последние несколько лет. Произведен анализ успеваемости студентов первого курса по итогам сессии при сдаче промежуточной аттестации после первого семестра по дисциплине физика. Рассмотрены направления, для повышения престижности технической профессии и улучшения профориентационной работы для сферы электроэнергетика.

Ключевые слова: профориентация, инженерное образование, профподготовка, техническое образование.

Подготовка кадров стала одним из важнейших факторов экономического прогресса. Квалификации руководителей, специалистов предприятий и организаций во многом определяют производительность труда, эффективность производства и темпы экономического роста России.

Президент России Владимир Путин неоднократно обозначал задачи в сфере стратегического развития инженерного образования. Глава государства отмечал: «Нам потребуются квалифицированные кадры, инженеры, рабочие, готовые решать задачи нового уровня». Член комитета Госдумы по науке и высшему образованию Кузьмин Михаил Владимирович отметил, что для молодых людей необходимо создать условия для увеличения интереса к среднему инженерно-техническому образованию. По словам первого вице-президента Российского союза инженеров Ивана Андриевского, развитие инженерного образования находится в зачаточном состоянии. Во многом, это обусловлено тем, что инженерные специальности невостребованы у молодежи, поэтому их необходимо популяризировать. Необходимо уже с ранних лет знакомить детей с новыми технологиями и выявлять таланты, интересующиеся инженерно-технической сферой, чтобы помочь детям в развитии инженерного мышления и получении достойного образования. Таким образом, вопрос интеграции инженерного образования в школьную среду наиболее актуален сегодня в условиях нехватки инженерных кадров и отсутствия молодого поколения инженеров. Для подготовки высококвалифицированных специалистов в системе образования значимую роль занимает дополнительное образование школьников по инженерной направленности.

Обучение по многим техническим специальностям требует знаний физики на начальных этапах подготовки. Однако, выпускники практически не уделяют внимание предметам, по которым не планируют сдавать единый государственный экзамен, и, соответственно, имеют по этим предметам низкий уровень подготовки. В результате чего они не справляются с учебными программами ВУЗов. К сожалению, на сегодняшний день единый государственный экзамен по физике стали сдавать намного

меньше. В 2022 году всего 124 тыс. одиннадцатиклассников сдавали физику, что составляет 16,8% от общего числа участников экзамена. Можно предположить, что за последние пары лет правительство много внимания уделяет IT сфере. ВУЗы в большем количестве готовы принять абитуриентов на бюджет именно при сдаче информатики, плюс сказывается достижение в области IT технологии о которых довольно много говорят и пишут СМИ. Они кажутся школьникам более понятными, доступными и конкретными, чем достижение по физике. Неглубокие знания по физике у школьников, которые поступили на 1 курс, и поступили по итогам сдачи информатики, привело к тому, что знания в этой области резко сократились. Проведя анализ за последние 3 года в электронной системе «деканат» ФГБОУ ВО КГЭУ, наблюдается снижение успеваемости у студентов именно в знаниях по физике. И так 2020 году количество сдавших физику на четыре и пять было зафиксировано в районе 60%, в 2021 году 57%, 2022 году 54% и анализируя зимнюю сессию 2023 года студенты, сдавшие физику на четыре и пять составил всего 41%. В дальнейшем студентам технического направления очень сложно будет решать технические и инженерные задачи, которые основаны исключительно на знаниях и законах физики. Подводя небольшие итоги данного анализа, следует, что необходимо усиливать профориентационную работу среди школьников, знания в области физики, для популяризации инженерно-технического образования, а также для выпуска высококвалифицированных специалистов.

В Казанском энергетическом университете около 50 % обучающихся поступаю из районов Республики Татарстан, 20 % из соседних Республик РФ, 30% обучающихся проживают в Казани. Исходя из вышеизложенного, с сентября 2023 года планирую реализовать проект совместно с управлением по приему и профориентационной работы Казанского энергетического университета, «Инженерные классы энергетического профиля для сельских районов Республики Татарстан». Инженерная отрасль, в том числе энергетическая, является ключевой для экономического развития любой страны, включая Россию. В связи с этим актуальной является задача подготовки квалифицированных специалистов, которые смогут обеспечить устойчивое развитие отрасли в будущем. Профориентационная программа «Юный Энергетик» ООО Профориентационного центра «Energy Start» на базе оздоровительно-образовательного комплекса «Дуслык» может помочь в решении этой задачи, предоставляя возможность учащимся старших классов школ/гимназий/лицеев получить практические навыки и опыт работы в энергетической сфере, а также ознакомиться с требованиями к специалистам в этой области. Одной из главных проблем современного общества является отсутствие профессиональной ориентации у учащихся. Многие школьники не знают, какую профессию они хотели бы выбрать в будущем, что может привести к ошибочному выбору вуза или специальности. Профориентационная программа «Юный Энергетик» на базе оздоровительно-образовательного комплекса «Дуслык» может помочь учащимся определиться со своими профессиональными интересами и предпочтениями, а также познакомиться с различными аспектами работы в энергетической отрасли. Быстрый технологический прогресс и изменения требований к специалистам в энергетической сфере, является актуальной для решения задача обновления кадрового потенциала отрасли. Профориентационная программа «Юный Энергетик» на базе оздоровительно-образовательного комплекса «Дуслык» может помочь в этом, предоставляя учащимся возможность познакомиться с последними технологическими разработками и современными методами работы в энергетической отрасли.

Особенности, которые учитывались при составлении проекта:

1) при планировании учитывались такие факторы, как меняющиеся правила профориентационной деятельности, нестабильность экономического развития в регионе;

2) незащищенность ООО Профориентационного центра «Energy Start» от внешней среды, учет неопределенности исхода деятельности центра;

3) ООО Профориентационный центр «Energy Start», в лице руководителя, самостоятельно рассчитывает количественные параметры всех разделов бизнес-плана, учитывая возможности конкурентов;

4) ООО Профориентационный центр «Energy Start», в лице руководителя, учитывает определенную непредсказуемость принятия решений органов государственной власти; Инженерный класс - это новая модель профильного инженерного образования для школьников, где большое внимание уделено работе со школьниками, мотивированными на обучение именно по инженерному направлению. Данный проект поможет школьникам более точно и осмысленно выбрать направление будущей технической профессии и получить дополнительные знания вне школы. В рамках профподготовки в течении года проводить всероссийские олимпиады, такие как «Наследие Левши», «Будущие Энергетики» и др. Казанский энергетический университет является соорганизатором данных олимпиад, что дает будущему студенту не только дополнительные баллы при поступлении, но и став победителем, без экзамена поступить в технический вуз. Так же школьники могут принять участие в научно-практической конференции «Гинчуринские чтения», которые проходят не только для студентов и аспирантов, но и для учащихся 9-10 классов. Победителей данных мероприятий, в рамках гранта и при поддержке Министерства образования РТ и комитета по делам детей и молодежи, на базе оздоровительного лагеря «Дуслык» в высокогорском районе, пригласить на недельный курс в рамках профориентационной работы «Юный Энергетик». Созданный профориентационный центр «Energy start» по программе «Юный Энергетик», который базируется в оздоровительном лагере «Дуслык» высокогорского района РТ, ориентирован на учащихся 9-11 классов – это система подготовки специалистов для электроэнергетической отрасли. Программа даст школьникам знания и выбор будущей профессии с целью их поступления в профильные вузы и дальнейшего трудоустройства в энергокомпании.

Задачи, которые ставлю, для реализации проекта профориентационной работы:

1. Повышение уровня технических знаний и личностных компетенций будущих специалистов, в том числе электроэнергетической отрасли;

2. Формирование, на базе участников проекта, внешнего кадрового резерва, в том числе электроэнергетической отрасли;

3. Создание условий для научно-практической и творческой деятельности школьников и студентов по инженерным направлениям;

4. Создание условий для объединения энергокомпаний в вопросах подготовки кадров со школьной скамьи;

5. Повышение престижа инженерно-технического образования и профессии, инженера, в том числе энергетика.

Профориентационный центр «Energy Start» по программе «Юный Энергетик» представляет собой учреждение, где с учащимся проводят занятия по развитию интеллектуальных способностей, навыков социального общения, творческих способностей, креативности, концентрации внимания и занимаются различными видами профориентационной работы. Это узконаправленное обучение сконцентрированное на отдельном сегменте профориентации для электроэнергетической отрасли. Считаю,

что системная профориентационная программа «Инженерные классы энергетического профиля для сельских районов Республики Татарстан» позволит повысить уровень знаний школьников по физике, а самое главное - выработать у школьников мотивацию на получение в дальнейшем инженерных специальностей энергетического профиля.

Библиографический список

1. Березина А.В. Дорожная карта : профориентационная работа с детьми и подростками в библиотеке / А.В. Березина, Н.Г. Малахова, С.С. Кукушкина // Школ. б-ка: сегодня и завтра. 2021. № 10. С. 6–72.
2. Сардушкина Ю.А. Улучшение качества предоставления образовательной услуги в рамках профориентации через организацию взаимодействия школы и вуза / Ю.А. Сардушкина // Вестник Самарского муниципального института управления. 2011. №2 (17). С. 189-194.
3. Сабирова Р.Г., Сахаров В.Ф. Из опыта отбора абитуриентов для обучения в вузе // Российские регионы: проблемы, суждения, поиск путей развития: Тезисы IV Межрегиональной научно-практической конференции 5 апреля 2001 г. Киров: Изд-во ВСЭИ, 2001. С. 57-59.
4. Юсупова Д.М. Взаимодействие школы-лицея и вуза как основа для реализации системы непрерывного образования // Ученые записки Худжандского госуниверситета им. акад. Б. Гафурова: серия гуманитарных наук. 2011, №4(28). С.218-226.
5. Попов А.А. Социально-педагогический аспект принципа преемственности в системе «школа-вуз» // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 11 (133). С. 236–241.

УДК 004.372.854

Д.Г. Нарышкин (НИУ МЭИ, г. Москва)

ПОИСКОВЫЕ РАСЧЕТНЫЕ РАБОТЫ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ СКЛОННОСТИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены сценарии поисковых расчетных работ, позволяющие студенту оценить свою склонность к исследовательской деятельности, а преподавателю – создавать учебную среду подготовки инженера-исследователя.

Ключевые слова: интерес к поисковой деятельности, комплекс сценариев исследовательских работ, базы данных, информационные технологии Mathcad Calculation, формирование навыков исследовательской деятельности.

Интерес к поисковой деятельности, по И.П. Павлову, обусловлен благодаря наличию у человека «врожденного исследовательского рефлекса "что такое". Этот рефлекс идет чрезвычайно далеко, проявляясь, наконец, в той любознательности, которая создает науку, дающую и обещающую нам высочайшую безграничную ориентировку в окружающем мире» [1].

Для выявления интереса к поиску, без которого не возможна исследовательская деятельность, в надежде найти "жемчужное зерно", студентам предлагался, наряду с расчетными "заданиями для всех", комплекс сценариев поисковых исследовательских

работ. Участие в таких работах давало возможность студентам выявить свою склонность к исследованиям, однако, при желании, они могли в любой момент перейти к расчетным "заданиями для всех".

Исследование и моделирование физико-химических процессов невозможно без справочных данных по физико-химическим свойствам веществ.

Базы данных [2-5] содержат сведения не обо всех известных соединений, однако будущий специалист должен знать о возможности такой ситуации и быть знаком с методами прогнозирования свойств, в частности, методами сравнительного расчета [6]. Методы сравнительного расчета позволяют прогнозировать свойства неизученных веществ и систем, сопоставляя свойства в ряду сходных веществ, используя расчетные возможности технологии Mathcad Calculation [7].

Были рассмотрены несколько сценариев, характеризующих сущность методов сравнительного расчета, их работоспособность и адекватность по прогнозированию неизвестных свойств веществ и физико-химических систем.

Результатом этой работы стало создание (вместе со студентами-исследователями!) на базе «Расчетного сервера НИУ МЭИ» [8] интерактивной сетевой версии прогнозирования свойств [9], основанной на методах сравнительного расчета.

Интерактивная сетевая версия прогнозирования свойств состоит из краткого изложения каждого из рассмотренных методов, сущность которых иллюстрируется расчетом свойств, значение которых известны и приведены в [2], их сравнением, и расчетной части. Работоспособность сетевой версии прогнозирования иллюстрирует рис. 1, в котором рассчитывается теплоемкость астатида лития, значение которой отсутствует в [2-5].

Пользователь может вначале проверить соблюдение линейности и затем, включив режим расчета, найти прогнозируемое значение неизвестного свойства (рис. 1).

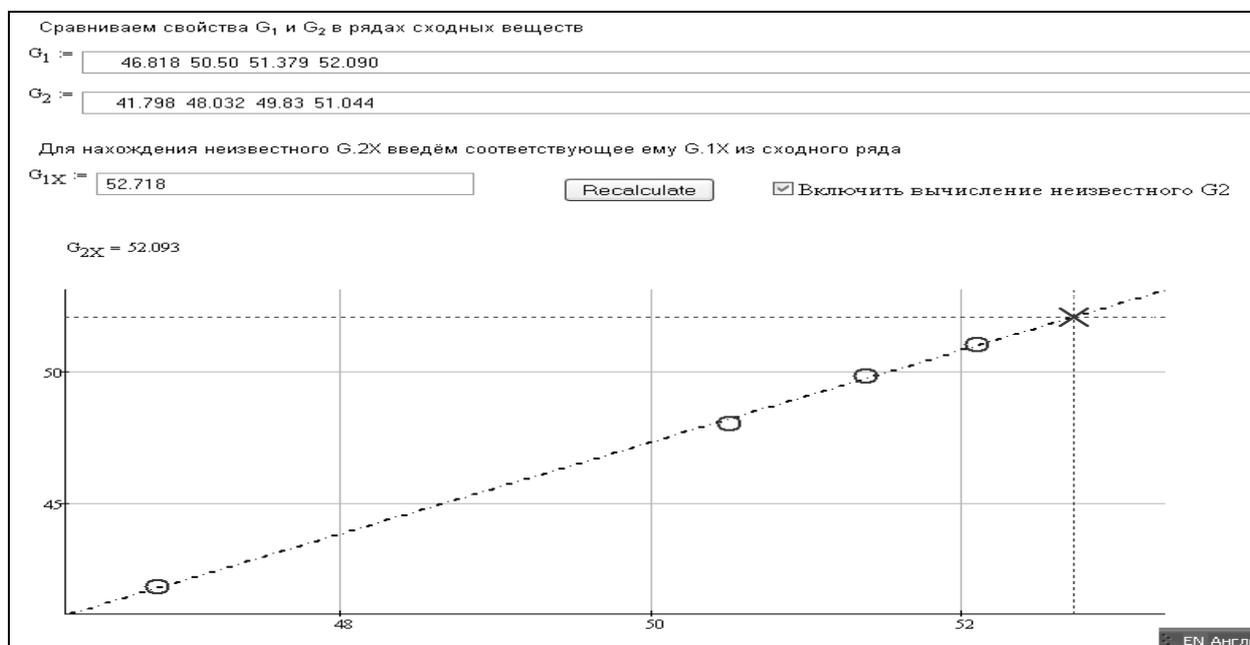


Рис. 1. Расчет теплоемкости, Дж/(моль·К), при 298K LiAt по значениям теплоемкостей галогенидов натрия G_1 и лития G_2

Критический опыт «добычи» и анализа информации из различных источников - справочников, Интернет-ресурсов и баз данных - формирует информационно - аналитическую компетенцию. Структурированная таким образом информация стимулирует – на основе этой информации – создание новой. Такая база данных способствует преобразованию информации в знание.

Облачный ресурс "Интерактивная сетевая версия прогнозирования свойств" имеет и прогностическую и образовательную направленность, поскольку иллюстрирует связь между свойствами веществ и физико-химических систем, определяемую периодическим законом Д.И.Менделеева.

Так создается "коллекция" прогнозируемых свойств и пополняется база данных справочника "Химическая термодинамика" Расчетного сервера НИУ МЭИ [8].

Температурная зависимость теплоемкости – уникальное свойство каждого вещества, позволяющая определить температурные зависимости изменения энтальпии, энтропии и энергии Гиббса, без знания которых невозможен расчет ни теплового эффект процесса, ни равновесного состава.

Температурная зависимость теплоемкости обычно [2] задается в виде степенного ряда вида:

$$c_p(T) = a + bT + \frac{c'}{T^2}, (1)$$

коэффициенты которого для некоторых веществ табулированы для интервала температур 298- T , в котором уравнение вида (1) адекватно, в частности, константы уравнения температурной зависимости изобарной теплоемкости ацетилена C_2H_2 в интервале температур 298 – 1000К.

Сценарий, в котором проверяется справедливость предложенного уравнения температурной зависимости теплоемкости ацетилена, иллюстрирует рис. 2:

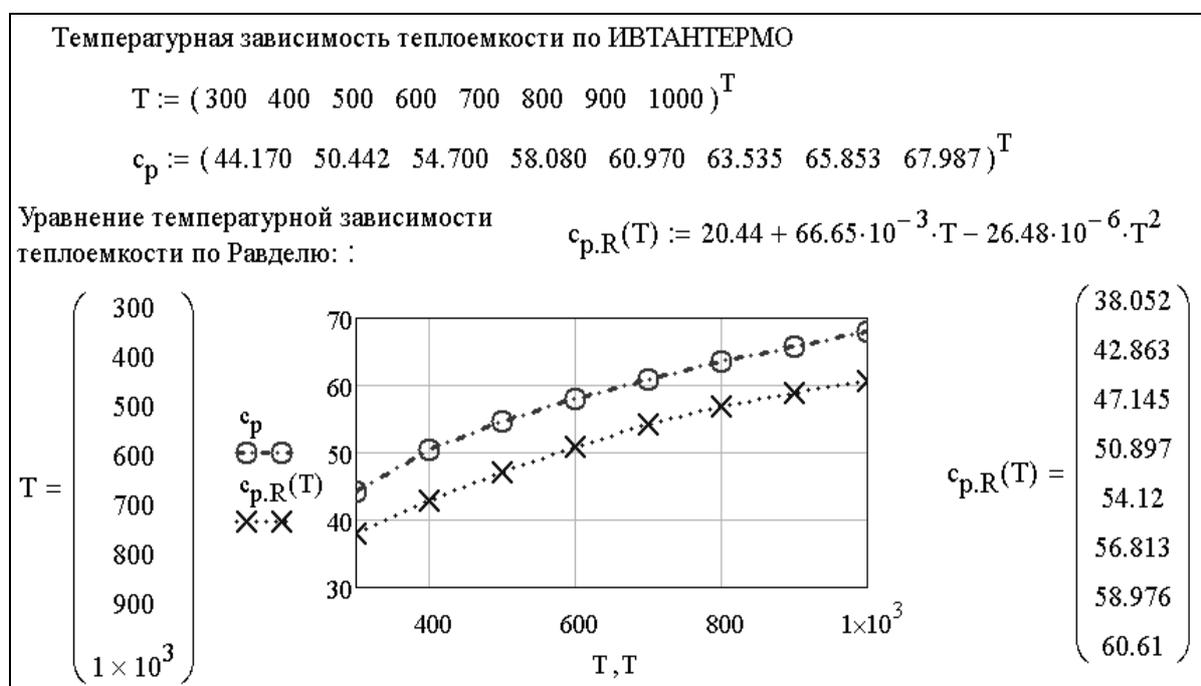


Рис. 2. Сопоставление опытных c_p и рассчитанных $c_{p,R}(T)$ значений мольной теплоемкости, Дж/(моль·К), ацетилена C_2H_2

Очевидно, уравнение зависимости изобарной теплоемкости ацетилена от температуры, построенное по константам уравнения [2], не описывает адекватно экспериментальные данные. О причине судить трудно, можно лишь предположить, что для нахождения коэффициентов уравнения в [2] были использованы либо старые, либо не проверенные экспериментальные данные, либо трудности получения аппроксимирующей функции теплоемкости для исследуемой области температур в "до компьютерную эру"

Уравнения температурной зависимости теплоемкости веществ [2] адекватны в различных температурных интервалах: уравнение теплоемкости ацетилена адекватно в интервале температур 298-1000К, однако, экспериментальные данные известны [3-5] в более широком интервале температур.

Теплоемкость определяют экспериментально и обычно представляют в книгах, статьях и базах данных [3-5] виде таблиц. Очевидно, возникает задача обработки табличных данных с целью получения аппроксимирующей функции теплоемкости для исследуемой области температур.

Полиномиальная аппроксимация табличных значений теплоемкости широко используется с момента начала разработки методов термодинамического моделирования и появления компьютеров. Потребность в компактном представлении массива термодинамических данных возникла практически одновременно в СССР и США, что было обусловлено разработками моделирования процессов в ракетных двигателях. В настоящее время работа продолжается в Отделе теплофизических данных ОИВТ РАН и в Федеральном агентстве по авиации США NASA [10].

Интересно исследовать, возможно ли такое представление табличных значений теплоемкости, используя расчетные возможности Mathcad – технологий, например, полиномиальную регрессию, в "домашних условиях".

Сценарий, в котором по экспериментальным данным [4] определена аналитическая зависимость теплоемкости, Дж/(моль·К), ацетилена в широком интервале температур иллюстрирует рис. 3:

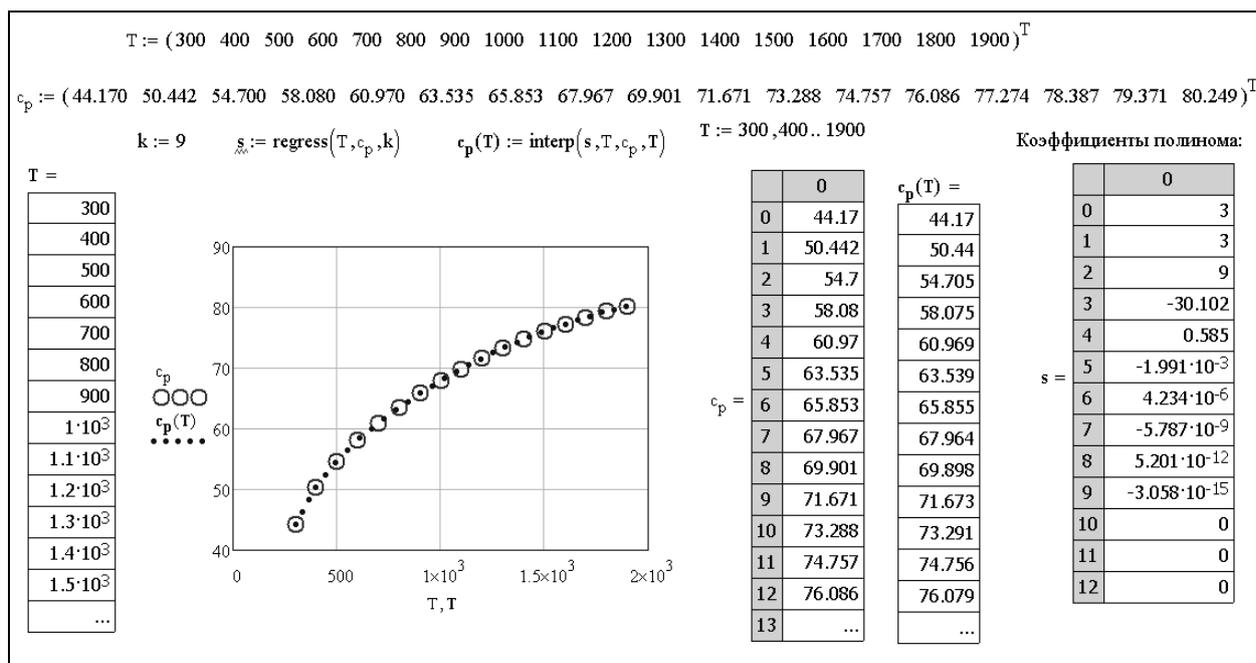


Рис. 3. Теплоемкость ацетилена в интервале температур 298 – 1900К:

c_p - экспериментальные данные [4], $c_p(T)$ - расчет полиномом 9 степени

Найденное уравнение адекватно описывает экспериментальные данные температурной зависимости мольной теплоемкости ацетилена в интервале температур 300 – 1900К.

Рассмотренные технологии позволяют использовать информационное моделирование как метод познания, который предполагает создание информационной учебной среды, содержащей сценарии исследовательских работ, получения новых знаний после решения комплекса задач намеченного сценария, пополнения базы данных Интерактивного интернет - справочника "Химическая термодинамика" расчетного сервера МЭИ [8].

Недавно появился, что особенно ценно в настоящее время, отечественный математический пакет SMath, как некая альтернатива Mathcad.

Разумеется, студенты-исследователи не могли пройти мимо того, чтобы не сравнить расчетные возможности технологии Mathcad Calculation и SMath Calculation, хотя уже одно преимущество очевидно: пакет SMath легко скачать с сайта www.smath.com и установить на компьютере, работающем не только с Windows, но и с альтернативными операционными системами.

Исследовательская работа продолжается, но некоторые результаты уже можно посмотреть на сайте Интерактивного интернет-справочника "Химическая термодинамика" [8].

Участие в таких работах давало возможность студентам выявить у себя наличие «рефлекса Павлова».

Технологии MCS делают интерактивную базу данных не только справочным пособием, но и инструментом познания создавая методологию применения средств компьютерной математики для решения исследовательских задач. Такой подход к созданию информационной учебной среды способствует развитию познавательной активности и получению новых знаний.

Проводя исследовательскую работу, находя на этом пути «незнакомое», студенты - исследователи становятся не только потребителями, но и производителями информации.

Структурированная таким образом информация стимулирует – на основе этой информации – создание новой, способствует преобразованию информации в знание.

Библиографический список

1. Павлов И.П. Рефлекс свободы, ПС. СПб.: Питер, 2001.432 с. (серия «Психология – классика»).
2. Краткий справочник физико-химических величин. 12-е изд. / Под ред. А.А. Равделя и А.М. Пономаревой. СПб.: Специальная литература, 2002, 231с.
3. База данных Термические константы веществ. [Электронный ресурс].Режим доступа: <http://www.chem.msu.ru/rus/tkv/welcome.html>.
4. База данных ИВТАНТЕРМО. Режим доступа: <http://www.chem.msu.ru/rus/handbook/ivtan/welcome.html>.
5. Термодинамические свойства индивидуальных веществ (электр. изд.). Т.5, Режим доступа: <http://www.chem.msu.ru/rus/tsiv/welcome.html>.
6. Карапетьянц М.Х. Методы сравнительного расчета физико-химических свойств. М.: Наука, 1965. 404 с.

7. Нарышкин Д.Г. Технологии Mathcad Calculation при построении интерактивной сетевой учебной среды. Образование и виртуальность: сборник трудов 13 Международной конференции Украинской ассоциации дистанционного образования. Харьков-Ялта, УАДО, 2011.

8. Расчетный сервер Московского энергетического института. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://twi.mpei.ac.ru/ochkov/VPU_Book_New/mas/.

9. Интерактивная сетевая версия прогнозирования свойств. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://twi.mpei.ac.ru/ТТНВ/1/Intr-MCR.htm>.

10. База данных NASA [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://shepherd.caltech.edu/EDL/public/thermo.html>.

УДК 378.147.34

А.С. Опанасец (ТулГУ, г. Тула)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ педагогического эксперимента, как метода научного познания, позволяющего преподавателю вуза не только доказать эффективность научно-педагогических разработок, но и качественно провести оценку своих профессиональных достижений.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, метод научного познания, профессиональные достижения преподавателя.

В современных условиях преподаватель вуза выполняет ряд профессиональных функций. Каждая из них является необходимой для решения конкретных задач. В первую очередь преподаватель вуза осуществляет педагогическую деятельность, направленную на формирование соответствующих компетенций. В то же время неотъемлемой функцией преподавателя является исследовательская деятельность. Преподаватель вуза должен выстраивать образовательный процесс с опорой на передовые научные достижения. Исследовательская деятельность позволяет открыть новые направления научного познания и повысить свой статус в научном сообществе.

В ходе осуществления исследовательской деятельности преподаватель вуза оперирует таким понятием как эксперимент. Посредством проведения педагогического эксперимента возможно проверить эффективность собственных научно-педагогических разработок и оценить свои достижения как профессионала-практика. Исходя из этого, можно сказать, что преподаватель, стремящийся к саморазвитию, повышению своей квалификации, на протяжении своего научно-педагогического пути время от времени выступает в роли организатора и участника педагогического эксперимента.

В связи с этим мы поставили перед собой задачу проанализировать значение педагогического эксперимента в оценивании профессиональных достижений преподавателя вуза.

Следует отметить, что родоначальником экспериментального метода принято считать Ф. Бэкона, который, отступив от не критического отношения к результатам, хаотичности и случайности поиска новых знаний, являющейся характерной чертой

античной науки, использовал данный метод исследования как способ подтверждения истинности научного знания и, в то же время, приобретения нового знания [5].

Рассмотрим трактовки понятия «эксперимент», представленные в словарях, посвященных разным областям научного знания (философии, социологии, психологии), а также определения ряда зарубежных и отечественных исследователей.

Краткий философский словарь предоставляет различные подходы к определению понятия «эксперимент». Так, например, его отождествляют с методом исследования явлений, методом познания, формой практической деятельности [8]. Отмечается активный характер вмешательства исследователя в ход эксперимента с целью осуществления практического воздействия на исследуемые явления или процессы путем создания новых контролируемых условий, а также их изменения с целью ускорения или замедления исследуемых процессов, необходимых для проведения качественного и достоверного исследования [14]. Термин «эксперимент» определяется как одно из важнейших средств исследования, а также, «планомерно проведенное наблюдение» [7, с. 535]. В ходе его осуществления изучаются зависящие от условий проведения явления, в то время как сами условия планомерно изолируются, комбинируются и варьируются исходя из поставленных экспериментатором целей. Все три определения понятия делают акцент на роль исследователя и строго контролируемые условия, от которых зависит качество проведенного эксперимента и, соответственно, достоверность его результатов.

Социологические словари, в свою очередь, также обращают внимание на контролируемые, управляемые и, зачастую, специально конструируемые условия эксперимента, отмечают его сложность и эффективность, и определяют как: общенаучный метод получения знаний [16], научный метод проверки выдвигаемой гипотезы [3], метод эмпирического познания [17] и т.д. Исследуемые знания направлены на установление причинно-следственных связей возникающих между явлениями, объектами и процессами социальной действительности. Кроме того, с помощью экспериментального метода возможно обнаруживать новые, ранее неведомые, свойства объектов и явления. Для проверки выдвигаемой на начальном этапе гипотезы создаются группы двух видов: экспериментальная (группа испытуемых, которые подвергаются экспериментальному воздействию) и контрольная (группа испытуемых, которые не подвергаются экспериментальному воздействию, но используемая экспериментатором для сравнения, с целью определения эффективности этого воздействия на экспериментальную группу).

В области психологии под экспериментом понимается метод научного познания, характерной особенностью которого является вмешательство исследователя в процесс изучения объекта путем планомерного манипулирования одной или несколькими независимыми переменными и регистрации появившихся в его ходе изменений в поведении (изучаемого объекта). Как и в определениях из социологических словарей, отмечается возможность проверки причинно-следственных связей между переменными при условии правильности построения эксперимента. В психологии при проведении эксперимента может возникнуть ряд трудностей, что связано со спецификой науки. Среди них целесообразно отметить включенность экспериментатора в ситуацию общения с испытуемым и вероятность невольного влияния на его поведение [15].

В Большом психологическом словаре, метод эксперимента приравнивается к методу наблюдения за участниками эксперимента, в ходе которого частично изменяется исследуемая экспериментатором ситуация. Исследователь акцентирует внимание

на элементы заранее поставленной гипотезы, которые проверяются в процессе проведения экспериментальной работы [2].

Согласно Д. Кэмпбеллу, эксперимент является единственным способом, с помощью которого возможно разрешить существующие споры о практике обучения. Кроме того, данный метод позволяет накапливать новые знания таким образом, что старые не выступают чем-то менее совершенным [10].

Исходя из всего выше сказанного, следует подытожить, что эксперимент в работе преподавателя вуза направлен на приобретение нового знания, установление закономерных связей и зависимостей путем активного вмешательства и контроля со стороны исследователя, занимающегося изучением явления. Главными его преимуществами выступают: возможность неоднократного воспроизведения посредством изменения независимых переменных, высокая точность, объективность и достоверность результатов исследуемого явления в управляемых условиях. Данный метод научного познания обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности гипотезы или теории, которая обосновывается в начале исследования. Возможность следить за ходом проведения эксперимента дает возможность исследователю вовремя корректировать или изменять отдельные характеристики условий протекания эксперимента.

Говоря непосредственно о педагогическом эксперименте, Ю.К. Бабанский отмечает его направленность на проверку достоверности педагогических гипотез, объективность и доказательность [1]. Согласно А.М. Новикову педагогический эксперимент является эмпирическим методом исследования, в рамках которого условия изучаемых явлений и процессов характеризуются контролируемым и управляемым характером [13]. А.А. Кыверялг определяет его как метод педагогического исследования. Ученый сравнивает его с наблюдением, отмечая их общую направленность – ответ на интересующий экспериментатора вопрос и, в то же время, говорит о большей точности и строгости эксперимента. В ходе осуществления экспериментального исследования на исследуемые педагогические явления оказывается активное воздействие посредством создания новых условий [9]. Н.В. Кузьмина говоря об эксперименте как способе получения новых знаний, также отмечает преднамеренный характер воздействия исследователя на изучаемое явление. Эксперимент всегда направлен на установление закономерных связей и зависимостей изучаемого явления от контролируемых условий посредством вмешательства экспериментатора в исследуемый процесс [12]. А.А. Маслак и Т.С. Анисимова отмечают, что главной особенностью эксперимента является возможность изменения исследователем изучаемых переменных исходя из поставленной цели в точно учитываемых условиях [11]. Важно отметить, что изменение исследуемых явлений в любом случае позволяет воспроизводить эксперимент снова и снова.

Ученые выделяют отличительную от других методов педагогического исследования черту эксперимента: заранее обдуманное внесение в педагогический процесс изменений, необходимых для решения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы. Организация педагогического процесса позволяет более целостно видеть связи изучаемых явлений и качественно анализировать введенные изменения и их результат.

Метод педагогического эксперимента позволяет оказывать активное и целенаправленное воздействие на педагогические явления и процессы. Это становится возможным благодаря созданию новых условий и экспериментальных факторов, направленных на установление причинно-следственных связей. Важной особенностью педа-

гогического эксперимента является его комплексный характер, что дает возможность включать в его процесс разнообразные теоретические и практические методы в зависимости от задач исследования. В процессе проведения педагогического эксперимента требуется: наличие проблемной ситуации (затруднение в достижении цели в педагогическом процессе известными средствами или способами, вызывающее потребность в овладении новыми знаниями); наличие противоречия (положение, при котором реальное состояние исследуемого явления не соответствует желаемому состоянию); наличие проблемной задачи (осознание невозможности решения возникшего противоречия привычными способами) [4].

Педагогический эксперимент является самым точным эмпирическим методом исследования, по мнению В.И. Загвязинского, из-за подвижности и многофакторности педагогического процесса. С его помощью становится возможным фиксирование полученных результатов, изучение причинно-следственных связей явлений. Метод эксперимента позволяет проследить за изменениями, произошедшими с испытуемыми, проверить гипотезу, уточнить какие-либо факты или отдельные выводы теории, разделив на малые части/элементы целостные педагогические явления, изменив условия их функционирования [6].

Отталкиваясь от представленных определений ученых понятия «педагогический эксперимент», обратим внимание на следующие его существенные признаки: комплексный и эмпирический характер; направленность на проверку достоверности педагогических гипотез; объективность и доказательность, точность и строгость; направленность на изучение причинно-следственных связей в изучаемых образовательных явлениях и процессах; целенаправленность воздействия на педагогические явления и процессы; контролируемость, управляемость, фиксируемость, варьированность и благоприятность условий изучаемых явлений и процессов; возможность изменения или многократного воспроизведения явлений; активное и запланированное вмешательство экспериментатора.

На основе проанализированных подходов к определению сущности понятия «педагогический эксперимент» отметим, что он является комплексным эмпирическим методом исследования, предоставляющим возможность преподавателю вуза не только активно и целенаправленно осуществлять воздействие на изучаемые образовательные явления и процессы, посредством создания экспериментальных, контролируемых, соответствующих целям исследований условий, проверку достоверности педагогических гипотез или научных предположений, анализ причинно-следственных связей, но и провести качественную оценку своих профессиональных достижений.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 557 с.
2. Большой психологический словарь. 4-е изд., расширенное / Сост. И общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: АСТ: АСТМОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
3. Большой толковый социологический словарь (Collins). Том 1 (А–О): Пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 1999. 544 с.
4. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход: учебное пособие для вузов / Н.М.

Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. Волгоград: Изд-во ВГПКРО, 2005. 132 с.

5. Бэкон Ф. Сочинения в двух томах. 2-е испр. и доп. изд. Т.1. М.: «Мысль», 1977. 567 с.

6. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 1982. 160 с.

7. Краткая философская энциклопедия. М.: Издательская группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. 576 с.

8. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев, Г.Г. Васильев и др.; Под ред. А.П. Алексеева. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. 496 с.

9. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 335 с.

10. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М.: Прогресс, 1980. 391 с.

11. Маслак А.А., Анисимова Т.С. Эксперимент в образовании как средство повышения его качества (многофакторный многомерный подход) : Лекция-доклад. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 66 с.

12. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Н.В. Кузьмина и др. М. : Нар. образование, 2002. 207 с.

13. Новиков А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. М.: Либроком, 2013. 272 с.

14. Рузавин Г.И. Методология научного познания: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА , 2012. 287 с.

15. Словарь / Под ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2005. 251 с.

16. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках. Редактор-координатор – академик РАН Г.В. Осипов. М.: Издательская группа ИНФРА М-Норма, 1998. 488 с.

17. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. М.: Книжный Дом, 2003. 1312 с.

Т.А. Павлова (ЛГПУ г. Луганск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается процесс саморазвития преподавателя английского языка, как ключевой элемент профессионального роста педагога. Современная образовательная среда и стремительно развивающиеся технологии требуют постоянного совершенствования и самого педагога. Вынужденная смена структуры образовательного процесса требует от преподавателя английского языка постоянной работы по саморазвитию и самообразованию, для более эффективной работы в современной образовательной среде.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, электронные образовательные ресурсы, дистанционное обучение, онлайн обучение, офлайн обучение.

Образование представляет собой целостный и целенаправленный процесс, который включает в себя обучение и воспитание, и осуществляется в интересах человека и общества, а также представляет собой совокупность получаемых знаний, умений, навыков, опыта и ценностей, которые ведут к профессиональному, творческому, интеллектуальному, духовному развитию личности и нравственно-эмоциональному отношению к миру, необходимым для удовлетворения образовательных интересов и потребностей личности.

Век информационных технологий диктует свои условия развития образовательной системы. В стремительно развивающемся обществе перед образовательной системой ставятся все новые цели. Для достижения этих целей необходимы новые подходы к процессу образования. На первый план выходят идеи самореализации, самосовершенствования и саморазвития личности.

На современном этапе развития общества, казалось бы, уже устоявшееся современное образование оказалось неготовым в полном объеме выполнять свое непосредственное назначение. В условиях пандемии COVID-19 мировая образовательная система была вынуждена перейти на дистанционное обучение. Современные педагоги, особенно молодое поколение, столкнулось с недостаточным уровнем и опытом эффективно осуществлять процесс дистанционного обучения. Острая необходимость изменения вектора образования приводит к необходимости разрешения проблемы профессионального саморазвития. Современная система образования выдвигает высокие требования не только к уровню профессиональных знаний педагога, но и к уровню его профессионального саморазвития. Проблема саморазвития педагогов не является новой, но в современных реалиях еще больше возрастает ее актуальность.

Под профессиональным саморазвитием понимается самостоятельная деятельность педагога, направленная на качественное изменение личности, раскрытие личностного потенциала, совершенствование своей профессиональной деятельности и внутренних качеств. Профессиональное саморазвитие понимается как сочетание внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения личности. В современной образовательной среде перед преподавателем стоит важная задача – обновление содержания образования, умение не только донести материал обучаемому, но и подтолкнуть его к мыслительной деятельности, направить к самостоятельному поис-

ку и интерпретации информации, поиску нестандартных путей решения поставленных задач.

Успех данного вида деятельности напрямую зависит от педагогического мастерства, совокупности применяемых умений и навыков преподавателя. Постоянно подстраивающаяся под современные требования система образования ставит перед педагогами необходимость постоянного саморазвития, самообразования и самосовершенствования.

Быть успешным педагогом – значит не только владеть знаниями, умениями и навыками, но и соответствовать современным требованиям образовательной системы.

В современном образовательном процессе саморазвития имеет огромное значение. Модернизация образования отодвигает на задний план классическую модель урока, отдавая предпочтения инновациям в классно-урочной системе.

Ключевой частью профессионального саморазвития преподавателя является регулярный педагогический самоанализ. Данный самоанализ помогает преподавателю определить сильные и слабые звенья в своей профессиональной деятельности, определить над чем необходимо поработать и найти наиболее актуальные вопросы.

Говоря о профессиональном саморазвитии преподавателей английского языка, невозможно не отметить необходимость непрерывного профессионального развития. Саморазвитие преподавателя английского языка подразумевает полное погружение в свою профессиональную область. Преподаватель должен сотрудничать и обмениваться опытом не только с коллегами своего образовательного учреждения, но и за его рамками. Данное сотрудничество включает в себя посещение занятий своих коллег, посещение и проведение семинаров, вебинаров, а также сотрудничество с зарубежными коллегами.

Современный образовательный процесс уже невозможно представить без компьютера, информационных технологий, электронных образовательных ресурсов, а в условиях пандемии COVID-19 – это стало едва ли не единственным способом осуществления образовательного процесса. Следовательно, профессиональное саморазвитие преподавателя английского языка, и преподавателей в целом в условиях дистанционного образования становится очень актуальной проблемой современного образования. Но для того, чтоб определить вектор, по которому следует осуществлять свое профессиональное саморазвитие в условиях дистанционного обучения преподавателю английского языка, следует разобраться с понятием “дистанционное обучение”.

Под дистанционным обучением понимается направленный процесс взаимодействия преподавателя и обучаемого, приводящая к получению новых знаний, умений и навыков, реализуемая главным образом с помощью электронных образовательных ресурсов.

Дистанционное образование – это не новая технология. Уже много лет ученые трудятся над разработкой и усовершенствованием данной технологии.

При изучении английского языка данная технология применяется достаточно широко и успешно. Многообразие образовательных онлайн курсов свидетельствует об успешности ее применения в качестве дополнительного образования.

До недавнего времени технология дистанционного обучения, в основном, использовалась для обеспечения дополнительного образования. Наряду с традиционной классно-урочной системой образования ученики могли в любой момент посещать дистанционные курсы, занятия, которые помогали в овладении определенным материа-

лом. Вынужденный переход от очной к дистанционной форме обучения спровоцировал необходимость более глубокого изучения этой темы.

Современная образовательная система в условиях пандемии оказалась не до конца готовой к настолько масштабному применению данной технологии. Психологическая неготовность преподавателей столь резко изменить формат образовательной деятельности, недостаточная материально-техническая база образовательных учреждений заставляет педагогов самостоятельно приспосабливаться к такому роду деятельности.

Для дальнейшего ведения образовательного процесса педагогу необходимо развиваться. На первый план выходит необходимость профессионального саморазвития. Успех профессионального саморазвития во многом зависит, как говорилось выше, от самоанализа своей деятельности. Выявления слабых сторон, пробелов в понимании структуры дистанционного обучения, внедряемого в процесс обучения.

Роль преподавателя английского языка в этом процессе увеличивается. При проведении такого формата деятельности преподаватель английского должен обладать, помимо фундаментальных знаний предмета, большим творческим потенциалом, который необходим для успешной организации дистанционного обучения.

Понимание необходимости применения дистанционного обучения, как единственного доступного способа ведения образовательного процесса в сложившейся ситуации приводит к пониманию о необходимости саморазвития в данном вопросе.

Профессиональное саморазвитие преподавателей быть направлено на овладение различными формами взаимодействия с учащимися в рамках данного вида обучения.

Преимуществом дистанционного обучения является гибкость образовательного процесса. В дистанционном обучении можно выделить два основных режима взаимодействия:

- “онлайн” (непосредственное взаимодействие преподавателя и учащегося: видеоконференции);
- “офлайн” (аудио, видео материал; обучающие электронные пособия; заранее подготовленные задания).

Углубившись в теоретические основы данных видов деятельности преподаватель английского языка может успешно организовать дистанционное обучение. Проводя работу по саморазвитию в условиях дистанционного обучения, преподаватель подбирает наиболее целесообразные формы работы, раскрывает перед собой новые горизонты использования электронных образовательных ресурсов.

Профессиональное саморазвитие преподавателя английского языка дает возможность следовать современным тенденциям развития образования, применять инновационные методы в работе, тем самым разнообразить ее. Профессиональное саморазвитие, путем освоения современных технологий приводит к увеличению познавательного интереса обучающихся к предмету. Развиваясь сам, преподаватель подталкивает к развитию обучающихся.

Профессиональное саморазвитие подразумевает развитие не только личностных качеств преподавателя, но также разработку учебного материала, необходимого для успешного ведения дистанционного обучения. Это могут быть лекции, обучающие видео, аудиозаписи, упражнения, к्वизы и т.д. Успешное ведение дистанционного обучения предполагает умение педагога пользоваться современными образовательными платформами и программным обеспечением, например, MOODLE, ZOOM. В

этом контексте профессиональное саморазвитие подразумевает умение использовать образовательные платформы.

Важным фактором также является развитие организаторских качеств преподавателя. Умение правильно выстроить образовательную деятельность залог успеха в использовании дистанционного обучения.

Система дистанционного образования, в столь широком применении ее в образовательном процессе, без сомнения требует проведения работы по профессиональному саморазвитию преподавателя.

Библиографический список

1. Вопросы журналистики, педагогик, языкознания. 2020. Том 39, №3. С.432.
2. Денисенко С.И. Традиционные технологии и дистанционное образование. Вести Екатеринбургского института. 2009. №1. С.6.
3. Романова Н.А. Актуализация потребности в саморазвитии у будущего педагога [Электронный ресурс] // Теория и методика профессионального образования [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-potrebnosti-v-samorazvitii-u-buduschego-pedagoga/viewer>.
4. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство. [Электронный ресурс] // Педагогика: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo/viewer>.
5. Buzzetto-More, N. A. (E.d.) Principles of Effective Online Teaching. Santa Rosa, California: Informing Science Press, 2007.

УДК 378.1

Е.Н. Панин (ДВФУ, г. Владивосток)

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ФИЗИЧЕСКИХ РЕАБИЛИТОЛОГОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования профессионально важных качеств физических реабилитологов в современных геополитических и социально-экономических реалиях. Рассматриваются ценностно-ориентированный аспект деятельности физических реабилитологов и роль преподавателя высшей школы в формировании профессионально важных качеств. Были выделены профессионально важные качества физического реабилитолога.

Ключевые слова: профессионально важные качества, физическая реабилитация, преподаватель высшей школы.

Физические реабилитологи становятся востребованной специальностью в современной системе здравоохранения. В связи с актуальными политико-экономическими изменениями мироустройства и проведением Россией СВО по всей стране открылось множество реабилитационных центров, предоставляющих бесплатные услуги по восстановительному лечению пациентов с различными видами травм, а также психологической и социальной реабилитации. Физические реабилитологи сталкиваются с новыми проблемами – появляются новые виды травм, которые были не так распространены в работе реабилитологов ранее. При этом, помимо реабилита-

ционного процесса, специалисты должны обладать определенными морально-этическими установками, для эмоционального и психологического восстановления людей. Физический реабилитолог должен быть беспристрастен в работе с людьми, которые обращаются к нему за помощью. Задача реабилитолога – вне зависимости от личных политических взглядов оказывать высококвалифицированную помощь населению.

Однако в последнее время в отечественном либеральном сообществе имеет место дискредитация людей по оценке их деятельности в аспекте участия России в СВО – осуждение за прохождение военной службы в зоне военных действий. Но независимо от политических убеждений у реабилитолога, как профессионала должны быть сформированы такие профессионально важные качества, которые обеспечат качественное выполнение своей профессиональной деятельности. При подготовке специалистов по физической реабилитации также необходимо организовывать образовательный процесс таким образом, чтобы упор шел и на развитие профессионально важные качества в профессиональной деятельности.

Исходя из актуальности данной темы выделим цель настоящего исследования – определить роль преподавателя в формировании профессионально значимых качеств будущих физических реабилитологов.

Впервые понятие «профессионально важные качества» в науку ввел отечественный психолог В.Д. Шадриков. По мнению ученого, ПВК являются «индивидуальными качествами субъекта деятельности, влияющими на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [4 с. 66]. Автором отмечается, что профессионально важные качества одновременно являются, как предпосылками профессиональной деятельности, так и следствием, так как имеют свойства совершенствования, преобразования и развития.

В современных условиях подготовки будущих физических реабилитологов профессионально важные качества должны быть четко обозначены и сформулированы с учетом современных социальных, экономических и политических изменений, поскольку будущий физический реабилитолог должен иметь сформированные качества необходимые для будущей профессиональной деятельности. На сегодняшний день нет научных публикаций о конкретизации и систематизации профессионально важных качеств физических реабилитологов.

З.О. Алборовой были выделены профессионально важные качества врача [1]. Так как профессиональная деятельность физического реабилитолога происходит в системе здравоохранения, возьмем за основу эту работу для определения необходимых ПВК в формировании профессионально значимых качеств будущих физических реабилитологов.

По нашему мнению, наиболее важными профессиональными качествами в современной социокультурной и политико-экономической повестке являются:

1. Высокая эмоциональная и стрессовая устойчивость при работе с пациентом.
2. Профессиональная мобильность
3. Гражданское сознание и правовая этика
4. Умение относиться к пациентам, как к личности, которой требуется помощь.

При этом, в этическом кодексе врача четко указано, что он должен быть готов оказать квалифицированную медицинскую помощь пациентам независимо от их возраста, пола, характера заболевания, расовой или национальной принадлежности, религиозных или политических убеждений, социального или материального положения.

В формировании профессионально значимых качеств у будущих специалистов не маловажную роль играет преподаватель высшей школы. Сегодня преподаватель — это не только человек обладающий определёнными компетенциями, способный передать их подрастающему поколению, но и наставник, и воспитатель.

В кодексе профессиональной этики работника профессиональной школы отмечается, что профессиональная деятельность преподавателя высшей школы сочетает в себе научно-образовательную работу и гармоничное воспитание учащихся, которое направлено на утверждение в молодых поколениях российских культурно-исторических и духовных ценностей, воспитание гражданской и профессиональной инициативы, а также толерантности по отношению к национальному происхождению, религиозной принадлежности, социальному положению и физическим возможностям здоровья.

В программах воспитания в высших учебных заведениях перед преподавателями стоят задачи развития мировоззрения и актуализация системы базовых ценностей личности; приобщения студенчества к общечеловеческим нормам морали, национальным устоям и академическим традициям; воспитания уважения к закону, нормам коллективной жизни, развитие гражданской и социальной ответственности.

Высшая школы имеет большой воспитательный потенциал в процессе освоения студентами профессиональной программы

Формирование профессионально важных качеств, как правило, происходит в результате долгой трудовой деятельности. Зачастую, задатки индивидуально-психологических особенностей будущих специалистов заложены изначально, необходимо лишь предоставить условия для их реализации. Помимо этого, деятельность преподавателя должна быть направлена и на развитие профессионального мышления, формирования ценностных ориентаций и индивидуального профессионального поведения в той или иной ситуациях [3].

В процессе освоения профессиональной деятельности параллельно идет развитие профессионально важных качеств студента и его индивидуального стиля работы с пациентами. Результатом такой деятельности является один и тот же вид профессиональной деятельности разных по личным качествам специалистов [2].

Преподаватель в процессе обучения в высшей школе может использовать различные способы обучения для развития профессионально важных качеств: решение ситуационных задач, клинических кейсов, дискуссии, методы проектной деятельности и т.д. Основной задачей в формировании у студентов профессиональных качеств является выполнение ими специальных заданий, отражающих требования модели и профессионально программы.

Преподаватель, каких бы он не был политических, религиозных и общественных убеждений должен преподносить материал непредвзято. Нет сомнения, что личный вклад, точка зрения по какому-либо вопросу может сформировать положительное отношение к предмету у студентов. Но профессиональная деятельность физических реабилитологов напрямую связана с ценностью человеческой жизни, какой бы она ни была.

Роль преподавателя в формировании профессионально значимых качеств будущих физических реабилитологов заключается в организации учебного процесса таким образом, чтобы его деятельность была направлена на формирование профессионально важных качеств с учетом некоторых геополитических и социальных настроений студентов.

Одним из важным условием успешного формирования профессионально важных качеств физических реабилитологов является наличие этих самых профессионально важных качеств у самого преподавателя высшей школы. Преподаватель должен владеть инструментами и диагностическим аппаратом для определения уровня ПВК у студентов и его формирования. Университет должен предоставлять благоприятные условия для формирования ПВК не только у студентов, но и у преподавателей высшей школы.

Библиографический список

1. Алборова З.О. Профессионально важные качества (ПВК) в структуре субъектных свойств врача // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 7. С. 19.
2. Коверзнева И.А. Психология активности и поведения: Учеб.-метод. Комплекс. Минск: изд-во МИУ, 2010. 316 с.
3. Ксёнда О.Г. Педагогическая психология: пособие. Минск: БГУ, 2014. 311 с.
4. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. С. 320.

УДК 378.126

А.В. Перевозный (БГПУ, г. Минск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье раскрываются особенности развития у преподавателя высшей школы профессионально-педагогической культуры, состоящей из трех структурно-функциональных компонентов: аксиологического, технологического и личностно-творческого. Прослеживается продвижение профессионально-педагогической культуры преподавателя от репродуктивного к адаптивному и творческому уровням.

Ключевые слова: высшая школа, преподаватель, профессионально-педагогическая культура, аксиологический компонент, технологический компонент, личностно-творческий компонент, уровни развития профессионально-педагогической культуры.

Становление педагогической культуры происходит у любого человека, занятого в профессиональной области типа «человек–человек» [2] и оказывающего воспитательные воздействия на других людей. Складывающаяся спонтанно педагогическая культура основывается на опыте воспитания, полученном в общностях, выполняющих образовательную функцию. Усвоение педагогической культуры происходит наряду с усвоением общей культуры, и эти два процесса взаимообогащают друг друга.

Профессионально-педагогическая культура является достоянием сообщества специалистов, занятых обучением и воспитанием в образовательных учреждениях. Под профессионально-педагогической культурой принято понимать «единство педагогических ценностей, технологий, сущностных сил личности, направленных на ее творческую самореализацию в разнообразных видах педагогической деятельности»

[1, с. 20–21]. Она состоит из следующих структурных компонентов: аксиологического, технологического, личностно-творческого [1, 4]. Несмотря на очевидные различия в организации образовательного процесса, структурная модель профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей и средней школы имеет сходное строение, что не исключает наличия акцентов в содержательном наполнении.

Профессионально-педагогическая культура будущих учителей начинает формироваться на занятиях по педагогике и психологии с первого курса. В случае с будущими преподавателями высшей школы этот вопрос находится за пределами столь пристального рассмотрения. Среда, в которой осуществляется профессионально-педагогическая деятельность педагогов высшей и средней школы, различна, и начинающие преподаватели вузов оказываются мало адаптированными к ней в силу или отсутствия, или недостатка подготовки. Обучение в магистратуре, аспирантуре, проводимые практики слабо решают эти вопросы. В результате молодой преподаватель, оказавшись на рабочем месте, действует методом проб и ошибок, приобретая необходимые компетенции в жестких условиях образовательного процесса, а не путем упреждающей адаптации.

Кроме того, к педагогической деятельности в вузах нередко привлекаются преподаватели, демонстрирующие высокие достижения в специальных дисциплинах, но без педагогического образования. Они не имеют в своем дискурсе понятия «профессионально-педагогическая культура» и не воспринимают ее как нечто важное. Это обстоятельство требует дополнительных решений, позволяющих такому педагогическому работнику получить соответствующую подготовку, которая, как ожидается, позволит психологизировать и педагогизировать образовательный процесс, который он осуществляет.

Формирование профессионально-педагогической культуры происходит эффективнее, если молодой человек, обучающийся в магистратуре или аспирантуре, выполняет преподавательские функции в статусе стажера. В таком случае его педагогическая деятельность находится под присмотром опытного специалиста, посещая занятия которого, а также и других коллег, начинающий преподаватель может наблюдать реализацию на практике различных подходов к педагогической деятельности, что позволит сформировать свой собственный. При этом важными представляются учебные курсы «Психология и педагогика высшей школы», а также «Педагогическое мастерство» с разделом «Педагогическое общение», обязательной составной частью которого является «Педагогическая риторика», что создаст молодым преподавателям базу для эффективного взаимодействия со студентами, включая оказание опосредованных воспитательных воздействий.

Поскольку профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы имеет структурные компоненты, то представляется справедливым утверждение, что каждый из них имеет свой путь развития. Следовательно, какой-то из компонентов может оказаться вполне зрелым, а другой, напротив, отставать, что отражается на профессионально-педагогической культуре как целостности.

Следует отметить, что понятие «сформированность профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы» может быть применено к определенному времени и пространству. Так, например, аксиологический компонент педагогической культуры будет отличаться существенной подвижностью в зависимости от того, какие социальные и групповые педагогические ценности доминируют в переживаемый период времени и какие из них более всего влияют на формирование индивидуально-личностных. На протяжении профессиональной жизни педагога эти

изменения обусловлены социокультурными предпосылками, в которых функционирует образование, университетской средой, непосредственно воздействующей на педагога, собственными возможностями, которые также не статичны.

Возникает вопрос: можно ли считать сформированной профессионально-педагогическую культуру, если ее аксиологический компонент, сложившийся ранее, не соответствует текущему этапу развития? Это же касается и ценностей, относящихся к определенному пространству. Университеты различаются студенческим контингентом, квалификацией профессорско-преподавательского состава, материально-технической оснащенностью, эстетической организацией среды. Все это не может не влиять на формирование соответствующих сложившимся условиям групповых ценностей. Они индивидуализируют университет, делают его непохожим на другие.

Групповые ценности, будучи переведенными в личностный план, определяют то, как будет взаимодействовать педагог со студентами и коллегами, относиться к труду, расставлять профессиональные приоритеты, выдвигать критерии оценки как собственной деятельности, так и студентов, решать вопросы, непосредственно относящиеся к организации и проведению образовательного процесса (отбирать содержание, методы, средства, формы обучения и воспитания). Любое решение, которое принимает преподаватель, должно быть подкреплено аксиологическими обоснованиями. В этом случае педагогическая деятельность окажется более эффективной, чем тогда, когда таких обоснований нет. Ценностные ориентации, на основе которых осуществляется образовательная деятельность, персонализируют ее, делают уникальной.

Аналогичным образом складывается ситуация с технологическим компонентом. Так, цифровизация образовательного процесса внесла существенный вклад в его техническую модернизацию. В условиях пандемии роль технических средств усилилась. Это потребовало от преподавателей соответствующих компетенций. В настоящее время, несмотря на то что эпидемиологическая ситуация перестала угрожать здоровью людей, удаленные формы работы являются неотъемлемой частью образовательного процесса, что повышает его мобильность и сберегает временные ресурсы его субъектов.

Вместе с тем применение цифровых технологий не должно осуществляться в ущерб реальному педагогическому общению, поскольку личность цифрой не формируется. В связи с этим важно не универсализировать их, соблюдать меру в применении и обеспечивать дидактическим сопровождением. Представляется не вполне приемлемым рассчитывать, например, на то, что студент самостоятельно освоит содержание презентации, размещенной в системе дистанционного обучения. Оно нуждается в объяснении, пошаговой отработке теоретических положений.

Переход к личностно-ориентированному обучению на первый план выдвинул активные и интерактивные виды деятельности, что потребовало от преподавателей освоения и внедрения в образовательный процесс соответствующих педагогических технологий. Это привело к интеграции современных технических средств обучения с технологической составляющей профессионально-педагогической культуры педагога, что позволяет рассчитывать на повышение эффективности образовательного процесса, приведение его в соответствие с запросами сегодняшнего дня.

В то же время профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы предусматривает понимание того, что технологии в образовании имеют ограниченный характер в силу множества условий, которые необходимо создать для того, чтобы они давали гарантированный результат в массовой практике. С учетом того, что многие педагогические технологии являются авторскими, весьма сложно повто-

речь этот опыт людям, имеющим иной психотип, жизненный и научно-педагогический опыт. Речь, таким образом, скорее надо вести о применении таких методик, которые в конкретных условиях наиболее эффективны, поскольку соответствуют потребностям обучающихся, материально-технической базе образовательного учреждения и возможностям самого преподавателя.

Личностно-творческий компонент педагогической культуры преподавателя высшего учебного заведения менее всего подвержен конъюнктуре текущего момента. Потребность в творческой реализации является одной из главных у любого человека. Педагогическая деятельность предоставляет для этого множество возможностей. Если преподаватель не реализует их в личностно значимом для него объеме, это может сказаться на его психоэмоциональном состоянии, что повлечет за собой шаги по устранению возникших препятствий вплоть до смены места работы. К примеру, одним из направлений творческой реализации педагога высшей школы является исследовательская работа. Подготовка научно-исследовательских материалов требует значительного времени, и его отсутствие из-за чрезмерной занятости преподаванием может спровоцировать разочарование. Отсюда следует задача по соблюдению баланса между видами деятельности, которые приходится выполнять современному преподавателю высшей школы с тем, чтобы он мог проявить себя в каждой из них, не входя в состояние фрустрации из-за недостижения целей в каком-то из направлений.

Поскольку личностно-творческий компонент педагогической культуры предполагает также и работу по развитию преподавателем собственной личности, то естественно предположить, что она начнется при возникновении мотивирующих воздействий в виде собственных требований к самому себе. Самовоспитательный процесс может быть направлен на формирование таких качеств, которые позволят оптимизировать осуществление педагогической деятельности, устранять конфликтные ситуации со студентами и коллегами. Это так называемые профессионально значимые личностные качества. Они в большинстве своем универсальны, носят общечеловеческий характер, но при соотнесении их с содержанием деятельности приобретают профессионально важное значение. Так, например, *справедливость* как альтернатива предвзятости, *требовательность* как антипод снисходительности при работе с людьми чрезвычайно актуальны. Профессионально значимые личностные качества могут проявляться в разной мере, что обусловлено особенностями развития специалиста. Так, в начале своего профессионального пути молодой преподаватель может быть более требовательным, а с годами в его работе не исключено больше компромиссности в отношении к студентам, результатам их работы.

В случае если преподаватель имеет истинно педагогическую направленность личности [3, с. 116], то развитие его профессиональной культуры будет последовательно продвигаться от репродуктивного уровня к адаптивному и далее творческому.

Репродуктивный уровень профессионально-педагогической культуры преподавателя предполагает накопление знаний о педагогической деятельности, ее содержательной и технологической составляющих, знакомство с опытом коллег, заимствование и воспроизведение тех методических приемов и технологий, которые соответствуют индивидуально-личностным особенностям начинающего преподавателя. Одновременно происходит постижение аксиологических основ педагогической деятельности. Интегрируясь в образовательно-культурную среду университета, молодой специалист действует на основе сложившейся там системы ценностей, которые определяют цели, содержание и способы осуществления педагогической деятельности.

На адаптивном уровне формирования профессионально-педагогической культуры преподаватель демонстрирует хорошее владение известными ему технологиями, способствующими индивидуализации образовательного процесса, использует методы

передачи знаний с использованием всех имеющихся средств обучения, применяет личностно-ориентированный подход. При этом преподаватель достигает устойчивости аксиосферы, обеспечивающей осуществление образовательного процесса в соответствии с социокультурными предпосылками, а также условиями образовательно-культурной среды университета. Профессия рассматривается как средство собственного развития, происходит усиление профессионально-значимых личностных качеств, укрепляется индивидуальный стиль педагогической деятельности.

На третьем, творческом уровне развития профессионально-педагогической культуры преподаватель свободно оперирует освоенными методами, приемами, технологиями и техниками образовательной деятельности, безошибочно действует в условиях неопределенности, вносит авторские предложения, относящиеся к образовательному процессу как целому, так и отдельным его сторонам. Характер осуществления педагогической деятельности находится в полном соответствии со сложившейся системой профессиональных ценностей, стимулирующими саморазвитие преподавателя, что в свою очередь способствует повышению результативности образовательного процесса, который он осуществляет.

Библиографический список

1. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система // Гаудеамус. 2002. №1. С. 20–30.
2. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск: Принтер, 1993. 57 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1989. 167 с.
4. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / под ред. В.А.Слостенина. М.: Академия, 2002. 576 с.

УДК 796:378

Я.Н. Петухова, Ю.Л. Егоров (РГАУ-МСХА, г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются характеристики качеств личности преподавателей физической культуры с целью аккумуляции знаний для повышения профессионализма педагогов высшей школы. Чтобы детально разобраться в этом вопросе и проанализировать самые значимые их черты, было проведено трехэтапное исследование.

Ключевые слова: физическая культура, качества личности педагога, преподавание физической культуры, педагог, высшая школа, вуз.

В наше время дисциплина “Физическая культура и спорт” в ВУЗе приобретает особое значение. Вызовы, с которыми сталкивается человечество, в первую очередь затрагивает молодое поколение. Молодежи необходимо становиться более подготовленными физически и психологически к высоким нагрузкам. Пандемия 2020 года еще больше усугубила намечающиеся или имеющиеся проблемы со здоровьем. В контексте ВУЗа помочь с решением большинства этих проблем могут занятия физической культурой, потому что внеучебная деятельность студентов не может контролироваться так, как посещение учебных дисциплин. Секции и спортивные залы студенты по-

сещают по желанию, а значит, их мотивация полностью в их руках. Мотивация же к посещению университетских пар часто выше.

Согласно опросу студентов РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева большая часть студентов боится не получить зачёт в конце семестра, поэтому исправно посещает занятия. Внешний контроль в этом случае положительно влияет не только на показатели посещаемости, но и на здоровье студентов. Однако большое значение в отношении студентов к дисциплине и уровню посещаемости имеет личность преподавателя.

Стоит отметить, что требования к педагогу физической культуры несколько отличаются от требований к преподавателям других дисциплин. В физической подготовке не нужны фундаментальные знания, как в профильных дисциплинах. Однако требуется умение педагога выработать у студентов привычку заботиться о своем здоровье на постоянной основе, которая необходима им на протяжении всей жизни, что подчас сложнее, чем хорошо объяснять теорию и даже учить практическим навыкам. Это стало понятно ещё на первом этапе нашего исследования на тему: “Какие качества преподавателя физической культуры вы считаете наиболее значимыми?”.

В первую очередь нам необходимо было выявить характеристики, на основе которых мы будем составлять рейтинг качеств личности педагога на втором этапе исследования. Согласно опросу 100 студентов РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева наиболее важными качествами преподавателя физической культуры являются: доброта и хорошее отношение к студентам, любовь к своему делу, осознание необходимости и значимости своего труда, спортивные достижения преподавателя в прошлом, которые вызывают уважение, справедливое отношение, умение определять посильность физических нагрузок для каждого студента, индивидуальный подход, умение вести пару интересно, умение организовать дисциплину в группе, творческий подход к предмету, владение разнообразными комплексами упражнений, умение слышать потребности группы, умение взаимодействовать с группой, умение объяснять цели и задачи урока или комплекса упражнений, умение мотивировать к спорту и здоровому образу жизни, тактичность, умеренная требовательность, отзывчивость, чувство юмора и позитив.

Из этих характеристик мы отобрали самые значимые, которые повторялись в ответах большинства. На втором этапе исследования студентам была предложена анкета с характеристиками, в которой нужно было поставить цифры от 1 до 10 напротив каждого качества. Где 10 - это самое важное качество, а 1 - наименее важное. В итоге после анализа ответов был составлен следующий рейтинг требований студентов к личности преподавателя физической культуры (рис.1).

Таким образом, стало понятно, что большинство студентов выше всего ценят личные качества педагогов: доброту, коммуникабельность и справедливость. Хорошее отношение к обучающимся помогает преподавателю завоевать внимание и авторитет, а также побуждает студентов к взаимному уважению. Любовь к детям всегда была залогом успешности педагога. Об этом в своих трудах говорили великие педагоги А.С. Макаренко [1] и В.А. Сухомлинский [2]. В.А. Сухомлинский писал: “Научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам, эта способность развивается в процессе участия человека в общественной жизни, его взаимоотношений с другими людьми. Но по самой природе своей педагогический труд - повседневное общение с детьми - углубляет любовь к человеку, веру в него” [3].

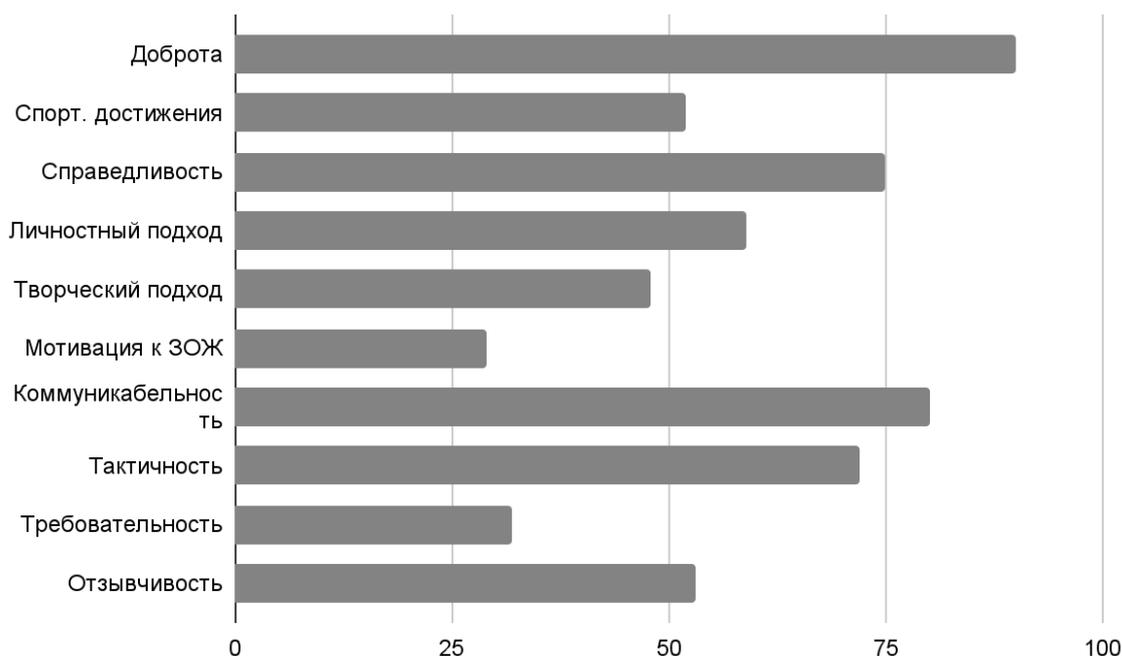


Рис. 1. Рейтинг требований студентов к личности преподавателя физической культуры

На любви к детям также базируется умение взаимодействовать с группой и слышать ее потребности. Коммуникабельность в большей степени подлежит прокачке, так как является *soft skills* (мягким или гибким навыком), необходимым для эффективной профессиональной деятельности в том числе педагогам.

Справедливость преподавателя тоже является одним из самых важных качеств по мнению студентов. Каждый хочет понимать, что его труд оценивается честно и беспристрастно.

Также среди характеристик лидировали такие качества как тактичность, отзывчивость, индивидуальный и творческий подходы.

Тактичность – одно из важнейших качеств преподавателя физической культуры, потому что ему предстоит иметь дело с различными возможностями и особенностями здоровья обучающихся. Отзывчивость и готовность помочь должны культивироваться в каждом педагоге. С различными факторами здоровья может быть связан и индивидуальный подход к каждому студенту. У всех различный уровень физической подготовки, отличные друг от друга потребности, поэтому универсальный набор упражнений в данном случае не применим.

Творческий подход по мнению студентов заключается в различных игровых техниках и упражнениях после выполнения базового комплекса. По результатам опроса молодые люди чаще ходят на занятия, если в конце занимаются различными командно-игровыми видами спорта соревновательного характера (волейболом, гандболом, футболом и другими), а девушки предпочитают заканчивать урок растяжкой, гимнастикой или занятиями на тренажерах.

Нетривиальной характеристикой преподавателя физической культуры оказалось его спортивное прошлое. Награды тренеров стимулируют студентов к занятиям и повышают авторитет педагога. Согласно проведенному нами анализу, большинство преподавателей кафедры физической культуры РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева имеют выдающиеся достижения в различных видах спорта. По словам студентов, они

гордятся, что их тренируют КМС, Мастера спорта международного класса, чемпионы России и победители Чемпионатов Европы. Преподавателям с такими регалиями нетрудно заслужить уважение среди студентов, хоть нынешнее поколение и редко признает чьи-либо авторитеты.

Требовательность, как качество личности современного преподавателя, студенты не оценили высоко. При этом после проведения дополнительной беседы по результатам анкетирования на третьем заключительном этапе исследования, стало понятно, что студенты отрицательно относятся лишь к завышенным требованиям преподавателей, которые из-за спортивного прошлого видят планку способностей человека несколько больше. На адекватные же требования обучающиеся реагируют крайне положительно. Многие отмечают, что послабления иногда даже мешают, и для достижения целей нужно прилагать усилия, в том числе и физические. Разумеется, они не должны выходить за рамки индивидуальных способностей студента. Норматив каждого обучающегося должен быть чуть выше, чем он может сделать без сильного напряжения. Тогда студент не потеряет мотивацию и с каждым разом будет видеть прогресс.

Умение мотивировать к спорту и здоровому образу жизни мы внесли в контрольный список, чтобы проанализировать насколько это важно для студентов. Эта характеристика, согласно нашему исследованию, стала по итогу самой наименее важной среди качеств личности преподавателя физической культуры, но на самом деле ее значимость очень высока с точки зрения популяризации ЗОЖ среди студенческой молодежи. После дополнительной беседы выяснилось, что некоторые студенты недооценивают влияние своего педагога по физической культуре на изменение их образа жизни к лучшему. Большинство из опрошенных говорили, что стали посещать дополнительные занятия и спортивные секции своих преподавателей, больше времени уделять спорту, стали ходить в фитнес-центры и, как следствие, поменяли некоторые привычки в питании, отказались от курения и алкоголя для получения более быстрых результатов, из-за смены окружения на околоспортивную и переоценки ценностей.

Таким образом, мы выяснили, что больше всего студенты ценят доброту, умение коммуницировать и справедливость педагогов. Подводя итоги исследования, можно смело заявить, что личные качества преподавателя неотделимы от профессиональных, только в комбинации и взаимном дополнении они смогут составить образ современного преподавателя физической культуры в ВУЗе.

Библиографический список

1. Макаренко А.С. Очерк работы полтавской колонии им. Горького // А.С. Макаренко. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания / Сост. и коммент. А.А. Фролов, Е.Ю. Илатдинова. Н.Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2007.
2. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Концептуал, 2023. 320 с.
3. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа // Сухомлинский В. А. Избранные пед. соч.: в 3 т. / Сост. О.С. Богдановский, В.З. Смаль, А.И. Сухомлинская. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 383 с.

Л.М. Романова, И.В. Говорков (КГЭУ, г. Казань)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЛИМПИАДАМ

Аннотация. В статье описаны существующие психологические аспекты готовности преподавателя для подготовки студентов к олимпиадной деятельности и ее компоненты с учетом возможностей психологического сопровождения. Отмечено, что в настоящее время в психолого-педагогической литературе проблема психологической готовности к деятельности рассматривается с позиции функционального и личностного подходов.

Ключевые слова: психологическая готовность, преподаватели, олимпиады, студенты.

В современном обществе заметно возрос интерес к выявлению и развитию интеллектуальных способностей молодежи. Одаренные дети с незаурядными способностями являются особым ресурсом общества и основой конкурентоспособности страны в современном турбулентном мире. При высоких ожиданиях будущих достижений и изобретений одаренных детей необходимо создавать условия для удовлетворения их текущих потребностей [1].

Любой квалифицированный педагог должен знать основы педагогической, развивающей и коррекционной психологии. Он должен уметь защищать интересы студентов, помогать им в различных конфликтных ситуациях или других неблагоприятных условиях, помогать им психологически преодолевать различные трудности, выявлять и развивать свои таланты [1].

Профессиональная мыслительная способность учителя, помогающая ему выявлять и развивать творческие способности учащихся, существует как особое комплексное интеллектуальное качество. Он проявляется в возможности раскрыть уникальность каждого ученика, что поможет ему творчески развиваться. При исследовании этого качества было установлено, что его наличие необходимо для формирования творческого мышления о профессиональных качествах, влияющих на образовательную политику вуза. Это качество характеризуется комплексной способностью учителя всесторонне воспринимать, осмысливать, осмысливать и принимать творческие особенности ученика, замечать одаренного ученика и оказывать ему необходимую психолого-педагогическую поддержку для развития его творческого потенциала [1].

В настоящее время психолого-педагогические отрасли научного знания располагают адекватным набором теоретических исследований и различных разработок, широко освещающих проблемы поддержки одаренных учащихся и подготовки для них учителей. Среди причин низкого внимания учителей к одаренным детям мы можем видеть отсутствие у учителей знаний и умений по выявлению и поддержке одаренных учащихся, а также их низкую мотивацию к этой сложной и ответственной деятельности. Поэтому одно из основных направлений реализации поддержки одаренных учащихся может быть связано с целенаправленной и планомерной подготовкой педагогов к этой деятельности [1].

Успех учителя в работе с одаренными учащимися зависит от уровня развития профессиональных компетенций, лежащих в основе подготовки учителя к той или иной деятельности. Психологическая подготовка находится на усмотрении М.М. Кашапова структурирована как сложная структурная система, включающая в себя обла-

сти личностной мотивации и воли, системы обобщенных знаний, идей и способностей. В процессе выполнения деятельности структура психической подготовки приобретает системные свойства: развитие отдельных компонентов происходит в соответствии с целями и условиями деятельности [2, 3], между ними устанавливается функциональная связь.

Психическая готовность представляет собой сложный динамический конструкт, способный отражать эмоциональные, психологические и мотивационные аспекты психики человека по отношению к дальнейшей обусловленности и целям деятельности. Эти компоненты психической готовности обеспечивают успешное выполнение человеком профессиональных функций, обращая внимание на диалектическую целостность длительной и ситуационной готовности, так как эффективность ситуационной готовности в той или иной ситуации демонстрирует долговременную готовность.

Цель работы: исследование психологических аспектов готовности преподавателя для подготовки студентов к олимпиадам.

Задачи: определить психологические аспекты и составляющие готовности преподавателя для подготовки студентов к олимпиадам, а также описать подходы к изучению психологической готовности.

В настоящее время вопрос психологической подготовки к мероприятию активно рассматривается как с функциональной, так и с личностной точки зрения. Согласно функциональному подходу под психической готовностью понимается ее отношение к психическим функциям, важным для высокой работоспособности (Т.Е. Кузнецова) [4]. Психологическая подготовка при индивидуальном подходе оценивается индивидуально, исходя из собственных предпосылок успешной работы (Л.А. Кандыбович, М.И. Дьяченко) [5]. В ходе исследования установлена структура психологической подготовки преподавателей вузов к подготовке студентов к олимпиаде, включающая следующие компоненты:

- 1) понимать свои потребности или задачи;
- 2) понимание целей, решение которых будет соответствовать потребностям поставленной задачи;
- 3) знание и оценка стандартов производительности на основе прошлого опыта выполнения аналогичных задач и требований;
- 4) установить наилучшее решение проблемы на основе опыта и оценки рабочей среды;
- 5) предвидеть и формировать свои интеллектуальные, аффективно-волевые и мотивационные процессы, оценивая взаимозависимость их способностей, уровня сложности и потребности в достижении определенных результатов;
- 6) Осуществлять самовнушение для достижения цели согласно призывающей силе условий и задач [5].

Существующие методики изучения компонентов психологической подготовки подготавливают студентов к олимпийской деятельности, позволяют обосновать возможность психологического сопровождения. Психическая готовность может быть представлена следующими компонентами:

- 1) Мотивация – осознание значимости олимпийского движения, отношение к процессу подготовки студентов к олимпиаде;
- 2) Представления - представления учителей о своих знаниях и умениях, о своих планах подготовки учащихся к олимпиаде и о собственном интеллектуальном потенциале;

3) сила воли - способность по желанию управлять своими действиями, чувствами, поведением при подготовке к олимпийским соревнованиям;

4) Рефлексия-оценка - самоконтроль и рефлексия, которые необходимы учителю для осмысления собственного опыта деятельности;

5) Личностные - черты личности, способствующие вовлеченности педагога (толерантность к неопределенности, интеллектуальная неустойчивость, стрессоустойчивость, мобильность, креативность) [5].

Опираясь на исследования в научно-педагогической литературе, мы определяем подготовку учителя для обеспечения готовности учащихся к олимпиаде как сложный, целостный, индивидуальный процесс, характеризующийся уверенностью в себе, умением мобилизовать личностные и профессиональные ресурсы, активными усилиями.

Модернизация образования, интенсивность труда, ускоренный темп жизни выдвинули к учителям более высокие требования в области интеллекта и эмоций. В связи с этим работа требует от учителя особых усилий, приводящих к переутомлению. Профессиональная деятельность педагога характеризуется значительной нагрузкой на его психоэмоциональную сферу. Большая часть его рабочего времени проходит в обстановке эмоционального напряжения: сенсорная насыщенность деятельности, устойчивая концентрация внимания, повышенное чувство ответственности за жизнь и здоровье учащихся.

Программа психолого-педагогической поддержки учителей направлена на: повышение психологической грамотности и здоровья педагогов, развитие умения и навыков выхода из стрессовых ситуаций и обретения психологического равновесия, развитие и саморазвитие самосознания, предоставление триггеров для самоконтроля. механизмы развития и активизации личных ресурсов помогают.

Таким образом, психологическая готовность преподавателя представляет собой совокупность функциональных и личностных компонентов, обеспечивающих успешную подготовку студентов к олимпиадам.

Библиографический список

1. Гумашвили И.Р. Направления совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя к осуществлению педагогической поддержки интеллектуально одаренных старшеклассников // Педагогика и психология: актуальные проблемы исследований на современном этапе: IX Междунар. науч.–практ. конф. Махачкала: ООО «Апробация», 2015. С. 126-128.

2. Кашапов М.М. Устройство психологической готовности преподавателя к занятию с одаренными детьми / М.М. Кашапов, Н.В. Дудырева // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 67–76

3. Кашапов М.М. Специфика творческого мышления педагога в работе с одаренными обучаемыми // Материалы VI Междунар. конф. / под ред. проф. Л.И. Ларионовой. Иркутск, 2009. С. 92–101.

4. Кузнецова Т.Е. Интеграция образования и науки в России. Исследование действенных форм и механизмов // Вопросы образования. 2007. № 1. 118 с.

5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические трудности готовности к деятельности. Минск, 1976. 95 с.

6. Дудырева Н.В. Установление психологической готовности преподавателей к работе с одаренными детьми // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Сборник статей V Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль: Изд-во ЯрГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. 152 с.

Л.М. Романова, Р.М. Петрова, Л.С. Камалеева (КГЭУ, Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация. В статье описывается влияние имиджа на профессиональную деятельность преподавателя высшей школы и отмечаются особенности его формирования. Показаны компоненты имиджа преподавателя вуза и этапы его создания и коррекции, лежащие в основе технологии формирования профессионального имиджа преподавателя.

Ключевые слова: имидж, преподаватель, вуз.

Формирование положительного имиджа преподавателя вуза было и остается на сегодняшний день одной из актуальных проблем высшей школы, которые определяются процессами трансформации системы высшего образования. Цель работы – обоснование необходимости целенаправленного формирования имиджа преподавателя высшего учебного заведения.

Исследование Т.Б. Арисовой [1,2] посвящено изучению имиджа преподавателя вуза как важного фактора его восприятия всеми субъектами, включенными в образовательный процесс. В работе проанализированы различные точки зрения на формирование проблемы имиджа современного преподавателя высшей школы (ПВШ). По результатам анализа рассмотрены ключевые характеристики и функции имиджа современного преподавателя высшей школы как регулятора определения его профессионально-личностного статуса. Также автором проведен теоретический анализ основных подходов к выявлению структурных элементов профессионального имиджа ПВШ, определена специфика его профессионального имиджа, который рассматривается как отражение уровня профессиональной культуры. Выявлены основные функции имиджа, намечены подходы к процессу сознательного формирования имиджа преподавателя вуза. Обосновывается необходимость для преподавателя вуза управлять своим имиджем в современной образовательной ситуации.

Е.Ю. Камышева [3] рассматривает необходимость формирования педагогического имиджа преподавателя как инструмента продуктивной профессиональной деятельности. Уточнена сущность понятия «педагогический имидж преподавателя вуза», определены структурные компоненты педагогического явления (личностный, мотивационный, деятельностный), раскрыты их содержательные характеристики и условия эффективной реализации в профессиональной деятельности.

М.А. Лукашенко., А.А. Ожгихина [4] провели анкетирование у студентов, состоящее из нескольких блоков. Необходимо было сопоставить характеристику имиджа ПВШ по уровню значимости для студентов: экспертность (профессионал своего дела); умение объяснять просто, доступно, наглядно; саморегуляция и стрессоустойчивость (не нервничает, не повышает голос, не переходит на личности и т.п.); практическая направленность занятия; этика и культура речи; нравственность (честность, порядочность); пунктуальность (соблюдение сроков проверки, договоренностей со студентами, тайм-менеджмент, отсутствие опозданий и т.п.); внешний вид преподавателя (чувство стиля, опрятность); ИТ-компетентность; ведение социальных сетей. Результаты показали, что студенты первостепенное значение (10 из 10) придают профессиональным знаниям ПВШ. На втором месте по уровню значимости (9 из 10) стоят характеристики, относящиеся к педагогическим компетенциям (умения объяснять

доступно и наглядно, владение педагогическими технологиями и т.д.). Немаловажным фактором является поведенческий аспект (8 из 10), связанный со стрессоустойчивостью и решением конфликтных ситуаций во время проведения занятий.

В нашем опросе были задействованы магистранты 1 курса обучения (13 человек) по специальности «Проектирование развивающихся систем электроснабжения» ФГБОУ ВО «Казанский Государственный Энергетический Университет». Были перечислены качества преподавателя и предлагаемые оценки от 1 до 10 баллов, где 1 – наименее важно, а 10 – наиболее важно. Идеальный имидж преподавателя: 1) 9,6 баллов – профессиональная и педагогическая компетентность (характеристика, включающая в себя компетенции в предметной области и дидактики); 2) 6,4 балла – коммуникабельность; 3) 6,0 баллов – толерантность; 4) 5,4 баллов – влияние, как способность оказывать влияние, побуждать к действию; 5) 5,2 балла – эмпатия; 6) 4,4 балла – тактичность; 7) 3,8 баллов – доброжелательность; 8) 2,6 баллов – чувство юмора.

О.Л. Малышева [5] провела анализ структуры имиджа ПВШ, в которую были включены социальный статус, базовые и профессиональные компетенции. В компетенциях автор также выделила составные части – дидактические умения, концептуальная подготовка, профессиональное «Я».

В статье авторов Недбаев Д.Н., Недбаева С.В., Искоянц С.Э. [6] делается попытка осмысления изменений, происходящих с современным преподавателем вуза в свете преобразований в жизни современного общества; рассматриваются возможности повышения эффективности педагогической деятельности через создание и продвижение имиджа преподавателя. Актуализируется проблема имиджа, рассматриваются особенности имиджа современного преподавателя в условиях цифровой среды. Материалы статьи носят ярко выраженную практическую направленность, содержат обобщение эмпирического материала, на основе которого определяются специфические особенности современного имиджа преподавателя, а также предлагаются универсально эффективные приёмы его создания и продвижения.

О.А. Тетцоева, Е.М. Тетцоева [7] рассматривают необходимую трансформацию имиджа ПВШ в динамически развивающихся условиях, были сформулированы основные требования к имиджу преподавателя в рамках цифровизации системы образования, определены этапы формирования имиджа. Описана роль имиджа ПВШ в обеспечении эффективности его профессиональной деятельности в новой информационной среде.

Тимохина Г.С., Попова О.И., Изакова Н.Б. [8] разработали технологию моделирования имиджа. Активность ПВШ в цифровой среде определяет его уровень цифровой компетентности.

Все структурные компоненты педагогического имиджа как системного явления взаимосвязаны и взаимозависимы между собой, они позволяют эффективно осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях. При целенаправленном формировании имиджа преподавателя различают несколько уровней:

1. Формирование в подсознании аудитории нужного образа объекта;
2. Создание мнения об объекте;
3. Образование притяжения к объекту;
4. Создание авторитетного мнения об имидже преподавателя на фоне отношений «преподаватель-студент».

Формирование имиджа преподавателя высшей школы – поэтапный процесс, эффективность создания которого обусловлено рядом условий:

- развитие интереса к себе и к преподаваемому предмету;
- осознание преподавателем необходимости сочетания обучающей и воспитательной функций;
- проявление собственной активности преподавателя при работе над преподаваемым материалом;
- понимание требований студенческой аудитории к личности и деятельности преподавателя;
- выявление начального уровня развития качеств, составляющих позитивный имидж преподавателя;
- овладение педагогом приемами самопознания и самооценивания;
- соблюдение принципов систематичности, многообразия форм и методов работы при формировании своего имиджа.

Технологию повышения имиджа ПВШ можно разделить на пять этапов:

- 1) Самоанализ и оценка своего стартового потенциала;
- 2) Создание внешнего образа, куда входит подбор одежды, прически, макияжа, отсутствие неприятного запаха и прочее;
- 3) Улучшение коммуникативных навыков;
- 4) Владение культурой поведения и знание правил этикета;
- 5) Совершенствование профессионализма (самообразование, участие в конференциях, различных повышениях квалификации и т.д.)

В заключении отметим некоторые наиболее важные составляющие профессионального имиджа ПВШ. В первую очередь, это степень владения различными профессиональными и личностными методами ведения образовательной деятельности в рамках своей дисциплины, далее это развитый кругозор преподавателя, умение заинтересовать студентов, и находить общий язык со студентом в отдельности и группой в целом, а также манера и стиль общения преподавателя со студентами. Имидж ПВШ включает три группы характеристик: профессиональная, персональная и социальная. Эти характеристики взаимодействуют в процессе формирования профессионального имиджа ПВШ. Обобщая содержание профессиональной составляющей имиджа ПВШ, отметим, что она включает:

- 1) дидактические умения, заключающаяся в доступности изложения преподаваемого материала и умении вызвать интерес к изучаемой дисциплине, использование современных методов обучения;
- 2) умение преподавателя работать и воздействовать на аудиторию;
- 3) общая подготовка преподавателя, а именно знание как преподаваемого предмета, так и знание смежных со своей дисциплиной предметов, профессиональный кругозор и эрудиция, актуальность и востребованность преподаваемых дисциплин;
- 4) искренняя любовь к своей профессии, требовательность и умеренная самокритичность к себе;
- 5) выработанный и неповторимый стиль профессиональной деятельности.

Персональная составляющая имиджа отвечает за тип и качества личности, свойства характера и физические особенности. Социальная составляющая имиджа отвечает за образование преподавателя, биографию, систему ценностей, общественный статус, стиль жизни.

Библиографический список

1. Аристова Т.Б. Основные характеристики имиджа современного преподавателя высших учебных заведений // теория и практика социо-гуманитарных наук. 2021. №1 (13).
2. Аристова Т.Б. Имидж как важная составляющая профессиональной культуры преподавателя вуза // теория и практика социо-гуманитарных наук. 2021. №3 (15)
3. Камышева Е.Ю. Педагогический имидж как условие продуктивной профессиональной деятельности преподавателя // проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-4.
4. Лукашенко М.А., Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. №1.
5. Малышева О.Л.. Профессиональный имидж современного преподавателя высшей школы // Изв. Саратов. ун-та, нов. сер. Социология. политология. 2021. №4.
6. Недбаев Д.Н., Недбаева С.В., Искоянц С.Э. Имидж преподавателя высшей школы: психология создания и продвижения // Norwegian journal of development of the international science. 2022. №99.
7. Тетцоева О.А., Тетцоева Е.М. Формирование имиджа преподавателя вуза в новой образовательной среде // Вестник ГУУ. 2022. №2.
8. Тимохина Г.С., Попова О.И., Изакова Н.Б. Моделирование цифрового имиджа преподавателя вуза // ИТС. 2022. №4 (109).

УДК 378.09

Д.В. Рыскина (ДВФУ, г. Владивосток)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ИЗМЕНЕНИЯ РОЛЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ ТРЕТЬЕГО ТИПА

Аннотация. В статье рассматривается проектная деятельность, изменение роли преподавателя и переход к роли наставника, фасилитатора, задачи преподавателя в проектной деятельности

Ключевые слова: проектная деятельность, предприятия-партнеры, роли преподавателя, третья миссия университета.

Высшие учебные заведения в настоящее время становятся не только образовательными и научными центрами, но и социокультурными экономическими центрами. Цель третьей миссии университета заключается в формировании, апробации и тиражировании социальных инноваций, добровольчества, участие в разработке программ социально-экономического развития территорий, развития механизмов прикладного проектного обучения [3]. В то же время большое внимание уделяется усилению присутствия вуза в экономике региона, с одной стороны, и соответствию потребностям рынка труда, с другой. Третий тип университетов представлен научно-образовательным кластером, цель которого подготовка высококвалифицированных специалистов для экономики региона. Так, на примере отрасли туризма и гостеприимства, третью миссию можно определить как вклад университета в развитие внутреннего и въездного туризма на Дальнем Востоке России, повышение сервиса на предприятиях гостеприимства, развитие предпринимательства.

Развитие отрасли напрямую зависит от подготовки высококвалифицированных специалистов. Для этого необходимо учитывать запросы работодателя на знания, умения и навыки выпускника. Для быстрого отклика на запросы необходимо наладить партнерское взаимодействие с работодателями таким образом, чтобы быть с ним в постоянном контакте.

На данный момент взаимодействие с предприятиями сервиса и туризма в университете происходит не на регулярной основе, имеет непостоянный характер. Предприятия фактически не вовлечены в процесс подготовки выпускников, это происходит по разным причинам: бюрократизированность системы высшего учебного заведения, неготовность предприятий уделять внимание и время на взаимодействие со студентами.

Действенным средством развития партнёрских отношений и вовлечение предприятий отрасли туризма, сервиса и гостеприимства может стать проектная деятельность. Реализация проектной деятельности требует меньшего участия по времени и ресурсам от предприятия партнера, по сравнению с другими формами участия предприятия в образовательной деятельности. В то же время при реализации проектной деятельности с представителями бизнеса у студентов есть возможность использовать полученные знания и навыки на примере реальных задач, что повышает качество образования. Однако, преподаватели к такому сотрудничеству и реализации совместных проектов относятся формально, и чаще всего избегают подобного взаимодействия.

В данной статье будет рассмотрена важность вовлечения преподавателей в реализацию проектной деятельности, изменение ролей преподавателя и предложены механизмы вовлечения.

Как показывает опыт, не всегда в вузе преподавателю легко перестроиться и выйти из позиции передачи знаний к позиции конструирования опыта, организации групповой коммуникации. Катализатором этого перехода служит тот факт, что проект – это неизвестность, у проекта нет единственного верного ответа и решений, которые предлагаются в проекте, может быть несколько.

Под проектным обучением понимается получение знаний, компетенций и навыков в рамках участия студентов (аспирантов) в реализации проектов, предусмотренных программами основного образования, а также иных проектов, осуществляемых в рамках научной и прикладной деятельности структурных подразделений и сторонних организаций, соответствующих содержанию их профессиональной подготовки[1].

Целью проектной деятельности в вузе является осмысление содержания образовательной программы в реальной деятельности с развитием «мягких навыков».

Основные современные отечественные ученые, уделявшие внимание теории проектного обучения отмечали, что обучение проектированию, проектное образование есть способ формирования проектного способа взаимодействия с миром, снимающего противоречия технологического этапа современного общественного развития в целом и образования в частности [2].

Для успешной реализации модуля проектной деятельности и повышения эффективности и результативности необходимо большое вовлечение профессорско-преподавательского состава.

Для получения студентами необходимых навыков, таких как ответственность, коммуникабельность, умение работать в команде, необходимо создать условия для реализации проектной деятельности, таким образом, чтобы студенты смогли получить свой собственный опыт и отрефлексировать. Это непростая задача, которая

предъявляются высокие требования к преподавателю. В данном случае меняется позиция преподавателя к позиции наставника, фасилитатора и в некоторых случаях, игропрактика. Так, Акмурзиева Г.Б., считает, что у преподавателя в проектной деятельности есть еще ряд ролей таких, как энтузиаст, специалист, который компетентен в нескольких областях, консультант, который может организовать доступ к ресурсам, руководитель, который может четко спланировать и реализовать проект, координатор, эксперт [4].

Преподаватель в вузе – это специалист, который обладает знаниями, в определенной области и преподает студентам теоретические знания и практические навыки. Его основная задача – конструировать процесс обучения, который определяется учебным планом, разрабатывать методики обучения, оценивать результаты. Тогда как наставник предоставляет студентам индивидуальную поддержку, сопровождение, передает свой опыт, и помогает студенту найти возможности для получения личного опыта и возможности применять навыки. Фасилитатор в проектной деятельности облегчает коммуникацию и взаимодействие между участниками команды, создает условия для процесса принятия решений и помогает участникам реализовывать их идеи.

Следующие нестандартные преподавательские функции в проектной деятельности связаны с ее организацией. Главная задача на этом этапе реализации проектной деятельности – это донесение ценности работы со студентами и сотрудничества с вузом для предприятия. В современных реалиях, не во всех вузах есть отделы или департаменты, ответственные за поиск и работу партнеров. Эта задача ложится на плечи преподавателя. Необходимо найти предприятие, его заинтересовать, договориться о плане работы, плане исследования студентами этого предприятия, что отражается в больших временных затратах сотрудников предприятия.

На следующем этапе работы необходимо распределить студентов по командам. Важно донести принципы командообразования до студенческих групп. Для этого в идеале преподаватель должен сам уметь работать в команде и понимать основы ее функционирования. По нашим наблюдениям, преподаватели не всегда готовы работать в команде.

После сплочения команды необходимо начать работу над проектом. Вместе со студентами преподаватель должен обозначить проблемную область исследования, определить «дорогу», по которой отправятся студенты. На данном этапе работы, преподаватель должен быть в роли наставника и уметь посоветовать источники для исследования, составить план.

Затем, преподаватель должен обучить студентов основам проектной деятельности, методам и инструментам проектного управления. Здесь прослеживается преподавательская позиция. Важно, что принципы проектного управления были в первые реализованы в бизнес-среде, здесь преподавателю необходимо переключиться и понимать структуру и взаимодействие с предприятиями бизнес-сектора.

Следующая задача преподавателя – это координация студенческой команды. Обеспечение проектного хода, обеспечением необходимыми ресурсами (иногда административного характера), поддержание постоянного контакта команды (в том числе через мессенджеры), организация встреч, доверительного пространства без критики для мозговых штурмов – все это новые вызовы для преподавателя.

Для более эффективного вовлечения преподавателя в реализацию проектной деятельности будут предложены ряд механизмов, они базируются на повышении мотивации преподавателя развиваться в этом направлении.

Во-первых, реализация научных и профессиональных интересов преподавателя может способствовать не только повышению его мотивации и развития, но и улучшению качества образования. Преподаватели могут вовлечь в свой профессиональный интерес студентов и создать совместный проект, тем самым реализовывая наставническую позицию, передавая свой опыт.

Во-вторых, взаимодействие с уже состоявшимися выпускниками, которые реализованы профессионально, помогает создать условия для сотрудничества с предприятиями-представителями отрасли. Привлечение выпускников как консультантов, сторонних экспертов или заказчиков проекта помогает вывести проектную деятельность на новый уровень – решения реальных проблем бизнеса.

В-третьих, коммуникация с базами практик не только по поводу практической подготовки студентов в летний период или период реализации практики, но и о более тесном сотрудничестве, которое может переходить в перетекание задач практики в задачи проектной деятельности, что обеспечивает постоянное сотрудничество с предприятиями отрасли.

В-четвертых, поощрение вузом научного руководства студентами – победителями конкурсов и грантов. Проект, который подготавливается в течение учебного семестра или года, может стать хорошим основанием для подачи конкурсной заявки. Так, хорошо реализованную проектную деятельность студентов преподаватель может монетизировать через грантовые заявки.

Роль преподавателя в проектной деятельности в вузе является важной и многогранной. Преподаватель может выступать в разных ролях в зависимости от целей проекта и потребностей команды студентов. Однако, важно отметить, что в контексте изменения подхода к обучению, преподаватель переходит от роли источника знаний к роли наставника и фасилитатора, который помогает студентам развивать навыки самостоятельной работы и участия в проектных исследованиях. Преподаватель также может помочь студентам развивать навыки командной работы, критического мышления, анализа и решения проблем, что является важным для их будущей профессиональной деятельности. В целом, роль преподавателя в проектной деятельности заключается в создании условий для развития творческих и инновационных способностей студентов, что способствует их успешной интеграции в современное общество.

Таким образом, проектная деятельность не только помогает решить задачи подготовки специалистов, но и дает возможность преподавателю развить собственные навыки наставника и фасилитатора, а также навыки коммуникации с партнёрами-предприятиями, представителями отрасли. Активное взаимодействие с предприятиями, в том числе посредством проектной деятельности, помогает улучшить качество образования.

Библиографический список

1. Методические материалы по развитию прикладного проектного обучения / А.Е. Шадрин, Л.З. Сидлина. М.: Грифон, 2022. 59 с.
2. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н.В.Матяш. 3-е изд., стер. М. : Издательский центр «Академия», 2014. 160 с.
3. Третья миссия университета [Электронный ресурс]. Электронн. данные. Режим доступа: <https://3mission.ru/> (дата обращения: 28.04.2023).

4. Акмурзиева Г.Б. Роль преподавателя в проектной деятельности студентов // Актуальные направления гуманитарных исследований в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции, Астрахань, 01 января – 31 2020 года. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2020. С. 5-7.

УДК 378

Д.М. Савелков (УлГУ, г. Ульяновск)

КЛЮЧЕВЫЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация: Данная статья рассматривает профессиональную личность педагога высшей школы. В ней описываются основные качества, которыми должен обладать такой преподаватель, включая глубокие знания в своей области, инновационный и творческий подход к преподаванию, коммуникативные навыки, индивидуальный подход к студентам, высокую профессиональную этику, социальную ответственность и постоянное самообразование. Подчеркивается важность профессиональной личности педагога высшей школы для развития молодых людей и общества в целом.

Ключевые слова: педагог, личность, качества, методы обучения, навыки, высшая школа, студенты.

Современное общество стремительно развивается, и важность образования становится все более очевидной. Высшее образование имеет ключевое значение для развития интеллекта, личности и профессиональной карьеры молодых людей. Поэтому, качество образования играет важнейшую роль в успехе как индивидуума, так и общества в целом. Одним из главных факторов, определяющих качество образования, является качество преподавания, которое зависит от профессиональной личности преподавателя. В данной статье мы рассмотрим ключевые качества профессиональной личности педагога высшей школы и обсудим, почему они являются важными для достижения высокого уровня образования.

Педагог высшей школы – это человек, который занимается профессиональным обучением и развитием студентов, подготавливая их к будущей карьере в соответствующей области. Эта работа требует от педагога высшей школы определенных профессиональных качеств, которые помогают ему эффективно обучать студентов. К основным профессиональным качествам педагога высшей школы можно отнести следующие качества.

1. Эксперт в своей области.

Важным качеством педагога высшей школы является обладание глубокими знаниями в своей педагогической сфере, знаниями своего предмета. Кроме того, педагог должен не просто знать свой предмет, но и быть в курсе последних научных и практических разработок, событий и тенденций в своей области. Только тогда он сможет передать студентам актуальную информацию и обучать их в соответствии с требованиями современного рынка труда.

2. Глубокое понимание процессов обучения.

Педагог высшей школы должен иметь глубокое понимание процессов обучения. Он должен знать, как студенты учатся, какие методы обучения наиболее эффективны, и как адаптировать обучение к индивидуальным потребностям каждого сту-

дента. Кроме того, педагог должен уметь мотивировать студентов на обучение, показывая им, как применять полученные знания на практике.

3. Сильные коммуникативные навыки.

Педагог высшей школы должен иметь сильные коммуникативные навыки, чтобы эффективно общаться со студентами. Он должен быть способен ясно и доступно объяснять материал, задавать вопросы, слушать и принимать отзывы студентов. Кроме того, педагог должен уметь убеждать и мотивировать студентов на обучение.

4. Индивидуальный подход к каждому студенту.

Педагог высшей школы должен иметь индивидуальный подход к каждому студенту, учитывая его потребности, возможности и особенности. Педагог должен быть способен создавать дружественную и доверительную атмосферу в классе, чтобы студенты могли чувствовать себя комфортно и свободно выражать свои мысли и идеи. Кроме того, педагог должен быть готов поддерживать и сопровождать студентов в их профессиональном росте, направляя их на правильный путь и помогая им развиваться как личностям.

5. Инновационность и творческий подход.

Педагог высшей школы должен быть инновационным и творческим в своей работе. Он должен быть готов использовать новые методы обучения, технологии и инструменты, чтобы делать обучение более интересным и эффективным. Кроме того, педагог должен иметь творческий подход к обучению, создавая различные проекты и задания, которые помогают студентам применять полученные знания на практике и развивать свой профессиональный потенциал.

6. Ответственность и профессиональная этика.

Педагог высшей школы должен быть ответственным и иметь высокую профессиональную этику. Он должен понимать свою ответственность за обучение студентов и готовить их к будущей профессиональной деятельности. Кроме того, педагог должен соблюдать высокие стандарты поведения и этики, не нарушая права и интересы студентов.

7. Самообразование и развитие.

Педагог высшей школы должен постоянно развиваться и совершенствовать свои знания и навыки в своей области, чтобы быть в курсе последних тенденций и технологий. Он должен следить за новыми исследованиями, читать специализированную литературу, участвовать в конференциях и семинарах и общаться с коллегами. Это поможет ему обновлять свой курс, совершенствовать свои методы преподавания, и наращивать возможность экспертизы в своей области знаний.

8. Социальная ответственность.

Педагог высшей школы должен иметь социальную ответственность, и быть готовым принимать активное участие в социальных проектах и инициативах. Он должен понимать свою роль в обществе и иметь желание внести свой вклад в развитие общества через образование и науку.

Таким образом, ключевые качества профессиональной личности педагога высшей школы – это экспертиза в своей области знаний, глубокое понимание процессов обучения, сильные коммуникативные навыки, индивидуальный подход к каждому студенту, инновационность и творческий подход, ответственность и профессиональная этика. Если педагог высшей школы обладает этими качествами, то он сможет эффективно обучать студентов и подготовить их к успешной карьере в будущем.

Также, важное значение в процессе образования имеют личные качества педагога высшей школы, которые наравне с профессиональными качествами влияют на многие аспекты его профессиональной деятельности. Вот некоторые из них.

Педагог должен обладать положительными качествами человека: педагог с хорошими личными качествами, такими как дружелюбие, эмпатия, терпимость и открытость, способен вдохновить и мотивировать студентов, что может повысить их степень заинтересованности в учебе и способствовать их успеху.

Педагог должен уметь легко общаться с людьми: педагог, обладающий хорошими коммуникативными навыками, способен лучше объяснить материал, увлечь студентов и установить эффективную связь с ними. Также, такой педагог может убедительно представить свои идеи и точки зрения в обсуждениях и дебатах, что стимулирует развитие критического мышления у студентов.

Педагог должен иметь способности к творчеству и владеть инновационными технологиями: педагог, обладающий творческим и инновационным подходом, способен создавать интересные и эффективные методы обучения, что может способствовать активизации студентов и повышению их уровня вовлеченности в учебный процесс.

Педагог должен обладать этичностью: педагог, обладающий высоким уровнем этики, способен справедливо оценивать студентов, соблюдать правила и стандарты высшего образования, а также быть уважительным и тактичным в общении со студентами.

Педагог должен быть внимательным и лояльным: педагог, который способен учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого студента, способен создать более благоприятную и продуктивную обстановку в коллективе, учитывая различные уровни знаний и интересы студентов.

В целом, личные качества педагога высшей школы могут существенно повлиять на качество образования, на степень вовлеченности студентов в учебный процесс, на формирование у них профессиональных навыков и надежных характеристик, а также на их успех в будущей карьере. Поэтому важно, чтобы педагоги высшей школы обладали не только необходимыми профессиональными знаниями и навыками, но и такими качествами, которые помогут им эффективно взаимодействовать со студентами и успешно выполнять свою профессиональную деятельность.

В современном мире профессиональная личность педагога высшей школы имеет важное значение для образования и развития молодых людей. Педагог должен обладать глубокими знаниями в своей области, быть готовым к инновациям и творческим подходам, иметь сильные коммуникативные навыки и индивидуальный подход к каждому студенту. Кроме того, он должен быть ответственным, иметь высокую профессиональную этику и социальную ответственность, а также постоянно совершенствовать свои знания и навыки.

Профессиональная личность педагога высшей школы – это человек, который является экспертом в своей области знаний, творческим и инновационным преподавателем, отличным коммуникатором и наставником, ответственным и социально-ориентированным профессионалом. Она является важным элементом образовательного процесса, который помогает формированию высококвалифицированных и успешных специалистов в различных областях.

Библиографический список

1. Годник С.М. Развитие субъектного потенциала личности – реальный гуманизм педагогической деятельности // Факторы и условия становления школьника и студента в качестве субъекта образовательного процесса: сб. ст. / под ред. С.М. Годника, В.И. Хлоповских. Воронеж: ВГУ ВГИ МОСУ, 1999. С. 4-12.
2. Заруба Н.А. Управление образованием: адаптивный подход // Научные труды SWorld. 2012. Т. 16, № 1. С. 23-29.
3. Лукашенко М.А, Ожгихина А.А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 46-56.
4. Чучалин А.И. Подход CDIO++ к совершенствованию научно-педагогической деятельности преподавателей университета // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 18-36.
5. Шарипов Ф.В. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. Москва: Логос, 2012. С. 434 - 446.

УДК 808.51

Т.Н. Семенова (ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары)

ТЕХНИКА РЕЧИ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье представлены некоторые рекомендации по технике подготовки публичного выступления, поскольку речевая техника является важнейшим инструментом педагога. Оптимальное владение ею позволяет эффективно выступать на конференциях, семинарах, методических объединениях, родительских собраниях, а также взаимодействовать с обучающимися в различных педагогических ситуациях.

Ключевые слова: техника речи, ораторское мастерство, публичное выступление, вуз учебная дисциплина.

Полнота знания, отраженная в публичной речи оратора, производит колоссальное впечатление. Нужен достаточный запас познавательных данных, из которого необходимо выбрать самое главное. Идеально, если они будут свежие, актуальные и последние. С иной стороны, всякий текущий вопрос имеет свою историографию, которую тоже надо знать. Поэтому выступающему публично рекомендуется поработать над конспектом, отбирая базовые положения и размещая уже под ними подчиненные, связанные с ними. Далее следует критически проверить всю структуру выступления: может быть, что-то пропущено, или стоит убрать факты, не относящиеся к делу. Наилучшим вариантом является составление опорных схем.

Переходы в публичной речи нужны не только между главными тезисами. Они являются вспомогательными данными. Переходы выражаются модуляциями голоса, смены позы, но чаще всего – словами и суждениями, например: «следовательно», «в конце концов», «ибо», «а поэтому»; «впрочем», «с одной стороны», «поскольку мы знаем, что это верно», «в дополнение»; «хотя мы знаем, что», «а теперь я расскажу вам о другом удивительном приключении», «когда это было сделано»; либо «один вопрос, на который мы ждем ответа: «Какое значение имеет данное открытие для нас?» «О чем свидетельствуют эти факты? Не указывают ли они, что нужны переме-

ны? В таком случае, какие из них окажутся лучшими? Рассмотрим одну возможность» и др. [Поль Л. Сопер, 1992]

Определения обязательно нужны в двух ситуациях: аудитория не знает значений этих слов и для понятий, имеющих особый смысл для выступления.

Выделяются 3 разновидности определений: классификация, синоним и пример. Классифицируя термины, мы указываем род, к которому принадлежит понятие, его видовую принадлежность и характерные признаки. Определения должны быть со ссылкой на авторитет.

Примеры могут быть:

- Краткими («рассказ случая») или более подробными словесными иллюстрациями. Их живая форма создает приободряющее ощущение движения в аудитории. Самый эффективный метод управления вниманием аудитории в публичной информационной, довольно скучной иногда для некоторых, речи – это выстроить заранее как непринужденный рассказ.

- Фактическими или выдуманскими. Например, пример-факт и пример-предположение. Конечно, фактический пример вызывает больше доверия, чем предположительный. Но и к предположительным примерам нужно обращаться, например, когда не полностью владеешь фактами – это также неизбежно, если дело идет о видах на будущее: Давайте посмотрим, что будет... Но предположительные примеры, хотя и не содержат утверждений о подлинных фактах, должны быть по своей природе жизненны. Оратор не имеет права в своих интересах выдумывать разные небывшие и претендовать на их правдоподобие, типичность и допустимость в качестве иллюстраций.

- Шуточными или серьезными. Шутка или смешная история заставят слушателя рассмеяться, приснуть или только улыбнуться. Они могут просто вызвать дружеское или благожелательно-критическое настроение.

Юмористические приемы классифицируются в зависимости от тона, оригинальности и степени краткости. Во-первых, юмористическая часть речи может быть резкой (до высмеивания) и дружеской. Дружеский юмор, имеющий целью вызвать расположение к оратору со стороны аудитории, часто встречается во вступительной части речи. Тонкий налет юмора придает «трудным» темам легкий, непринужденный характер – образец такой подкупающей и несколько впадающей в упрощенчество манеры.

Не так просто пользоваться юмористическими приемами, если нет того, что называется юмористической жилкой.

Особенно в речах, воодушевляющих или склоняющих к действенной реакции, во всяком случае, некоторые примеры должны обладать не только силой логического воздействия и не только состоять из голых фактов. Они должны быть подобраны и изложены так, чтобы взывали к чувству справедливости, к жажде правды и т. д. Эмоциональный тон, не оправдываемый фактическим содержанием примера, не делает его доходчивым в смысле правильного освещения явления.

Часто оратору после того, как он занял трибуну, приходится завоевывать доверие аудитории словами, внешними данными, манерами. Лучший способ – внушает доверие публики. А иногда бывает уместно и честно скромно объяснить, что обладаешь другой, особой квалификацией и что не вправе отвечать компетентно на данный вопрос из зала.

Авторитет общественного мнения включает абсолютно все, касающееся жизни социума, представляющим для аудитории бесспорную истину.

В ряде публичных речей ссылка на заключение эксперта – это более важная, особенно, когда оратор повествует о факте предмете или явлении, о котором он имеет пока малый опыт (приведение цитаты). Если цитата объемная, то уместно ограничиться самостоятельным пересказом.

Статистика – это факты в цифрах, которые сравниваются и указывает пропорциональность. Сама по себе статистика для слушателя – суха и отвлечена, но для выступающего статистика обеспечивает точность и экономию речи. Цифровые данные понятно, не отнимая много времени и места, помогают отразить многочисленные факты.

Бедного слушателя сбивают с толку, обрушивая на него массу однообразных, утомительных цифровых данных, в котором даже при всем старании он не может разобраться. Следует избегать сложных статистических таблиц. Эффективным приёмом является приведение статистических данных вместе с примерами – это превращает выступление в более доходчивый и конкретный формат.

Многие наглядные объекты, технические проблемы, формулы сложны, чтобы их просто устно объяснить. Диаграмма, к примеру, за несколько секунд продемонстрирует то, что в устном выступлении заняло бы у оратора не менее получаса.

Если наглядность не столь необходима для возбуждения интереса публики к речи, то применение ее только навредит: она будет отвлекать внимание аудитории от выступающего и от того, что он рассказывает.

Не стоит включать таблицы, чертежи, текст и прочее, которые не были бы достаточно видны всем слушателям.

При показе наглядных пособий не вставляйте между ними и слушателями.

Естественно, при этом несколько отрываетесь от аудитории. Поэтому сразу уберите пособие, как только оно перестало быть вам нужным, сотрите с доски все написанное, как только перешли к другой информации.

Как только выступающий выходит к кафедре или в зал, аудитория присматривается к нему: как он одет, причесан, как он стоит, какое у него выражение лица, какая походка, что он делает с руками. Из этого складывается первое впечатление об ораторе, разное. Отсюда следует будут ли их симпатии на стороне оратора и возьмут ли они то, что он им скажет. Вы должны быть уверены, что ваш внешний вид отвечает требованиям обстановки, потому что всем не угодишь. «Ничто у вас или при вас не должно связывать свободу движений» [Поль Л. Сопер, 1992].

Слушатели хотят, чтобы оратор «растопил лед», сблизился с аудиторией. Но, к сожалению, это невозможно, когда он стоит в застывшей позе, устремив взор в потолок или зарывшись по уши в стопку своих. Вы должны овладеть умениями создать дружескую, но вместе с тем деловую атмосферу.

Спокойно идите к месту для выступления. Не начинайте говорить, пока не займете удобное для себя и устойчивое положение. Не смотрите в свои записи., на ноги или ногти.

Если публика заинтересована, она будет смотреть на лицо оратора, которое должно быть серьезно. Но не хмурое, не отчужденное. Изучайте свое лицо. Произнесите речевые обороты или фразы на основе разных эмоций, развивая мелодико-интонационную сторону речи.

Грубой ошибкой оратора является пустой, расфокусированный взгляд. Аудитории будет неинтересно. Нет необходимости стараться смотреть на каждого по очереди. Рекомендуется медленно переводить взор с одной части слушателей на другую. И

тогда они почувствуют, что публичная речь обращена именно к ним, лучше воспримут информацию.

Самое главное, они должны быть естественными: если во время выступления вы захотите жест руками, не подавляйте его, дайте им сделать нужное движение в соответствии с возникшим импульсом. Жесты тоже говорят: в сочетании со словами они усиливают их эмоциональное звучание, помогают воздействовать на аудиторию, чем просто устная словесная речь.

Ораторы, обладающие артистической жилкой, часто с большим эффектом пользуются подражательной жестикуляцией. Оратор должен перевоплощаться, как актер, но с разницей, что к мимико-жестикуляторным и интонационным приемам он прибегает только в виде легких штрихов.

Таким образом, лучшая черта во внешнем облике оратора – корректность – это хорошие ораторские манеры – непринужденность, воодушевление, уверенность и дружеский тон.

Библиографический список

1. Основы искусства речи: [Пер. с англ.] / Поль Л. Сопер (1992). Москва: Прогресс : Прогресс-академия. 415 с.

2. Рубцова Е. В. (2020) Работа над интонацией - важнейшей составляющей выразительности речи в межкультурной коммуникации // Региональный вестник ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет» Минздрава России. № 1 (40). С. 25-26.

3. Низомова Ш.Ш., Нурмуродова С.Э. (2020) Техника речи как основной инструмент учителя // Проблемы педагогики. № 1 (46). С. 10-12

УДК 37.013.43

Г.Г. Сергеенко (Казанский кооперативный институт РУК, г. Казань),
Е.И. Смирнова (Казанский Государственный энергетический университет,
г. Казань)

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся основ культуры общения специалиста, получившего высшее образование. Умение правильно общаться в коллективе со своими коллегами, подчиненными – это в свою очередь и искусство и большой труд над собой, чтобы быть успешным в той сфере своей деятельности, которую он выбрал. Этому умению должны учить, как в семье, так и школе и в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: общение, педагог, умение общаться, профессиональная деятельность

Для преподавателей высшей школы, которые работают в сфере "человек-человек", общение – приоритетная форма и преобладающий способ решения профессиональных задач. Только общение дает возможность получить достоверную и профессиональную информацию. "Но, как правило, удача благосклонна к тем, кто умеет общаться, ладить с людьми, вызывать их на доверительный разговор" (Б.Н. Лозовский).

Культура общения играет важную роль для современного специалиста.

Педагоги высшей школы особое внимание уделяют обучению студентов общению, являющемуся одним из аспектов профессионального мастерства специалиста. Современному специалисту необходимы знания о профессиональном общении и умения их использования в профессии.

Сегодня в научном мире много говорят об общении, осуществляемом в разных сферах деятельности человека, например, образовательной или профессиональной. У каждого исследователя свой подход к пониманию сущности общения и его определения как научного предмета.

Исходя из ряда исследований (Б.Н. Лозовский, Е.П. Прохоров, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, М.С. Каган и др.), мы определили следующие общие особенности общения специалиста, работающего в системе "человек-человек", от которых напрямую зависит успех его профессиональной деятельности:

- коммуникативное чутье;
- коммуникабельность и готовность к общению;
- ясное и стратегически направленное мышление;
- способность к аналитической работе;
- умение профессионально осуществлять и оценивать результаты коммуникативной активности;
- высокая культура общения, построенная на этической основе, то есть соблюдении профессионально-этического кодекса;
- способность устанавливать связь между целями профессиональной деятельности и коммуникационными программами;
- целенаправленность общения,
- профессиональные знания по проблемам, связанным с той отраслью хозяйства, которая в момент общения является профессионально значимой;
- знание психологии личности, её индивидуальных особенностей;
- уважение к аудитории.

При этом важное место в профессиональном общении занимают также:

интуиция в общении, высокая информационная насыщенность, свобода самовыражения в общении, диалогичность, равноуровневое общение, беспристрастность, "драматургический стержень" общения, активность партнеров, артистизм, чувство меры, нахождение "общего языка", прогнозирование хода общения, доверие к партнеру, симпатия в общении, доброжелательность, утверждение партнера в общении, управление ходом беседы, поощрение в общении, наличие действенной обратной связи и т.д.

Современный специалист выступает сегодня как заказчик и потребитель информации об общении, позволяющей ему сделать выбор в процессе профессиональной деятельности определенных форм и способов значимого для него общения. На сегодняшний день наиболее предпочтительной формой ведения разговора является диалог, потому, что:

во-первых, в основе диалога лежит взаимодействие, т.е. взаимное действие, которое стремится избежать односторонности, хочет быть двусторонним, учитывающим позиции каждого участника разговора;

во-вторых, в диалоге происходит влияние человека на человека, осуществляемое в совместной деятельности, пусть даже коммуникативной.

в-третьих, в диалоге общение проявляет все свои структурные компоненты.

в-четвертых, диалог может обеспечить демократию и равноправие в общении в отличие от монолога "как насильственного метода воздействия на человека" (по А.С. Ахиезеру), стремящегося зачастую проявить превосходство собственных позиций и взглядов перед другим мнением [1].

В различных научных исследованиях выделяются многообразные условия, способствующие продуктивному осуществлению процесса профессиональной деятельности. Специалисту, который работает с людьми и руководит коллективом, важно помнить о том, что успех его деятельности во многом зависит от того, насколько он умело применяет на практике определенные условия общения.

Современному человеку следует учитывать достаточно много условий, обеспечивающих успешность профессионального общения. И в зависимости от профессии эти условия могут варьироваться, но при этом важным является то, что они должны объединять в себе психологические аспекты, языковые (лингвистические) особенности и внешние условия осуществления профессиональной деятельности.

Современный специалист, должен обладать комплексом знаний об общении, в который должны входить:

- знания об общении, рассматриваемые в философии, психологии, филологии, как науках, выводящих на значимые аспекты, касающиеся особенностей профессионального общения специалиста;

- знания об общении должны быть ориентированы по следующим основным направлениям: человек в системе отношений, деятельность, саморазвитие, языковая культура. Видение этого помогает представить общение в системе этих основополагающих понятий, которые определяют сущность профессионального общения специалиста и позволяют в зависимости от определенной ситуации выбрать правильный способ осуществления общения;

- знания о структуре, процессуальности общения, способов, видов, форм, организации, технологии осуществления общения, без которых невозможно выйти на процесс управления общением, определить тактику и стратегию профессионального общения специалиста. Иными словами, речь идет о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать общение в соответствии с целями и условиями протекания деятельностного процесса.

Кроме того, существует такое понятие, как - искусство устной речи, которое включает в себя такие аспекты, как: произнесение речи, ее содержательная наполняемость и воздействующая сила. Это необходимо для того, чтобы речь производила нужное впечатление на слушателя.

При этом на этапе произнесения это решается в основном за счет звукового оформления речи - умения человека правильно озвучить высказывание, т.е. в зависимости от ситуации использовать верную интонацию (главный способ выражения смыслов на этапе произнесения), громкость, высоту, силу, звучность, диапазон, тембр, темп голоса и т.д. Приятное звучание речи, правильное использование в ней голосовых средств и орфоэпических норм - именно в этом, по моему мнению, и заключается красота речи.

При этом следует помнить, что звуковые характеристики речи, безусловно, могут оказывать влияние на её восприятие, но при этом они мало влияют на ее смысл и почти ничего не добавляют к ее форме.

Важно научиться грамотно и правильно выражать свои мысли, например, синтаксически правильно выстраивать предложения, использовать логику в высказывании, выбирать нужный стиль речи и т.д. Именно правильность построения речи поз-

воляет придать ей ясность в изложении материала, ту "простоту", без которой невозможно понять не только смысл высказывания, но и четко выделить форму речи.

Для воздействия речи на разум и чувства людей важным является использование в речи таких приемов, как: обращение к событию, времени, месту, к борьбе, конфликту, противоречиям между людьми, различиям во мнениях, к жизненным ситуациям; ссылка на общеизвестный и общедоступный источник информации, на свое эмоциональное состояние; рассказ о себе, своем личном опыте, случае из жизни, о прочитанном; цитирование знакомого, знаменитости; исторический эпизод; примеры из художественной литературы; элементы юмора. Однако всегда следует помнить об уместности их использования в речи.

Можно ли каждому научиться говорить красиво? Следует сказать, что, к сожалению, как и в любом искусстве, никакие правила не могут гарантировать успешный результат речевой деятельности для человека, если у него нет желания трудиться с целью совершенствования своей речи. Необходимо на протяжении всей жизни перенимать все те правила и приемы культуры речи, все те знания, речевые умения и навыки, которые были созданы до нас, и постоянно работать над собой в плане совершенствования речевой культуры.

Настолько важным является – умение общаться?

Учитель всегда ассоциируется с большими знаниями, огромной любовью к детям, невероятным трудом и терпением. Именно поэтому, слова учителей во многом являются правильными, так как за ними стоят опыт, знания и огромное желание помочь своим ученикам достичь больших высот в жизни и будущей профессиональной деятельности, стать настоящими людьми, которыми можно гордиться.

Уметь общаться – это важно, т.к. современный человек должен понимать, что правильное общение поможет ему совершенствоваться, расти нравственно и духовно, так как в процессе общения, глядя на друг на друга, мы меняемся.

Кроме того, благодаря умениям свободно устанавливать контакт с людьми, строить беседу, глубоко мыслить и четко выражать свои мысли в речи человек сможет в жизнедеятельности развивать свой творческий потенциал, выходить на такие отношения между людьми, которые построены на основе гуманизма, что в современном мире является особенно значимым.

Можно ли учиться общаться самостоятельно, дома? С чего начать?

Сегодня существует достаточно большое количество литературы, посвященной проблеме общения. Также рекомендуется – не бойтесь говорить. Одно из упражнений заключается в разговоре с самим собой перед зеркалом. Тема может быть любая, но при этом вы наблюдаете за собой, своим поведением и речью, складывается ощущение наблюдения со стороны. Это очень полезно. При этом вы избавляетесь от комплексов, можете повторить несколько раз одну и ту же фразу, меняя мимику, интонацию, жесты, т.е. выбрать то речевое поведение, которое вам понравится.

Для современного специалиста знание основ делового общения крайне важно и значимо. К сожалению, современные студенты получают в стенах вуза серьезные знания по специальности, но они недостаточно готовы к общению в профессиональной деятельности, что очень часто мешает добиться эффективного результата. Поэтому, на предметах гуманитарного цикла преподавателям можно останавливать свое внимание на определенных аспектах, связанных с общением. Это могут быть такие предметы, как: русский язык и культура речи, социология, культурология, обществоведение и др.

Отсюда вытекает еще один вопрос - в праве ли мы говорить о культуре общения специалиста, если сами порой (очень часто) забываем о культуре напрочь? Возникает вопрос: как это предотвратить?

Эта проблема разрешима, если мы не просто должны периодически говорить об общении в обществе, а мы обязаны это делать постоянно. Если какую-либо проблему не поднимать, то она и не сможет никогда решиться. Мы должны об этом говорить, мы должны разрабатывать специальные курсы обучения общению, мы должны учить наших учеников, студентов эффективному общению в профессиональной деятельности, в личной жизни, в воспитании будущих поколений и т.д. Имеем ли мы право говорить об этом, если сами педагоги зачастую не умеют грамотно выразить свою точку зрения, высказать личностное мнение по вопросу, орфоэпически верно произносить слова? Да имеем, но лишь в том случае, если сами готовы показать пример речевой культуры. К сожалению, следует констатировать тот факт, что не всем педагогам удастся реализовать себя в речи. Но и педагогам незачем учиться. Курсы обучения профессиональному (педагогическому) общению педагогов необходимы в любом высшем учебном заведении.

Семья играет очень важную роль в жизни каждого человека. И семья влияет на культуру профессионального общения. Семья – это самое дорогое, что есть у человека. Общение в семье – это очень важный показатель атмосферы семьи, ее психологического комфорта. Каждый человек начинает учиться жизни именно в семье, он смотрит на поведение домочадцев, обращает внимание на их речь, перенимает культуру совместного проживания. Ребенок не сможет говорить неправильно, если он слышит вокруг себя грамотную речь. При этом следует учитывать следующий показатель: ребенок до пяти лет усваивает столько слов, сколько потом он узнает на протяжении всей своей жизни. А первые годы своей жизни человек проживает в основном в семье.

Нельзя не думать об этом, нельзя не помнить об этом!..

В заключении, хочется отметить, что умение правильно общаться в коллективе со своими коллегами, подчиненными – это в свою очередь и искусство и большой труд над собой, чтобы быть успешным в той сфере своей деятельности, которую выбрал наш специалист. Этому умению должны учить, как в семье, так и школе и в высшем учебном заведении. Это является первоочередной задачей наших педагогов высшей школы, которые должны давать не только профессиональные знания на высоком уровне, но учить культуре общения, где-то и личным примером.

П.А. Сиваев (ТГПУ им. Л. Н. Толстого, г. Тула)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОГЕНОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация: статья посвящена рассмотрению и анализу типичных моделей конфликтов в сфере профессиональной этики педагога. Цель статьи – выделить проблемы и дилеммы этического характера в педагогической практике. Научная новизна статьи обусловлена систематизацией рассмотрения типичных конфликтов в современном образовании. В результате выделяются конфликтные модели, практическая значимость которых заключается в том, что они могут стать основой для формирования профессионального кодекса педагога высшей школы.

Ключевые слова: профессиональная этика; педагогическая этика, этические дилеммы, этические конфликты, профессиональный этический кодекс.

Профессиональная этика педагога, как и профессиональная этика во многих других общественно значимых сферах деятельности, является одним из условий соответствия профессиональному стандарту. Профессиональная компетентность на законодательном уровне определяется следованием нормам профессиональной этики педагогических работников. Профессиональная этика закреплена на правовом уровне в Федеральном законе Российской Федерации от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации” и вводит ряд норм, касающихся профессиональной этики:

- обязывает педагогических работников следовать требованиям профессиональной этики;
- предусматривает закрепление норм профессиональной этики в локальных нормативных актах образовательной организации;
- определяет, что за неисполнение или ненадлежащее исполнение этих обязанностей педагогические работники несут ответственность и что соблюдение этих норм учитывается при прохождении ими аттестации.

Проанализировав реальные ситуации в образовательных организациях и профессиональный этический кодекс нескольких образовательных учреждений, я выявил следующие причины часто возникающих конфликтов:

Причина №1: восприятие информации. Каждый обучающийся имеет особенности восприятия и передачи информации. Неправильное восприятие может иметь следствием потерю мотивации к изучению дисциплины, специальности, учебное заведение может потерять репутацию.

Примеры:

- обучающийся в целях получения наивысшего балла самопроизвольно осуществляет психологическое давление на себя. В этом примере студент настолько привязан к результату, что ситуация приводит к неправильному восприятию педагогических методов или же преподаваемого курса;
- некорректный подход к достижению целей курса, ФГОС ВО, из-за которого у студента возникает искаженное представление о получаемой профессии, о дисциплине, о педагогическом коллективе и учебном заведении в целом;
- студент первых курсов адаптируется к новой обстановке (новым преподавателям, новым учебным программам, специфике образовательного

учреждения, если обучение в другом городе – то и адаптируется к новому городу). Данная адаптация приводит к ослаблению уровня восприятия, так как вся энергия будет направлена на принятие новой ситуации.

Предотвращение проблемы: педагогу в начале курса учебной дисциплины следует выбирать такие методы работы, которые плавно введут обучающегося в дисциплину, а также методы работы, которые способствуют развитию индивидуальности обучающихся, формированию их гражданской идентичности и морально-нравственных черт личности, тех качеств, которые определены ФГОС ВО в портрете выпускника, воспитанию стремления к добропорядочным взаимоотношениям с другими обучающимися, с педагогами и сотрудниками образовательного учреждения. Педагогу также следует обновлять свои знания по возрастной психологии и через представителей пришедшего на обучение поколения выявить те черты и характеристики, которые свойственны им.

Причина №2: неправильно выстроенная воспитательная деятельность и речевая коммуникация педагога [2]. Авторитарный стиль поведения преподавателя может стать причиной многих проблем. Также, преподаватель в силу некомпетентности или высокомерия может проявлять ошибки в коммуникации с обучающимися, думая, что его способы всегда эффективны.

Следствие:

- в положительном случае, студент не будет усваивать информацию должным образом, в худшем - получит мотивацию “я - не способен”, “я - никто”. Студент может потерять интерес как к предмету, так и к выбранной специальности в целом;
- имеется вероятность возникновения конфликта между студентом и преподавателем;
- преподаватель теряет авторитет в глазах студента.

Пример: преподаватель использует обвиняющие, критикующие, осуждающие фразы, использует насмешки, обзывания, допрашивает, расследует. Во-первых, студента это обидит, во-вторых, все подобные сообщения содержат скрытое сообщение «Ты - плохой». Оно подразумевается, и легко встраивается в любое замечание. Замечания сфокусированы исключительно на обучающемся и совершенно ничего не сообщают о педагоге.

Предотвращение проблемы: педагогическая этика предполагает корректировку методов общения со студентом. Эффективного разрешения проблемы и эффективной корректировки негативного поведения можно достичь во всех речевых ситуациях, где педагог возьмет ответственность на себя. Замечания, сделанные преподавателем в этичной форме, демонстрируют обучающемуся внутреннее состояние педагога, не содержат негативной оценки личности обучающегося, позволяют обучающемуся не сопротивляться, а идти навстречу педагогу без негативных последствий для отношений педагога и обучающегося. Механизм создания подобных этических высказываний состоит в следующем:

- высказывание всегда должно начинаться со слова «когда», либо это «когда» должно явно подразумеваться, оно показывает причину преобладающего внимания преподавателя. Ведь педагог не все время испытывает отрицательные эмоции в отношении студента, а только в определенных случаях. Важно показать обучающемуся, что у него есть возможность к изменению своего поведения на адекватное в подобных ситуациях;
- педагогу следует объяснить связь действий студента с действиями преподавателя, как действия студента повлияют на преподавателя или его действия.

- высказывание должно содержать информацию о тех чувствах и эмоциях, которые испытывает преподаватель в результате того эффекта, о котором сообщалось во второй части. Пример подобного высказываний: когда Вы приходите поздно, я должен остановиться и перестать делать то, что я делаю. Это отвлекает и расстраивает меня.

Причина №3: эмоциональность преподавателя. Во время занятий, экзаменов или в ходе конфликтных ситуаций преподаватель может проявить излишнюю эмоциональность (положительную или негативную).

Следствие:

- нарушение отношений между обучающимся и преподавателем;
- психологическая закомплексованность, закрытость и отстраненность студента;
- потеря мотивации, появление у студентов таких чувств, как зависть, злость.

Пример:

- негативные выражения и отрицательные эмоции в отношении обучающегося;
- выделение “любимчиков” среди студентов;
- проявление эмоций по поводу религиозной или национальной принадлежности обучающегося.

Предотвращение проблемы: воспитывать чувство требовательности к себе, никогда не терять чувства меры и самообладания, следить за своими словами. Педагог должен уважать обучающихся, быть беспристрастным, одинаково доброжелательным и благосклонным ко всем. При оценке достижений обучающихся в баллах педагог должен стремиться к объективности и справедливости; недопустимо также занижение или завышение оценочных баллов для искусственного поддержания видимости успеваемости и исправление ошибок обучающихся во время письменных работ и контрольных проверок. Педагог должен быть толерантным по отношению к обучающимся в вопросах их религиозных убеждений и национальной идентичности (язык, традиции, культура).

Названные 3 причины конфликтов являются самыми распространенными в педагогической практике. Их предотвращению способствует ознакомление с профессиональным этическим кодексом педагога. Работа по созданию профессиональных кодексов педагогической этики до сих пор остается достаточно актуальной и значимой проблемой. Отметим, что профессиональный кодекс педагога в конкретном образовательном учреждении должен корректироваться и дополняться, в соответствии с реальными прецедентами, конфликтами, дилеммами и т.п. – потому что только своевременная реакция на нравственные вызовы может обеспечить его эффективность.

Библиографический список

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ “Об образовании в Российской Федерации”. [Электронный ресурс] // сайт Администрации Президента РФ. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения 01.05.2023).

2. Кодекс профессиональной этики педагогических работников [Электронный ресурс] // РАНХиГС. Федеральный институт развития образования. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/kodex_prof_etiki.pdf (дата обращения 02.05.2023).

3. Галлиулова Г.Р. Педагогические конфликты и способы их разрешения [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум – 2017: IV Международная студенческая научная конференция. URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017037795> (дата обращения 03.05.2023).

4. Профессиональная этика педагога: Учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / И.В. Тимонина. Кемерово: 2014. 203 с. URL: https://bmu.vrn.muzkult.ru/media/2018/08/02/1225660642/Professionalnaya_etika.pdf (дата обращения 02.05.2023);

5. Чернова Г.Р. Педагогический конфликт: специфика и способы управления [Электронный ресурс] // Царскосельские чтения. 2011. №XV. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-konflikt-spetsifika-i-sposoby-upravleniya> (дата обращения 05.05.2023).

УДК 376

О.Д. Симаков (СибГУ, г. Красноярск)

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ СО СЛЕПЫМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности организации учебного процесса для людей с нарушениями зрения. В работе анализируются такие понятия как инклюзия, дидактика, даются ответы на основные вопросы дидактики в контексте работы со слепыми и слабовидящими. Цель статьи-обобщить требования к учебному процессу при работе с незрячими или слабовидящими людьми и составить список рекомендаций для преподавателей, столкнувшихся с инклюзивными группами.

Ключевые слова: инклюзия, образование, педагогика, слабовидящие

Инклюзия – это процесс реального включения в активную жизнь социума людей имеющих трудности в физическом развитии, в том числе с инвалидностью или ментальными особенностями.

Инклюзивное образование подразумевает обучение людей с особенностями развития вместе с остальными, а не в специальных группах.

По данным Росстата в 2013 году в России было шестнадцать школ для незрячих детей и девяносто для слабовидящих. Поскольку подобные заведения не могут себе позволить многочисленные классы из за более высоких требований обучающихся, услугами таких школ повезло воспользоваться всего чуть более тысячи ученикам, тогда как десятью годами ранее статистика выявила более миллиона россиян-инвалидов по зрению.[2] Очевидно, что специализированных школ не хватает для обеспечения всех нуждающихся образованием, но это не единственная причина для внедрения инклюзивного образования. Еще с первой половины прошлого века педагогами были замечены большие результаты у смешанных учебных групп незрячие-слабовидящие, незрячие-здоровые и так далее над специализированными группами для незрячих и слепых. Дело в том, что ученики, имеющие возможность видеть, в процессе коммуникации с незрячими сообщают тем визуальную информацию, то есть объясняют то, на подробное объяснение чего от учителей уходило бы слишком много времени, а незрячие помогают слабовидящим акцентировать свое внимание на осязательной и слуховой информации. Помимо этого, в специальных учреждениях для

слабовидящих может уделяться недостаточно внимания визуальной информации, даже той, которую ученики были бы способны увидеть. Из этого следует необходимость инструктажа учителей относительно работы с незрячими и слабовидящими людьми всех возрастов.

Вопросами организации учебного процесса занимается наука Дидактика.

Дидактика – раздел педагогики, занимающийся теорией обучения, научным обоснованием методов и форм учебного процесса

Основные вопросы дидактики:

- зачем учить;
- чему учить;
- как учить;
- с помощью чего учить;
- как организовать процесс обучения;
- как оценивать результат обучения.

В данной работе меня интересуют вопросы с третьего по шестой, так как инклюзивное обучение подразумевает общую программу обучения, которая сама по себе предоставляет ответы на данные вопросы. Поэтому я разобью рекомендации на четыре группы, относящиеся соответственно к каждому из них.

Как учить?

Данный вопрос включает в себя методы, средства, правила и организационные формы обучения. Прежде всего, при работе со слабовидящими лицами возникают проблемы с методами обучения, а именно с методом наглядности. Наглядности во время обучения слабовидящих могут способствовать объемные иллюстрации, в случае со слабовидящими детьми или лицами недавно лишившимися зрения особенно полезны сюжетные изображения, так как их понимание требует полного видения иллюстрации и умения выделять основные элементы. Помимо этого следует проинструктировать ученика пользоваться синтезаторами голоса для зачитки текстового материала, уделять больше времени лекционной подаче материала, должна поощряться запись такого материала на микрофон. Следует также в удобном для ученика виде передавать ему готовые видеолекции, для этой цели образовательному учреждению стоит организовать видеобиблиотеку. Речь учителя должна быть выразительной и четкой, несложным упражнением для четкости речи является зажимание карандаша зубами в течение от десяти до двадцати минут. Следует помнить об освещенности на рабочем месте, у людей с нарушением зрения нередко светобоязнь и долгое их пребывание в неправильно освещенном помещении может привести к дальнейшему ухудшению зрения. Если у учащегося наблюдается сильная светобоязнь, его нужно посадить спиной к окну или закрыть окно шторой. При наличии светобоязни на одном глазу, следует сидеть так, чтобы свет падал с противоположной стороны. В случае если у нет светобоязни, рабочее место должно быть освещено настольной лампой с регулятором степени освещенности. Необходимо проводить специальную работу по ориентировке. Работу по обучению ориентированию следует вести на всех занятиях, где материал позволяет усвоить и закрепить соответствующие знания. Это возможно при работе с книгой, с планом, на занятиях по рисованию и физической культуре. При этом важно использовать все сохранные и нарушенные анализаторы.

С помощью чего учить?

Решением обычно служат макеты и миниатюры, а также специальное оборудование, например, для наблюдения за погодой используют жестяные листы для определения интенсивности дождя, флюгеры с объемными насадками у основания и про-

нее. Для обучения частично зрячих применяются также контрастные фоны и рамки с дополнительным освещением.[4] В учебном заведении должен присутствовать хотя бы один принтер для печатания шрифтом Брайля. В классах информатики следует иметь объемные дисплеи, созданные специально для пользования незрячими. Для решения проблемы недостаточной инклюзии в учебных заведениях необходимо следить за наличием специального оборудования даже во время отсутствия на обучении инклюзивных групп. Однако этого недостаточно, чтобы полностью компенсировать преимущества зрения, поэтому при работе со слепыми или частично зрячими следует больше внимания уделять иным методам усвоения материала. Так, например, учреждению необходимо иметь в библиотеке одновременно версии учебников написанные шрифтом Брайля для слепых учеников и версии с крупным шрифтом для слабовидящих, поскольку не во всех случаях частичной потери зрения возникает потребность в знании Брайля.

Как организовать процесс обучения?

Ответ на данный вопрос необходим при работе с детьми, потерявшими зрение частично или полностью в раннем возрасте.

При работе с детьми существует четкий алгоритм обучения восприятия предметных и сюжетных изображений:

1) Предварительно познакомить ребенка с реальным предметом или его макетом (например, игрушка, фигурка из пластилина).

2) Разрезать макет предмета, вылепленного из пластилина, пополам. Помочь ребенку обследовать линию контура разреза. Ведь именно на разрезе предмет объемный "становится" плоским.

3) Обследовать изображение предмета, выполненного в технике разнофактурной аппликации.

4) Обследовать рельефное изображение предмета.

5) Обследовать контурный рельефно-графический рисунок предмета.

Так же следует разделять предметы на те, с которыми ребенок не действует, например, инструменты взрослых на работе, те, которые ребенок может потрогать, но не способен с ними взаимодействовать, например, мебель и те, которые доступны для его преобразовательной деятельности, например, карандаш и бумага.[1] При работе с незрячими стоит акцентировать внимание на тех свойствах объектов, которые они не способны увидеть самостоятельно, например, цвете, строении, материале.

Как оценивать результат обучения?

На практике слабовидящие ученики и студенты часто сталкиваются с необъективной оценкой со стороны преподавателя. Это происходит из за отсутствия универсальной системы оценивания инклюзивных учеников, а также из за отсутствия у преподавателей опыта работы с подобными группами лиц. В результате такого несправедливого отношения страдают как мотивация учеников с особенностями зрения так и их коммуникация с остальными учениками. Система оценивания учеников с нарушением зрения должна удовлетворять следующим требованиям:

1) На выполнение работы, ограниченной по времени, должно даваться больше времени чем другим ученикам

2) В системе оценивания должны преобладать устные ответы ученика на усвоение учебного материала

3) Педагогу крайне рекомендуется знать шрифт Брайля, а в особенности его специфику для данного предмета. Таким образом, преподаватель сможет оценить

усвоение навыков понимания заданий по предмету и учебной литературы. Это касается в особенности таких предметов как математика и физика.[3]

Вывод.

При выполнении рекомендаций, приведенных в этой работе, преподаватель сможет организовать благоприятную среду для инклюзии людей с нарушениями зрения в учебный процесс.

Библиографический список

1. Осипова Л.Б. / учебное пособие // Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников.
2. Сайт “РИА Новости” <https://ria.ru/20030423/371104.html>.
3. Проект специальных требований в федеральные государственные образовательные стандарты основного и среднего общего образования для слепых детей в условиях инклюзивного образования.
4. Егоршина Л.М. Полисенсорная основа воспитания и обучения детей с глубокой зрительной патологией // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушением зрения. М.: ВОС 1997.
5. Зотин В.В. Организационно-педагогические условия тренировочных занятий спортсменов с интеллектуальными нарушениями / Зотин В.В., Мартиросова Т.А., Арнст Н.В., Мельничук А.А. // Обзор педагогических исследований. 2021. Т.3. №5. С. 109-112

УДК 378

Г.В. Симонов (ПГУ, г. Пенза)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЦЕННОСТЕЙ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ»

Аннотация. В статье указывается связь профессионального воспитания студентов как будущих специалистов с воспитанием молодого поколения. Профессиональное воспитание рассматривается как средство закрепления в поколениях ценностных ориентиров общества и профессионального сообщества. Уточняется позиция профессионального воспитания в виртуальной образовательной среде вуза.

Ключевые слова: профессиональное воспитание, студенты, вуз, преподаватели, ценности, цифровая среда.

Современные обстоятельства слабо сказать, что отразились на русской идентификации молодой части населения себя как части планеты и мира в целом, а как части такой страны, как Россия. Вопросы воспитания молодого поколения актуальны будут всегда и всегда будет существовать технология воспитания с приставкой «анти», которая подрывает устои государства, страны и народа с его самобытной культурой. Отсюда и идёт цепь поколений, которые формируют друг друга то мировоззрение, которое в последнее время чаще всего идет в разрез целостности государства и безусловно угрожает в будущем благополучию всех и каждого в стране.

Процесс воспитания молодого поколения - актуальная задача современности, которая возникла не стихийно. Она формировалась постепенно, обосновываясь на противоречиях российского общества и конфликтах мирового пространства. В результате глубина личностных изменений, не отмечающих направлений российского государства оказалась так глубока, что преодолеть ее возможно только путём объединения всей воспитательной работы и ее направлений в рамках одного русла, представленного единой целью воспитания молодого поколения российского общества. В этой связи важным перспективным направлением, позволяющим сейчас целенаправленно формировать мировоззрение и ценности российской государственности и русской культуры у молодых поколения, является профессиональное воспитание, которое основывается не на мотивах учения, а на личностно-профессиональных мотивах [1].

Профессиональное воспитание – одна из важных целей в работе с молодежью образовательных учреждений. В вузах сложилась целая система формальных мероприятий, которые оказывают влияние на формирование общего представления о роли и значении профессиональных кадров для развития страны, её народа и личности самого специалиста. Вклад профессионального работника является безусловно вкладом в будущую жизнь следующих поколений и планетарный масштаб профессиональной подготовки и стремления к дальнейшему самосовершенствованию и саморазвитию играет исключительную [2].

На этапе обучения в вузе значительный вклад в воспитание профессиональной личности будущего профессионала играет среда вуза, частью которой выступает профессорско-преподавательский состав. Передача опыта профессиональной позиции, профессионального поведения от преподавателей к студентам становится началом процесса преемственности как педагогических ценностей, так и профессиональных.

Современная тенденция к повышению качества воспитания молодого поколения не обошла стороной и профессиональное воспитание студентов.

Профессиональное воспитание как ведущая педагогическая категория представляет собой целостную социально-профессиональную систему целенаправленного воздействия общества, социальных институтов и образовательной системы на личность по профессиональному формированию конкурентноспособного специалиста-профессионала.

В широком значении профессиональное воспитание понимается как сложный вид целенаправленного взаимодействия педагогов и учащихся, в процессе которого формируется профессиональная культура будущего работника, обеспечивающая высокое качество его трудовой деятельности, нравственный облик, профессиональные мотивы, интересы, ценности, а также профессиональная компетентность, мобильность и успешность социальной адаптации выпускника профессиональной учебной организации, что обеспечивает его конкурентоспособность на рынке труда [3].

Профессиональное воспитание – это создание условий для благоприятного освоения будущей профессии, присвоения ценностей, в рамках которых происходит самореализация личности с ее гражданской позицией, высоким уровнем профессиональной компетентности и культуры [4].

На наш взгляд, профессиональное воспитание можно представить как образовательный процесс, направленный на развитие личности будущего специалиста как субъекта профессионального образования и профессиональной деятельности [5].

Профессиональное воспитание направлено на обретение студентами умения счастливо жить с присвоенными ценностями, на утверждение в них силы духа, обес-

печивающей способность быть успешными и востребованными в профессии, сохраняя, при этом, лучшие человеческие качества [6]. В связи с этим, для человека юношеского возраста крайне важно еще в вузе, под его защитой и при его активной поддержке и помощи обрести опыт принятия оптимальных нравственных решений в условиях социальной, культурной, учебно-познавательной и профессиональной деятельности, как в вузе, так и в широком социуме. Задача профессионального воспитания состоит в том, чтобы помочь студенту, до того, как он примет решение, сформировать верное отношение к конкретной реалии жизни специалиста и профессионала в будущем [7].

Отметим, что воспитание представленное как социальное явление может выступать и как отношение, и как деятельность в материальной или духовной сфере, и как управление. необходимо также подчеркнуть, то воспитание реализуется на основе законов функционирования общества, так как представляет из себя необходимую объективную сущностную повторяющуюся связь между обществом и личностью.

Современное образование всё активнее перемещается в электронную среду, цифровое пространство. Человек, создавший электронное цифровое пространство, наделяет самым разнообразным функционалом и тем самым обеспечивает привлекательность этой среды для большего числа людей. Коммуникация в условиях цифровой среды наделяет её характеристиками социального пространства, в котором люди взаимодействуют, развиваются, формируются, образуются и воспитываются [8].

Рассматривая вузовское цифровое пространство, представленное электронной образовательной средой, мы определяем его как разработанное алгоритмизированное пространство вуза, включающего в себя ключевые аспекты администрирование, образования, воспитания студентов [9].

Отметим, что воспитание представленное как социальное явление может выступать и как отношение, и как деятельность в материальной или духовной сфере, и как управление. необходимо также подчеркнуть, то воспитание реализуется на основе законов функционирования общества, так как представляет из себя необходимую объективную сущностную повторяющуюся связь между обществом и личностью.

Таким образом, современные тенденции повышения качества профессионального воспитания студентов имеют большое значение. Что сегодня является современной тенденцией, завтра станет историческим этапом на пути формирования мировоззрения, образа жизни в условиях цифровизации пространства жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Тома Ж.В., Пашин А.А., Пашковская С.С. Проблемное поле профессионального воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. С. 77.

2. Тома Ж.В., Пашин А.А. Профессиональное воспитание студентов в условиях вузовской среды // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 3. С. 186-190.

3. Белов В.И. Профессиональное воспитание в открытом социально-профессиональном пространстве // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. 2016, 20(3). С. 68–71.

4. Гребенкина Л.К. Жокина Н.А. Экспериментальное исследование системы профессионального воспитания студентов высшей школы // Известия российской академии образования. 2009. №1. С. 71-76.

5. Лыгина М.А., Тома Ж.В. Опыт самоорганизации студентов как практическая сторона профессионального воспитания // Педагогическое образование и наука. 2022. № 1. С. 66-71.

6. Тома Ж.В., Константинов В.В. Анализ условий профессионального воспитания студентов в электронной образовательной среде вуза // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 8. С. 208-212.

7. Тома Ж.В., Константинов В.В. Педагогические условия профессионального воспитания студентов в электронной образовательной среде вуза // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 7. С. 183-187.

8. Тома Ж.В. Анализ подходов к определению понятия "профессиональное воспитание" // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. С. 42.

9. Тома Ж.В., Пашин А.А., Пашковская С.С. Проблемное поле профессионального воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. С. 77.

УДК 378.126

А.И. Скоробогатова (ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП)», г. Казань)

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

Аннотация: В статье рассматриваются механизмы развития профессиональных компетенций педагога высшей школы средствами педагогического дизайна. Определены условия применения технологии педагогического дизайна в целях развития ключевых компетенций преподавателей на современном этапе развития высшего образования.

Ключевые слова: педагогический дизайн, профессиональные компетенции педагога высшей школы, профессиональная подготовка.

Грядущие изменения системы высшего образования, вызванные отказом от болонского соглашения, диктуют необходимость развития новых умений преподавателей высшей школы. Одним из эффективных средств повышения профессионализма преподавателей вуза является использование технологий педагогического дизайна. Проблеме формирования компетенций педагогов вуза посвящено немало работ. В основном авторы рассматривают ключевые компетенции преподавателей по отдельности. В частности, Н.А. Паранина изучает формирование медиакомпетентности преподавателей вуза как условие повышения качества высшего образования [1], М.П. Прохорова предлагает модель системы развития цифровых компетенций педагогов высшей школы [2], Н.А. Чечева рассматривает процесс риторизации педагогической коммуникации как средство формирования эффективного взаимодействия участников образовательного процесса [3]. Отдельного внимания заслуживает исследование Г.З. Ефимовой, А.Н. Сорокина, М.В. Грибовского, посвященное комплексному анализу отечественных и зарубежных подходов к классификации профессиональных компетенций и личностных качеств педагогов высшей школы [4]. Педагогический дизайн в последнее время также стал широко изучаться применительно к проблеме повышения качества общего и профессионального образования. Педагогические условия и возможности использования педагогического дизайна рассматрива-

лись как средство повышения качества обучения в вузе, в том числе при организации дистанционного обучения [5]. Также использование средств педагогического дизайна для повышения качества инклюзивного образования через совершенствование образовательных ресурсов [6] анализировалось А.И. Скоробогатовой и Ю.Л. Камашевой. Этапы технологии педагогического дизайна для обучения взрослых стали предметом изучения О.Б. Даутовой [7].

Однако исследования в недостаточной мере затрагивают возможности использования педагогического дизайна в формировании необходимых для педагога высшей школы качеств.

Педагогический дизайн как систематизированный процесс разработки и представления образовательного продукта помогает преодолеть некоторую мозаичность процесса формирования профессиональных компетенций и личностных качеств преподавателя вуза, помочь опытным преподавателям наладить контакт со студентами – представителями совсем другого поколения, соотнести собственный опыт получения профессиональных знаний с требованиями современной практики.

С нашей точки зрения, педагогический дизайн можно рассматривать на нескольких взаимосвязанных уровнях:

1. Как удобная модель организации системы обучения, включающая в себя анализ потребностей участников образовательного процесса, разработку учебных курсов с учетом уровня подготовки обучающихся, их профессиональной и личностной направленности, максимального использования ресурсов образовательной организации.

2. Как четкая система, позволяющая создать качественные учебные курсы с использованием разнообразных образовательных платформ и ресурсов.

Развитие профессиональных компетенций педагогов высшей школы должно во многом опережать насущные потребности системы высшего образования и определяться задачами будущего. Профессиональная подготовка педагогов высшей школы в большей степени ориентирована на предметную область. Между тем, необходимость формирования готовности и способности отбирать из огромного массива материала самый актуальный и нацеленный на развитие личности студента материал, умение правильно подать сведения, учитывая возможности восприятия, направленность личности обучающегося определяют потребность в формировании принципиально новых компетенций преподавателей высшей школы. К таким компетенциям, на наш взгляд, относятся способность осуществлять проектирование образовательных программ, в том числе в цифровой образовательной среде, разрабатывать и реализовывать образовательный процесс в образовательных организациях с использованием технологий педагогического дизайна, анализировать результаты образования и на этой основе совершенствовать свою педагогическую деятельность.

Развитие профессиональных компетенций педагогов высшей школы с применением средств педагогического дизайна может проходить в нескольких вариантах:

1. Путем введения в систему профессионального образования педагогов высшей школы специализированных предметов, связанных с педагогическим дизайном

2. С помощью совершенствования содержания дисциплины «Педагогика высшей школы» и включения в нее тем, связанных с технологией педагогического дизайна.

3. В системе магистерской подготовки по специализированной программе «Педагогический дизайн»

4. С помощью использования технологии проектного обучения с применением приемов педагогического дизайна.

Но все предложенные варианты не дадут позитивного эффекта, если сами педагоги высшей школы не будут «погружены» в обучающую среду, выполненную с применением технологии педагогического дизайна и не станут активными творцами образовательных продуктов, отвечающих требованиям педагогического дизайна.

На данном этапе развития высшего образования постепенно складывается два основных варианта создания образовательных продуктов с применением технологии педагогического дизайна:

1. Преподаватели самостоятельно разрабатывают электронные образовательные ресурсы, снимают видеолекции, подбирают медиаресурсы. Данный подход объясняется тем, что за содержание предмета, безусловно, отвечает сам педагог, а способы предъявления информации ограничиваются знаниями педагогов о возможностях образовательных платформ. В результате многие образовательные ресурсы выглядят как перенесенный в интернет текст бумажных учебников, изредка снабженный ссылками на дополнительные ресурсы, а видеолекции становятся демонстрацией «говорящей головы», в лучшем случае сопровождаемой некоторыми слайдами. При этом тратится и время преподавателей, и силы, а в результате студенты с большой неохотой пользуются такими образовательными ресурсами. Причиной становится и учебный опыт самих преподавателей, которые учились еще по бумажным учебникам, и экономия средств образовательных организаций.

2. Второй подход предполагает создание групп разработчиков, включающих в себя помимо самих педагогов высшей школы, программистов – специалистов в области педагогического дизайна, методистов, призванных сопровождать процесс разработки образовательных ресурсов. Безусловно, данный подход более затратный, время на разработку качественных продуктов тратится большое, но и результат намного выше – образовательные продукты, обладающие функциями, присущими «смарт-продукту» [8] пользуются большой популярностью. Однако и в этом случае процесс разработки образовательного продукта существенно затруднен тем обстоятельством, что педагоги высшей школы, как правило, говорят не на одном языке с программистами и сформулировать техническое задание для них представляется очень сложным. Также не хватает знаний о разработке «сценария» учебного курса, отдельного занятия. Казалось бы, деятельность методиста в данной рабочей группе как раз и должна помочь преодолеть данные трудности, однако наличие посредника между автором образовательных ресурсов и непосредственным исполнителем способно привести к искажениям основной идеи, а огромное время, затрачиваемое на создание таких ресурсов, может быть выделено педагогов высшей школы только за счет других видов деятельности – преподавательской, научной, методической, воспитательной.

Какой бы ни был использован подход в процессе внедрения технологии педагогического дизайна в образовательный процесс вуза, развитие профессиональных компетенций преподавателей высшей школы должно быть организовано как систематическая деятельность, а в содержание такой подготовки необходимо включить следующие разделы:

1. Педагогический дизайн: современные теории, модели и технологии
2. Дизайн учебного занятия

3. Педагогический дизайн цифровой образовательной среды

4. Технология разработки учебного курса с использованием средств педагогического дизайна

5. Педагогика сетевого взаимодействия

Данный перечень дисциплин, разделов или тем не является исчерпывающим. Для конкретной области знания могут включаться специфические разделы, связанные с определенными программами, образовательными ресурсами или с используемой в вузе образовательной платформой. Изучение предлагаемых тем должно проводиться иммерсивным способом – путем вживания, погружения в образовательную среду, созданную на принципах педагогического дизайна.

Таким образом, развитие профессиональных компетенций педагогов высшей школы с учетом требований современной системы высшего образования возможен с использованием технологии педагогического дизайна и будет способствовать повышению качества обучения студентов.

Библиографический список

1. Паранина Н.А. развитие медиакомпетентности преподавателей вуза как условие повышения качества педагогического образования// Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта. сборник материалов международной научно-практической конференции. 2017. С. 439-444.

2. Прохорова М.П. Моделирование системы развития цифровых компетенций педагогов высшей школы / М. П. Прохорова // Нижегородское образование. 2022. № 4. С. 67-74.

3. Чечева Н.А. К вопросу о развитии риторической компетенции педагога высшей школы // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 6. С. 4.

4. Ефимова Г.З. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции / Г.З. Ефимова, А.Н. Сорокин, М.В. Грибовский // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 1. С. 202-230.

5. Асанов С.А. Педагогический дизайн и педагогическое проектирование как эффективные технологии организации образовательного процесса в вузе / С.А. Асанов, Г.В. Акименко // 2020. № 8(44). С. 4.

6. Скоробогатова А.И. Педагогический дизайн образовательных ресурсов как средство управления качеством инклюзивного образования / А.И. Скоробогатова, Ю.Л. Камашева // Преемственная система инклюзивного образования: теория и эффективные практики: Материалы XI Международной научно-практической конференции, Казань, 16–18 марта 2022 года. Казань: Издательство "Познание", 2022. С. 121-123.

7. Даутова О.Б. Технология педагогического дизайна для обучения взрослых / О. Б. Даутова // Экстернат. РФ. 2021. № 3(14). С. 28-33.

8. Скоробогатова А.И., Ахметзянова Т.А., Саглам Ф.А., Ягудина Г.Р. Развитие SMART-образования как технологии индивидуализации обучения студентов // Эффективные системы менеджмента: качество, инновации, образование. Материалы VII международного научно-практического форума. под редакцией И.И. Антоновой. 2018. С. 338-341.

Ю.А. Солонюк (МГУ, г. Москва)

НАСТАВНИЧЕСТВО ПО ФОРМЕ «СТУДЕНТ – УЧЕНИК» В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается опыт реализации в школе практики наставничества по форме «студент-ученик» в рамках городского проекта «Инженерный класс в московской школе».

Ключевые слова: профильное обучение, предпрофессиональные классы, наставничество, проект.

Одним из основных результатов школьного образования является готовность выпускников к саморазвитию, самостоятельности и самоопределению, умение реализовывать собственные жизненные планы. В связи с этим профильное обучение старшеклассников ориентировано на решение задач обоснованного выбора профессии с учетом индивидуальных интересов и способностей.

С 2015 года в Москве реализуются проекты предпрофессионального образования, которые охватывают параллели 10-х и 11-х классов. На данный момент система предпрофессионального образования включает инженерные, ИТ, медицинские, академические, педагогические, предпринимательские и медиаклассы, обучение в которых строится на основе дифференциации и расширения практического содержания данных профилей.

Обучающиеся углубленно изучают не только предметы профильного уровня. В программу включены различные практико-ориентированные курсы, которые знакомят их с будущей профессией. Старшеклассники посещают практические занятия, мастер-классы, семинары, экскурсии на площадках города. Соответственно, для реализации стандартов городских проектов предпрофессионального образования школы широко используют возможности социокультурной среды – профильные вузы, колледжи, предприятия и организации.

Дополнительным и, на наш взгляд, актуальным ресурсом выступает организация участия выпускников предпрофессиональных классов школы (ныне студентов вузов) в сопровождении профильного обучения. В том числе, привлечение выпускников к наставничеству, «процессу передачи опыта и знаний от старших к младшим» [1, С. 162].

Традиционно в школах, которые участвуют в городском проекте предпрофессионального образования «Новый педагогический класс в московской школе», реализуется практика наставничества – ученики педагогических классов (под руководством своих учителей) индивидуально или в паре с одноклассниками проводят уроки (выбирают различные учебные предметы, составляют технологические карты уроков, анализируют трудности), в течение года ребята включены в активную работу по сопровождению учебной деятельности младших школьников, помогают им в подготовке к урокам, проводят дополнительные консультации по разбору сложных тем, проводят совместно с классными руководителями и учителями-предметниками тематические классные часы, занятия внеурочной деятельности.

Будущие педагоги – выпускники предпрофессиональных классов данного направления (студенты педагогических вузов) – после окончания школы сегодня ста-

новятся активными участниками различных проектов и мероприятий в нашей школе (волонтерских, социальных, профориентационных).

Анализ опыта реализации проектов показал, что сравнительно новым опытом стало участие выпускников инженерных классов – ныне студентов ведущих технических вузов – в сопровождении профильного обучения учеников 7-11 классов. Причем в каждой школе этот опыт имеет свои истоки и особенности.

В частности, в нашей школе (Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Образовательный центр «Протон») на протяжении многих лет особое внимание уделяется созданию пространства для общения обучающихся профильных классов разных возрастов (когда в учебное и внеучебное время происходит взаимодействие единомышленников, людей, увлеченных тем или иным направлением).

Именно эта идея, которая находит выражение в проведении в стенах школы разнообразных профильных практикоориентированных образовательных событий, позволяет через некоторое время увидеть в школе наших выпускников – студентов, которые захотели вернуться в школу. В том числе, в роли наставников обучающихся профильных классов.

Рассмотрим несколько этапов в организации данной практики наставничества в нашей школе.

Проект «Инженерный класс в московской школе» реализуется в Образовательном центре «Протон» с 2019 года. Возникла потребность в привлечении специалистов технической отрасли для экспертной оценки инженерных проектных идей и замыслов наших учеников. Таким образом в школе появилась традиция – проведение ежегодной конференции по предварительной защите инженерных проектов. А в состав экспертной комиссии наряду с преподавателями высшей школы и специалистами предприятия (в рамках трехстороннего сотрудничества нашими партнерами являются Московский авиационный институт и Государственный космический научно-производственный центр им. М.В. Хруничева) мы пригласили студентов технических вузов (выпускников нашей школы). С этого года в школе была организована индивидуальная практика сопровождения студентами-энтузиастами индивидуальных проектов учеников 10-го инженерного класса.

В этом же году в школе впервые были организованы Летние инженерные каникулы (это профориентационное мероприятие для обучающихся 8 и 9 классов, которые увлечены данной отраслью и рассматривают для себя в дальнейшем выбор технологического профиля обучения). В течение нескольких недель идет программа, а выпускники школы помогают проводить практикумы в лабораториях, обучая работе с оборудованием.

Следующий этап – реализация в школе проекта «ПрофПробы» для учеников 7-х классов. Программа была разработана в сотрудничестве с авторами «Атласа новых профессий». С 2020 года для проведения некоторых практических модулей (в рамках знакомства школьников с инженерными профессиями) мы также стали приглашать выпускников инженерных классов.

Проект «Физический экспериментариум», который мы начали в 2020 году, стал своего рода показателем роста числа вовлеченных в работу школы выпускников. Этому есть объяснение: во-первых, проект проходит по субботам (для некоторых студентов именно время проведения мероприятий в школе, которое совпадает с их учебой, становится препятствием к участию), во-вторых, этот проект основан на творчестве, свободе и эксперименте (и многие наши выпускники участвовали в нем в

качестве волонтеров будучи еще школьниками, а теперь с удовольствием помогают ученикам 7-х классов в решении экспериментальных задач по физике).

С 2021 года в школе регулярно организовываются профильные мастер-классы. Выпускники инженерных классов (студенты института кибернетики РТУ МИРЭА, которые учатся на 3 и 4 курсе) в течение года примерно раз в месяц организуют для учеников 10-го инженерного класса тематические мастер-классы (темы они выбирают совместно с учителями профильных предметов, а также исходя из запроса самих школьников). Основная задача данных мастер-классов – продемонстрировать практическую значимость различных аспектов изучаемого в школьном курсе материала.

Анализ опыта реализации предпрофессиональных проектов в московских школах показывает, что привлечение студентов технических вузов к работе со школьниками чаще всего происходит при организации проектной деятельности.

Безусловно, именно в сопровождении проектной деятельности обучающихся инженерных классов наиболее ярко раскрывается потенциал наставнической работы выпускников. Это связано и со спецификой прикладного характера проектных работ, а также обусловлено активностью учеников в данном направлении – практически каждый из выпускников инженерного класса в свое время также разрабатывал проект и участвовал в городских конференциях (в частности, в конференции «Инженеры будущего»).

Теперь же выпускники инженерных классов становятся наставниками. В нашей школе это может быть индивидуальная работа с одним учеником (в течение учебного года) или сопровождение групповой проектной работы (количество участников – не более 3-х). Есть примеры наставничества, которое продолжалось 2 года с представлением результата работы на городской конференции.

Традиционно встречи наставников со своими младшими подопечными проходят несколько раз в месяц (они могут быть организованы в очном формате в школе, в школьных лабораториях – если требуется оборудование, или в дистанционном формате). Конечно, очень важный момент – участие учителей в работе наставнических команд или пар, необходим четкий контроль и активное сопровождение на всех этапах работы.

Именно выпускники школы (студенты), которые недавно обучались в предпрофессиональных классах, знакомы с системой подготовки к освоению будущей профессии, могут организовать равное общение и помочь подросткам осознать свой потенциал; расширить их кругозор по профилю, познакомить с актуальными вопросами данного направления; помочь в реализации навыков проектной деятельности и поддержать школьников в поиске профессиональных целей и личных образовательных перспектив.

Опыт нашей школы показывает, что вовлечение в школьную практику выпускников обладает высоким потенциалом в связи с тем, что они еще сами учатся, получают специальность, планируют стать профессионалами в своем деле и хотят делиться своими знаниями, реализовать своеобразную социальную миссию, получить новые идеи и опыт. Им интересно видеть рядом с собой увлеченных ребят. И в процессе наставничества студенты, как недавние школьники, готовы адаптировать материал под запросы своих младших подопечных.

Основной целью организации в школе практики наставничества от выпускников предпрофессиональных классов является повышение мотивированности обучающихся в вопросах самореализации и профессионального ориентирования.

Но, что еще важно (а скорее всего, первостепенно), благодаря этому взаимодействию, формируется активное сообщество единомышленников (учеников и выпускников профильных классов, выпускников вузов – молодых специалистов, учителей и родителей), которым небезразлично качество образования и развитие школы.

Конечно, реализация данной практики требует подготовки и достаточно высокого уровня организации: от этапа создания условий для ее функционирования – до этапа оценивания результатов.

Тем не менее это ресурс, который доступен практически каждой школе. Системная работа, соблюдение принципа преемственности и разновозрастного взаимодействия позволяет организовать участие выпускников в профориентационных мероприятиях, сопровождении проектной деятельности обучающихся и проведении практикоориентированных проектов.

Таким образом, в школе формируется культура наставничества, которая со временем оказывается новой нормой для обучающихся.

Библиографический список

1. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 527 с.

2. Приказ Департамента образования и науки города Москвы от 31 августа 2021 № 443 «Об утверждении стандартов городских проектов предпрофессионального образования и проекта «Школа старшеклассников» в государственных образовательных организациях, подведомственных Департаменту образования и науки города Москвы».

УДК 37.032.2

В.В. Сохранов-Преображенский, А.А. Макаренцева, Е.С. Федотова
(ПГУ, г. Пенза)

ГОТОВНОСТЬ К САМООРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматривается процесс эффективного сопровождения педагогом развития личностного потенциала обучающихся в контексте реализации профессионально направленной готовности к личной самоорганизации; представлена характеристика взаимосвязи основных этапов самоорганизации в профессионально значимой поликультурной коммуникации с обучающимися; приводится анализ полученных результатов)

Ключевые слова: личностный потенциал, самоорганизация, развитие, сопровождение, профессиональный контекст.

Развитие современной системы образования России осуществляется в ситуации неопределенности, которая характеризуется следующей совокупностью показателей: отсутствием четкого целевого стратегического компонента; идеологии образовательного процесса как системы взаимосвязанных процессов обучения, воспитания и социализации его участников; механизма и технологий открытого поликультурного взаимодействия; субъективность критериальной основы аттестации успешности педаго-

гической деятельности воспитателей современной образовательной организации; методической и психолого-педагогической системы сопровождения развития личностного потенциала педагогических работников в профессиональном контексте; этического Кодекса учащихся и родителей (лиц, их заменяющих).

Неопределенность целеполагания и результативности образовательного процесса дополняется отсутствием единой позиции государства и общества по трактовке воспитанности личности и ее готовности реализовать время жизнедеятельности в рамках исторического времени активной самореализации человека в образе гражданина, семьянина, профессионала, в ходе реализации гендерной позиции. Преобладает реализация позиции, основанной на сложившихся этнических, бытовых, экономических, социальных и других традициях жизнедеятельности отдельных социальных групп, которые последние тридцать лет находятся под влиянием культуры полезности капиталистического образа готовности личности к самореализации.

Проблематичность взаимосвязи влияния педагогического действия и развития личностного потенциала обучающихся дополняется особенностями гуманитарной подготовки будущих работников образовательной системы России (учителей, воспитателей, классных руководителей, тьютеров, советников директоров по воспитательному процессу...). Преподаватели гуманитарных кафедр реализуют в педагогическом процессе модель ситуативно-задачного моделирования, позволяющей осуществить «перспективы ближнего и среднего действия» (А.С. Макаренко) в ходе профессиональной подготовки обучающихся к педагогическому действию. Причем, на уровне субъективной готовности к поликультурной коммуникации с участниками образовательного процесса, содержание которой взаимосвязана с личностными характеристиками будущего работника образовательной системы и усвоенными в вузе моделями взаимного интерактивного взаимодействия по восприятию и реализации мотивационно-ценностного отношения к социальному и профессиональному самоопределению на основе определенного стиля самоорганизации. По нашим наблюдениям, лишь 11,3% выпускников педагогических вузов обладает готовностью реализовать собственный проект профессиональной самоорганизации и самоопределения.

В условиях, когда преподаватель вуза, особенно кафедр психолого-педагогического цикла, не обладает необходимыми и достаточными технологиями профессиональной подготовки, в которой заинтересована существующая модель государственного устройства и морально-нравственные основы современного общества России, процесс профессиональной подготовки сводится к воспроизведению алгоритмов коммуникации участников педагогического процесса, известных из опыта деятельности педагогов старших поколений и позитивного опыта собственной педагогической деятельности преподавателя вуза, в 46,4 % случаев складывающегося методом «проб и ошибок».

В этом случае, обучающийся движется к своей профессии по системе «делай с нами, делай как мы» и, как показывают результаты проведенной опытно-экспериментальной работы, лишь в 25,8 % случаев обозначенная система имеет развитие в образах «делай лучше нас, исходя из своего потенциала».

Основой профессиональной подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности является культура народа, создаваемая им тысячелетиями, главными образами которой являются идея и образ человека, способного к самоорганизации, выступающей в роли синтезирующего компонента взаимосвязи личностного, индивидуального и видового начал самоопределения человека в процессе деятельности.

Социально-культурная неопределенность взаимосвязи качественных характеристик исторического, культурного и субъективного времени эффективности самоорганизации человека в социальной и профессиональной самореализации актуализирует глубинные мотивы и ценности построения образовательной модели независимо от ее направления и профилей.

Речь идет о системных вызовах, на которые образование, как социальная и культурная система, представляет своим учредителям, государству, обществу, социальным группам и сообществам, отдельной личности, результат своей деятельности в образе своего выпускника, обладающего определенной совокупностью личностных и специальных свойств, мотивацией, позицией и ценностно – смысловым отношением к избранному виду самоорганизации, причем, на определенном нравственном уровне. «Воспитание нравственности — основная задача воспитания, более важная, чем развитие ума и наполнение головы знаниями. Воспитание нравственности должно развивать в человеке дисциплинированность, гуманность, честность и трудолюбие, чувство собственного достоинства в тандеме со скромностью. Средства нравственного воспитания по — Ушинскому: обучение, личный пример учителя, убеждение, педагогический такт, меры предупреждения, поощрения и взыскания» [1].

Динамично меняются типы государственного и общественного устройства, их потребности в определенном образе нового поколения. Современная Россия развивается в условиях поликультурности, сочетающей в себе полезность и духовность. Качество этого сочетания проявляется в системе ценностей конкретной личности, определяется мерой нравственности человека, способного (или нет) развивать сильный характер, ответственность, порядочность, честность и самоконтроль. Человека, способного определять смыслы реализации имеющегося у него потенциала. Это позволяет личности сохранять автономность от морали, содержание которой в отдельные периоды развитие социальных общностей противоположна нравственным ценностям, воспринятым человеком на основе существующей семейно-бытовой культуры, веры и традиций образования, заложенных в период Руси, Руси и представленные в обобщающей системе научных педагогических идей К.Д. Ушинского [2].

В парадигме образования XXI века в системе поликультурной самоорганизации личности на всех уровнях образования «равенство отношений» транслируется в образе совокупности «равно ответственных отношений», т.е. отношений, возникающих на основе образовательной позиции личности, ее образовательной мотивации и ценностных основ развития в процессе получения того или иного уровня образованности.

Педагоги (учителя, воспитатели, тьютеры, советники по воспитательной работе) в среднем образовании и преподаватели и студенты колледжей и вузов реализуют личностный потенциал в условиях структурно-содержательной неопределенности перспектив развития федеральной модели образовательного комплекса России; социальной и экономической дифференциации контингента обучающихся. Это актуализирует проблематику соотношения образовательных целей, технологии обучения, воспитания и психолого-педагогического сопровождения социализации участников образовательного процесса с готовностью обучающихся к самоорганизации и построению индивидуально-личностной траектории развития.

Образование XXI века не снимает с рассмотрения проблему равных условий для получения необходимого для самодостаточного развития человека уровня образования. Вместе с тем, актуализирует проблематику выбора и возможностей, исходя

из личностного потенциала обучающихся и обеспечения «ДОСТОИНСТВА – уважения к себе самому, к своей семье, к нашей малой и большой Родине» [3].

Исследование проблематики выбора и возможностей, исходя из личностного потенциала обучающихся осуществляется на кафедре «Педагогика и психология» ФГБОУ «Пензенский государственный университет» в структуре общего направления научно-педагогических исследований научной школы профессора Сохранова-Преображенского В.В. «Концепция и модели психолого-педагогического сопровождения смысловой самоорганизации личностного потенциала участников педагогического процесса в условиях цифровизации образования». Опытное-экспериментальное взаимодействие участников образовательного осуществляется на базе образовательных организаций Пензенского региона (Пенза, Н-Ломов, Мокшан, Сердобск, Каменка и др.). В состав опытно-экспериментальной площадки входят Пензенский государственный университет, Пензенский социально педагогический колледж и другие образовательные организации.

Развитие готовности с самодостаточной самоорганизации осуществляется поэтапно в ходе изучения следующих учебных дисциплин: «Современные проблемы науки и образования», «Современные теория и практика воспитания», «Педагогическая конфликтология», «Экспериментальная педагогика», «Мониторинг образовательного процесса», и «Технологии профессионального саморазвития и самоопределения личности». Для каждой учебной дисциплины студентами и преподавателями разработан информационный Контент, содержащий не менее трех позиций (точек зрения) по каждой обсуждаемой проблеме (вопросу).

Одной из ведущих проблем современного образовательного процесса является сформированное в последние десятилетия потребительское отношение к процессу саморазвития личности. Как правило, в 63,2 % случаев из числа зафиксированных, проявляется потребность в воспроизведении общепринятых в референтной социальной группе алгоритмов самоорганизации и самореализации. Это создало основу для дискуссионной площадки по проблемам: «Самодостаточность современного человека, в чем ее суть?», «Личностный потенциал человека и его реализация в современных условиях социализации», «Тьютер и современный образовательный процесс (воспитание, обучение и социализация)», «В чем суть психолого-педагогического сопровождения развития (физического, психического и социального) личности?».

Началом деятельности дискуссионной площадки является срез по проблеме развития готовности студентов к здоровьесберегающему вхождению в профессиональную деятельность (аспирант К.С. Бобкова). результатом среза является представление о мотивационно-ценностном отношении к профессии в контексте сбережения физического, психологического и социального здоровья как основы реализации в профессии личностного потенциала обучающихся (аспирант О.Н. Кузнецова).

Развитие готовности обучающихся к самоорганизации на основе эффективного сопровождения педагогом развития личностного потенциала студентов осуществляется в ходе профессионально направленного изучения оставшихся дисциплин на базе образовательных организаций педагогического кластера и учреждений, в которых непосредственно трудятся студенты.

Интерактивный анализ указанных проблем осуществляется в смешанной команде, состоящей из студентов, преподавателя и представителя той профессии, которую выбирают члены команды. Разрабатываются концептуальные аспекты будущего проекта, который разрабатывается командой в ходе изучения остальных учебных

дисциплин и реализуется в процессе практики. На этой основе формируется теоретическая и практическая основа будущих выпускных квалификационных работ.

Библиографический список

1. Кондукторова Н.В. Педагогические идеи К. Д. Ушинского в современной системе образования // Образование и воспитание. 2016. № 5 (10). С. 3-6. URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/48/1621/>.

2. Латышина, Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли М.: Гардарики, 2005. 603 с.

3. Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном / Сост. и общая ред. Г. А. Дубровской. 3-е изд. М.: Дет. Лит., 1989. 238 с.

УДК 378.147

Л.Н. Тимашкова (БГПУ имени М. Танка, г. Минск),
А.А. Санько (БГТУ, г. Минск)

ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА

Аннотация: В статье раскрываются особенности интеллигентности как ценности качества педагога.

Ключевые слова: педагог, интеллигент, классики педагогики.

В процессе педагогической деятельности учитель занимает разные педагогические позиции. Он может выступать в качестве информатора, друга, советчика, вдохновителя, просветителя. Анализируя результаты деятельности, педагог выступает и в нескольких лицах: ученый-исследователь, эксперт, аксиолог (научные роли); драматург, режиссер, артист (художественные роли). В результате анализа возникает или уточняется, корректируются образ и понятие явления в мыслях и чувствах ученика; совершенствуется замысел Урока, который оценивается с точки зрения эффективности, гармоничности, целостности, человекоформирования. Именно через передачу учителем-Человеком опыта, трансляцию ценностного потенциала знаний, ценностей-качеств и ценностей-отношений – рождается ученик-Человек.

«Педагогические ценности – нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно-действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога» [6, с. 139]. В аксиосферу педагога входят *ценности-качества* – ценности раскрывающие значение и смысл качеств личности учителя, связанные между собой индивидуальные, личностные, коммуникативные, позиционные, деятельностно-профессиональные и поведенческие. Ценности-качества отражаются в специальных способностях личности: способности программировать свою деятельность и предвидеть ее последствия, соотносить свои цели и действия с целями и действиями других, способности к творчеству и диалогическому мышлению.

К ценностям, представляющим значимые качества личности педагога, мы относим:

- объективность в оценке школьников, их действий и поступков;
- принципиальность в отношениях с субъектами педагогического процесса;
- гуманизм, доброжелательность к учащимся;
- интеллигентность;
- эмпатия (способность к сопереживанию);
- самостоятельность;
- педагогический оптимизм;
- креативность (способность к творчеству);
- толерантность (терпимость к инакомыслию, чужой точке зрения).

Учитель – интеллигент, преподает свой предмет с опорой на духовные ценности воспитания, культуры. В этом залог сохранения нации. Определяющую роль в формировании педагога-интеллигента выполняет система высшего педагогического образования.

Интеллигентность (от лат. *intelligens* – понимающий, мыслящий, знающий) – совокупность личностных качеств человека, свидетельствующих о высоком уровне развития его интеллекта, образованности и поведения. Интеллигентный человек настроен на приобщение к богатствам мировой культуры, на приоритет общечеловеческих ценностей во всех сферах деятельности. В своих поступках он следует велению совести и чувству справедливости, способен к состраданию, порядочен и тактичен [7].

Интеллигентность педагога вплетена в процессуальную и содержательную ткань взаимодействия с учеником. Учитель – стратег и конструктор педагогического общения и от него зависит его культура, качественность, человечность.

Примеры персонифицированных образцов общения, влияние образа учителя на личность обучающегося во все времена были предметом изучения и анализа. Классики педагоги отводили важную роль эмоциональным контактам воспитателей с воспитуемыми. Так, Д. Локк обосновал, почему при установлении доверительного общения воспитателя с ребенком исключаются жесткие меры наказания: для ребенка уход взрослого от привычного стиля общения в связи с каким-то его проступком – самое сильное воздействие, побуждающее необходимость осознания неправоты своего поведения, пересмотра своих жизненных установок. Для гуманного стиля общения, обладающего наибольшими возможностями воспитания благородного человека, присутствующий, по утверждению Д. Локка, уважение личностного достоинства ребенка, его права на самостоятельность [122, 136].

И.Г. Песталоцци использовал различные формы обращения, поддерживающие у детей позитивное самовосприятие. Он прибегал к рукопожатию, выражая десятилетнему школьнику благодарность за вдумчивую работу на уроке. В конце учебного дня он лично прощался с каждым, особо проявивших себя на занятиях гладил по голове, говоря: «Да благословит тебя Господь, милое дитя». Другим пожимал руки, с иными прощался кивком головы. Эти нюансы в каждодневном общении побуждали учащихся к самоанализу своего поведения [1, 2].

А. Дистервег, признавая значение уважительного общения между учителем и учащимися, обосновал недопустимость сравнения в присутствии класса успехов разных учеников, тем самым противопоставляя их друг другу, принижая человеческое достоинство одного из них. Он рекомендовал сравнивать успехи каждого в пространстве недалекого прошлого и настоящего [1, 2].

После изучения раздела «История образования и педагогической мысли» (учебной дисциплины Педагогика), и в частности анализа персонифицированных

стилей общения классиков педагогики, был проведен опрос студентов-филологов по определению топ-качеств личности учителя. Современный учитель сегодня, по мнению студентов педагогического университета, это:

- профессионал,
- интеллигент,
- творческая личность, которая не боится экспериментов,
- позитивная личность,
- счастливый человек.

В качестве топ-качеств студентами были названы:

– знание предмета (у А.С. Макаренко Семен Карабанов: «Не могу без пацанов быть») [5, с.184];

- воспитанность;
- культура общения;
- социальная самоэффективность;
- другодоминантность;
- знание психологических особенностей и психологической культуры детей каждого возраста;
- развитый ум;
- твердая воля;
- благородный характер;
- порядочность;
- мобильность;
- вхождение в виртуальное сообщество ученика.

Воспитание личности ученика, возвращение человеческого в человеке стало сегодня стратегическим приоритетом. По мнению Короля А.Д. «В образовании важно понять, что нужно дать ученику, а что «вырастить» в нем» [3, с. 15] В этом смысле каждый из педагогов – соавтор человечества. Культура воссоздается каждым из нас. Каждый из нас воссоздает свой уникальный вариант человеческой культуры. Учиться быть человеком каждому приходится самому.

«Знание – работа человека над преобразованием самого себя» [3, с. 40]. Полученное знание учитель приумножает, облагораживает и передает ученикам.

Интеллигентность педагога, навыки воспитанного человека, ответственность в решении нравственных вопросов являются определяющими при любых обстоятельствах. А решение вопросов нравственных – часть каждодневной педагогической доблести учителя.

Поддерживаем Д.С. Лихачева в мнении о том, что «Интеллигентность равна нравственному здоровью... Она проявляется в тысяче и тысяче мелочей: в умении уважительно спорить, вести себя скромно за столом, в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому, беречь природу... не мусорить вокруг себя... руганью, дурными идеями...» [4]. Интеллигентность в педагогическом контексте – это способность к пониманию, к восприятию, к принятию, это терпимое отношение к миру и к людям. Интеллигентность можно в себе развивать, возвращать – тренировать душевные силы также, как и физические.

Интеллигентность – это аура доброжелательности вокруг человека. Интеллигентность как личностное качество педагога будто подсвечивает, озаряет его просветительскую миссию.

Воспитывать – возвращать духовность, приумножать культуру, а значит – определять судьбу нации. Все, что мы делаем – эквивалент интеллигентности, нашей культуры мысли, слова, поступка, нашей внутренней экологии духа. Заданные для школы еще павлышским гуманистом В.А Сухомлинским культ Родины, культ человека, культ книги и культ родного слова можно дополнить обращением к культу не просто человека, а к культу интеллигентного человека, владеющего азбукой человеческой морали, педагогическим слухом, сердечным мышлением и эмоциональным интеллектом.

Библиографический список

1. История педагогики с XVII в. до середины XX в. в 2-х ч.: Учеб. пособие для пед. ин-ов. / Под ред. А.И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 1998. Ч. 2. 304 с.
2. Кларин В.М., Джурицкий А.Н. Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци: Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1996. 412 с.
3. Король А.Д., Человек и его смыслы: образовательные заметки. Минск, Вышэйшая школа, 2020. 237 с.
4. Лихачев Д.С., Письма о добром и прекрасном. М.: Детская литература, 1989. 238 с.
5. Макаренко А.С., Педагогическая поэма в 2 кн. Книга 2, М., Издательство Юрайт, 2018.
6. Педагогика современной школы: Основы педагогики. Дидактика. учеб.-метод. пособие / И.И. Цыркун, А.И. Андарало, Е.Н. Артеменок и др. Минск: БГПУ, 2012. 516 с.

УДК 378.147

М.Е. Торшинин (ИГХТУ, г. Иваново)

КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕНТ

Аннотация. В данной работе предпринята попытка выявления некоторых дидактических проблем в формировании психолого-педагогической составляющей в техническом вузе, оказывающей влияние на качественную подготовку конкурентоспособного специалиста, а также характеристика психолого-педагогической компетентности преподавателя высшей школы и метакогнитивной эффективности выпускника с точки зрения запросов работодателя.

Ключевые слова: педагогическая система, психолого-педагогическая составляющая образовательного учреждения, психолого-педагогическая компетентность преподавателя, конкурентоспособность, метакогнитивная эффективность, педагогическая инноватика.

Современные образовательные технологии нацелены на подготовку специалистов новой формации, как утверждают многие дидакты – ««ноу-хау» завтрашнего дня» – управляющего, думающего, педагогически грамотного, творящего инновации молодого специалиста пост-дистантного периода. Наверное, не случайно для достижения цели в педагогической системе «технический университет»

уделяется особое внимание психолого-педагогической составляющей, а также психолого-педагогической поддержке преподавателя и студента, с целью формирования психологического благополучия высшего учебного заведения.

С убежденностью можно диагностировать, что гуманитарная сфера с трудом занимает свой ареал в пространстве технического образования. Многие студенты, а порой и преподаватели специальных дисциплин не совсем правильно оценивают значение психолого-педагогического пространства, его роли в дальнейшей адаптации молодых специалистов на рынке труда. Для них важным представляется глубокое знание профилирующих дисциплин, которые, как ни странно, мало оказывают влияния на презентабельность молодого специалиста, как на защите дипломной работы, так и при поступлении на работу. Считаем, что психолого-педагогическое пространство является связующим звеном – той доминантой, которая соединяет, на наш взгляд, техническую и гуманитарную сферу в высшей школе. Формирование психолого-педагогической готовности к деятельности, метакогнитивной эффективности и функциональной грамотности у студентов приводит к повышению кредитности молодого специалиста, его конкурентоспособности, развитию коммуникативных навыков управления персоналом, творческой самостоятельности.

Но естественные и технические науки несут в себе не меньший гуманитарный потенциал, чем гуманитарные. Поэтому политика стратегического планирования качественной подготовки специалиста должна быть ориентирована не на место тех или иных дисциплин в учебном процессе, а на реализацию гуманистического и педагогического потенциала научной дисциплины. Потому и возрастает роль личности преподавателя и необходимость постижения им принципов формирования психолого-педагогической реальности. Как правильно делают замечания руководители предприятий, молодые специалисты бывают не только не готовы к выполнению профессиональных обязанностей и технических задач, но и к конструктивному общению с сослуживцами. Проблему они видят в том, что в вузе недостаточно налажена взаимосвязь между гуманитарной и специальной подготовкой. Это ко всему прочему связано и с тем, что студенты довольствуются лишь поверхностными знаниями в области педагогической науки, объясняя это спецификой технологического отношения к знанию. Поэтому симбиоз педагогических и технологических знаний должен пропагандироваться преподавателями, ведущими занятия, с целью активизации творческого мышления студента, к получению позитивного отношения к видам знаний, используемых в «интеллектуальной базе» человеко-компьютерных систем.

Стратегическими векторами формирования психолого-педагогического пространства в техническом вузе мы считаем следующие: принцип субъектности, деятельностный принцип, и принцип высокой затратности.

Принцип субъектности, составляющий основу так и не реализовавшей себя ни в средней, ни в высшей школе «педагогике сотрудничества», основан на необходимости быть обучаемому субъектом учебного процесса. В связи с большими прорехами среднего звена в этом плане студент к этой роли готов лишь к четвертому курсу обучения. Кроме развития интеллекта молодого специалиста, в задачу высшей технической школы входит обеспечение студента знаниями наук о человеке, обращая их на самого себя. Через знания и навыки, помогающие изучению своих психологических и интеллектуальных возможностей, через самооценку, самоорганизацию и самоконтроль, через творение самого себя молодой специалист

овладеет культурой умственного труда и использует свои возможности в учебном процессе и далее – в своей профессиональной сфере, как интеллектуал-практик.

Деятельностный принцип ориентирован на формирование сферы мыслительной деятельности студента. Согласно этому принципу, в задачу высшей школы входит не только изучение теоретических основ педагогики и психологии, но и обеспечение практического применения своих знаний и духовных возможностей при проведении мини уроков самими студентами. Приобретая знания, студент должен быть уверен, что они пригодятся в профессиональной деятельности, в умении контактировать с людьми.

А именно это необходимо студентам технического вуза, ибо они в результате выбора профессионального физико-математического поля в школе и процесса обучения в вузе обретают односторонний, технократический подход к жизни. Профессиональное становление возможно только при осознанной самопроизвольной активности субъекта. Для построения собственного вектора деятельности по профессиональному становлению необходимо развить у студента способность к рефлексивному мышлению [1, с. 73], осознанию своей метакогнитивной эффективности, и рефлексивному контролю. Это позволяет будущим специалистам преодолеть издержки предметного преподавания в вузе, создать в своем сознании субъективную целостную картину профессиональной деятельности, построить собственный образ "Я" в профессии. Для реализации этой цели нами предпринята попытка внедрить в образовательный процесс разработанные педагогические технологии, которые стимулируют развитие профессиональной рефлексии будущего специалиста и выводят его на совершенно другой когнитивный уровень рефлексивного контроля своей деятельности. Развитие навыка рефлексивного контроля у будущих бакалавров происходит в процессе интенсивной групповой работы на занятиях психолого-педагогического цикла с использованием рефлексивно-диагностических заданий и сюжетно-ролевых игр [3, с.35].

Принцип высокозатратности действует не только в рамках высшей технической школы. Формирование психолого-педагогического пространства в высшей технической школе требует не только материальных, но больших эмоциональных вложений в самый продуктивный элемент общества – молодого специалиста. Молодой специалист, который достигнет заданного уровня, станет соответствовать всем требованиям конкурентоспособного выпускника, и даже будет превосходить желания потребителей. Данные желания сводятся к тому, чтобы молодого специалиста доучить, а не переучивать, чтобы у него были сформированы: *Психолого-педагогическая грамотность*, которая означает овладение психологическими и педагогическими знаниями (фактами, представлениями, понятиями, законами и т.д.), умениями, символами, правилами и нормативами в сфере общения, поведения, психической деятельности подчиненных. *Психолого-педагогическая компетентность* (грамотный человек знает, понимает, например, как вести себя, как общаться в той или иной ситуации), а компетентный - реально и эффективно может использовать знания в решении тех или иных проблем. Задача развития компетентности - не просто больше и лучше знать человека, а включение этих знаний в "психолого-педагогическую практику" жизни. Ценность в отличие от нормы, норматива, предполагает выбор.

В логике подобных размышлений, нами была предпринята попытка в рамках курсов «Психология и педагогика» (72 ч.) «Социология» (108 ч.) предложить студентам решить несколько заданий проективного характера с точки зрения разных

дисциплин. Например, «Система управления трудовым коллективом», «Трудовой коллектив как автоматизированная система» «Ментальные ловушки эффективного управления коллективом» «Слухи как социальный барьер сплоченности коллектива». Студентам разрешено было придумать свой виртуальный коллектив, руководителями которых они бы являлись, предпринимать управленческие решения в ситуациях личностного выбора, строить рекламные проекты и педагогические условия выхода из затруднительных ситуаций для коллектива. Формой отчета явилась презентация проекта, в которой особо отмечались умения представить, организовать дискуссию и убедить экспертов, что он, как руководитель профессионально-педагогически компетентен. После такого взаимопроникновения в дисциплины технического профиля, применение компьютерной графики имело место развитие логико-вербального мышления сквозь активизацию образного мышления, через доминирование правополушарного познавательного механизма.

Подобная педагогическая инноватика призвана дать возможность вовремя (до «естественного» спада) перейти на формирование такого выпускника, чтобы, выходя из стен вуза, он мог смело конкурировать на рынке труда, грамотно корректировать цели и задачи, управлять своим поведением и эмоциями. Являясь главным поставщиком специалистов, технический университет при подготовке разработчиков, конструкторов, инженеров, преподавателей должен учитывать фазы развития современных отраслей промышленности и, опираясь на результаты прикладных НИР, развивать способности к инновационной деятельности.

Таким образом, совершенствование инновационной деятельности в техническом университете должно начинаться в научном секторе вуза и базироваться на поиске и освоении нововведений-обучаемых, нововведений-технологий, модернизации образовательных программ в соответствии профилю подготовки отраслях промышленности.

По аналогии с видами инновационной деятельности в общественном производстве педагогические инновации в техническом университете представляются следующими видами:

- ововведению-обучаемому соответствует новое качество специалиста – метакогнитивная эффективность выпускника,
- нововведению-технологии – прогрессивные дидактические методы и средства, используемые преподавателями для формирования конкурентоспособной личности;
- модернизации преподавателя – два связанных вида вузовской деятельности, входящие в функциональную грамотность преподавателя и студента.

Отметим, что работа по обеспечению конкурентоспособного специалиста неизбежно предполагает взаимодействие:

- во-первых, каждого конкретного педагога вуза со студентами в процессе изучения преподаваемой дисциплины на основе доминанты субъект-субъектных отношений;
- во-вторых, преподавателей между собой, то есть наличие интегрированного педагогического субъекта;
- в-третьих, контроль, побуждающий к самоконтролю, – это и есть настоящий контроль. В этом случае студент начинает сам анализировать свои действия, давать оценку своей готовности к педагогической деятельности. Контролируя самого себя, он отмечает вопросы, которые ему не ясны, и начинает предъявлять определенные требования к практике преподавания дисциплины, а через них - в целом к педагогическому процессу в вузе.

Здесь контролируемый (Я-исполнитель) занимает место контролирующего (Я-контролер): он задает вопросы, вычленяет темы, которые необходимо рассмотреть более подробно, спрашивает дополнительную литературу, возвращается к анализу своих собственных действия и поведения. Получается контролирующий круг, где главным становится студент – важнейшая фигура педагогического процесса. Механизм самоуправления находит свое выражение в том, что студент выступает и как объект управления (“Я - исполнитель”), и как субъект управления (“Я - контролер”). Такое самоуправление можно назвать рефлексивным контролем, поскольку оно основано на сознательном отражении человеком собственных действий, метакогнитивных процессов, отражении личностью своего субъективного “Я”.

Данный момент считаем положительным, поскольку изменение вектора доминанты в сторону развития педагогической инноватики преподавателя высшей школы ведет к поступательному расширению пространства профессиональной рефлексии, гибкости в процессе принятия педагогических решений. И в след за Л.С. Выготским, определяющим «фундаментальное значение творческого подхода педагога к формированию нравственной личности обучаемого» [2, 244 с.], мы постулируем, что внедрение в образовательные маршруты подобных методик оказывает существенное влияние на формирование конкурентоспособности выпускника образовательного учреждения, и расширяет понимание его личностной метакогнитивной эффективности.

Главная задача продуктивной педагогической инноватики – формирование метакогнитивной эффективности, конкурентоспособности выпускника образовательного учреждения

Библиографический список

1. Арышева О.А. Изучение использования рефлексии подростками и студентами / О.А. Арышева // Журнал практического психолога, № 3, 2004. С. 72-79.
2. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 томах. Т.4. Москва.: Педагогика, 1984. 432 с.
3. Торшин М.Е. Формирование педагогической рефлексии магистрантов и ее отражение в профессионально-педагогической деятельности преподавателя технического университета // V Международная научно-практическая конференция «Перспективы развития науки в области педагогики и психологии», Сборник научных трудов. Челябинск, 2018. С 34-36.

УДК 37.03

Е.А. Уткин, К.С. Селянин (МГТУ им. Баумана, г. Москва)

ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Аннотация. В настоящей публикации рассматриваются проблемы мотивации обучающихся. Осуществлен анализ основных методов повышения мотивации студентов. Перечислены различные психологические феномены как основы мотива. В результате исследования обозначены ключевые методы повышения мотивации студентов в современных условиях.

Ключевые слова: образование, мотив, мотивация, образовательная мотивация, мотивационная концепция, мотивационная стратегия.

На современном этапе общественного развития изменился подход к определению понятия «образование». Концептуальное содержание стало более полным и содержательным и отражает современные образовательные и социальные реалии. Одной из главных целей образования является формирование социально активной личности. Для развития такой личности в учебных курсах предпочтение отдается использованию личностно-позитивных подходов, направленных на формирование у обучающегося мотивации к обучению.

Вопрос о мотивации и мотивах поведения является одним из важнейших и сложных в психологии воспитания. Несмотря на важность данной проблемы, выдающийся советский психолог Алексей Николаевич Леонтьев отмечает, что проблема мотивации напоминает «мешок, куда ссыпали самые разные понятия» [3].

В настоящее время проблема мотивации студентов изучается большим количеством ученых. Можно выделить работы Л. Гнездиловой, М. Гнездилова «Учебная мотивация как основа эффективного образовательного процесса в вузе», А. Герковой «Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы», Т. Новиковой «Повышение уровня учебной мотивации студентов», Н. Примчук «Образовательная мотивация учащихся и критерии её измерения» и др., раскрывающие содержание мотивации учащихся с разных точек зрения.

В качестве мотивов психологи называют различные психологические явления. К ним относились предметы окружающего мира на протяжении всего XX века (А.Н. Леонтьев); потребности, влечения, импульсы, склонности (Х. Хекхаузен); нравственно-политические установки и мысли (Г.А. Ковалев); намерения, мысли, представления, чувства, тревоги (Л.И. Божович); установки (А. Маслоу), психические состояния и черты характера (К.К. Платонов). Подобное разнообразие мнений неудивительно, ведь само поведение людей очень разнообразно.

Проведя психологический и педагогический анализ понятия «мотив», мы можем определить его как внутреннюю мотивацию человека к конкретному виду деятельности (общение, поведение), связанную с удовлетворением той или иной потребности.

С целью оценки уровня мотивации можно применить Шкалу академической мотивации (ШАМ), которая создана Тамарой Гордеевой, Евгением Осиним, а также Олегом Сычёвым на основе теории самодетерминации Эдварда Деси и Ричарда Райана. В отличие от других подходов, где учебная мотивация разделяется только на 2 вида – внешнюю и внутреннюю, данная шкала отражает 7 подвидов:

- внутренняя мотивация – знания (желание ознакомиться с новым);
- достижения (индивид получает наслаждение от значительных результатов, а также решения сложных проблем);
- саморазвития (обучение ради чувства мастерства, а также компетентности, осуществление собственных возможностей);
- внешняя мотивация – экстернальная (индивид обучается, для того чтобы исключить вероятные трудности);
- интроецированная (желание обучаться базируется на чувстве долга и стыда);
- мотивация самоуважения (обучение для ощущения своей важности и значимости);
- амотивация – недостаток мотивации обучаться.

Педагогические мотивы рассматриваются в психолого-педагогической литературе как частные варианты мотивов учебной деятельности (Н. Симонова, М. Мацюхина, Л. Божович, Е. Савонко, А. Малкова и др.).

На различные виды мотивации оказывают влияние стили обучения: конструктивистский (деятельностный) или традиционный (знаниевый). Если педагог применяет деятельностный подход, учащиеся без помощи других конструируют знания, а также находят решения задач, занимая активную позицию в обучении. При традиционном подходе знания передаются обучающимся догматично, в форме лекции, а задачи решаются согласно методу, который предоставляется в готовых образцах. На практике данные подходы крайне редко сталкиваются в чистом виде – как правило, преподаватели смешивают черты различных стилей. Однако чаще всего можно увидеть, что тот или иной стиль преобладает в разных учебных ситуациях. Конструктивизм повышает внутренние стимулы – мотивацию познания, стремление к достижениям и саморазвитию. Традиционный подход на данные виды мотивации оказывает негативное влияние. При этом он поддерживает экстернальную, а также интроецированную мотивацию, что нередко приводит к амотивации. Традиционный подход способен уничтожить искреннее стремление обучаться и осваивать новое у первоначально любознательных учащихся, подменив его мотивом «учусь, потому что так надо».

Стоит отметить, что критическое мышление тесно связано с видами внутренней мотивации. Исследование Ю. Корешниковой и Е. Авдеевой выявило, что важнейшую значимость в формировании критического мышления выполняет внутренняя мотивация – познания, достижения и саморазвития [3].

Внешняя мотивация не оказывает большого влияния на уровень критического мышления. А вот экстернальная и интроецированная действуют негативно. Учащийся, который обучается для того, чтобы избежать трудностей, из-за чувства обязанности или стыда, с наименьшей вероятностью сформирует критическое мышление. Данное наблюдение относится и к обучающимся, совершенно не мотивированным на обучение.

Для эффективного увеличения мотивации обучающихся педагог должен иметь хорошо развитую систему организации учебного процесса, формулировать миссии обучения, сосредотачиваться на возможности использования приобретенных знаний. Педагогу не следует читать непрерывно лекции и выдавать необходимый по программе объем готовой информации. Педагог, который ставит своей целью поднятие мотивации к обучению должен пользоваться разными формами организации деятельности обучающихся, использовать прогрессивные технологии обучения, давать задания, которые подходят уровню знаний обучающихся, и быть готовыми ответить на их вопросы.

Введение и обоснование определения «мотивация к обучению» можно найти в работе Л.С. Ильюшина «Мотивация к обучению: теория и методология исследования» [2]. Автор отмечает, что в педагогической науке термин «мотивация» формулировался долгое время иначе, чем в психологии и имело место не оправданное "разделение" мотивационного поля личности обучающегося на группы учебной и познавательной мотивации.

В нашем обзоре мотивационное позиционирование Б. Додонова является более позитивным методом определения критериев учебной мотивации студентов [1]. Автор выделяет четыре структурных элемента мотивации: удовольствие от самой деятельности, важность для индивидуума ее конкретного результата, «мотивирующее»

воздействие вознаграждения на деятельность и принудительное влияние. Следовательно, структурные элементы удовольствие от самой учебной деятельности и авторитарность индивида в отношении самого результата представлены внутренними структурными элементами мотивации к обучению и «мотивирующей» силой вознаграждения и принудительного давления чем-то снаружи. В этом контексте мотивацию к обучению можно анализировать как мотивацию к совокупности учебных действий, образующих иерархическую систему, структуру которой можно представить в виде:

а) Мотивы положительного характера:

– наслаждение от самого процесса обучения: стремление к удовлетворению путем приложения усилий для улучшения результата учебной деятельности. Приобретение психического удовлетворения;

– важность «положительных» результатов - воспитание: потребность в глубоких и основательных знаниях. Темперамент, развивающий способность справляться с трудностями в различных сферах и видах деятельности.

– «моральные движущие силы» вознаграждения: склонность к завоеванию авторитета; получения одобрения и уважения окружающих;

б) мотивы отрицательного характера:

– достоинство "немедленных" результатов - получение документа об образовании;

– «материальная мотивация» вознаграждения: желание получить материальные ценности.

– принудительное давление: необходимость сосредоточиться на учебной деятельности, чтобы исключить наказание.

Опираясь на исследования вышеуказанных авторов, проанализировав описанные исследователями технологии увеличения мотивации обучающихся можно выделить наиболее актуальные приемы и технологии в современных условиях. К ним можно отнести:

1. Процесс мотивации обучающегося педагогом, который обязан быть в состоянии доказать обучающимся, что его предмет будет действительно полезен в их будущей деятельности. Важно организовать положительное расположение к профессии.

2. Взаимодействие обучающегося и педагога. Если между обучающимся и педагогом нет контакта, нет надобности утверждать о какой-либо мотивации. Для обучающегося очень важно, чтобы преподаватель был его наставником, чтобы в процессе изучения к нему можно было обратиться за помощью и обсудить вопросы. Преподаватель обязан использовать действенную форму мотивации, чтобы увеличить уверенность обучающегося в себе. Лучший помощник в этом - дружелюбный, невозмутимый тон, создающий положительный микроклимат в команде.

3. Уважение к обучающимся. Кем бы ни был студент, он, безусловно, человек, который хочет, чтобы к нему обращались соответствующим образом. Карнеги советует: не скупитесь на комплименты, признайте совершенства (даже несуществующие), поощряйте положительные изменения. Тогда у вашего воспитанника будет больше способностей стать тем, кем вы хотите его видеть. Дайте другому то, что вы хотите от него получить. Отмечайте успехи учащихся, публично восхваляйте их, показывайте преимущества (например, за хорошую или замечательную работу).

4. Мотивация собственным примером. Интерес обучающегося к изучаемому объекту обусловлен не только профессионализмом подачи учебного материала, но и собственными качествами преподавателя. Педагог, который добр к окружающим, не опаздывает, продлевает свою работу серьезно и ответственно, вовремя проверяет контрольные, самостоятельные и практические работы обучающихся, ценится ими.

5. Выполнение ваших обещаний. Преподаватель не может обмануть студентов. Если вы пообещали показать кинофильм или презентацию, провести увлекательный тест, значит, вам нужно реализовать запланированные миссии.

В заключение можно отметить, что практическое применение методов мотивации оказывает позитивное воздействие на успеваемость обучающихся. В большей степени это можно отнести к тем студентам, которые сознательно выбрали профессию и учебное заведение. Очень сложно заинтересовать студента, который поступает в техникум или ВУЗ ради отсрочки от армии, по желанию родителей или по любой иной вынужденной причине, не связанной с желанием освоить профессию.

Таким образом, преподавателю в сегодняшних реалиях важно понимать, что монотонное изложение учебного материала, одинаковые задания, недостаток оценок, недоброжелательное, предвзятое отношение к обучающимся, бездоказательные требования, придирчивость, насмешки, угрозы, укоры тормозят формирование мотивации учащегося к обучению или приводят к ее абсолютной утрате. Лишение мотивации представляется серьезным осложнением, поскольку в этом случае студенту очень сложно собраться на заданиях. Становится заметно труднее подготовиться к тестовым заданиям, экзаменам и завершению проектов. Чтобы студент точно включился в работу, необходимо, чтобы задачи, стоящие перед ним в процессе учебной деятельности, были не только понятны, но и морально приобрели для него значение.

Библиографический список

1. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. 2-е изд. Москва: ЧеРо: Омега-Л, 2006. С. 273-285 с.
2. Илюшин Л.С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования: монография. СПб.: Издательство БАН. 2002. С. 216.
3. Корешникова Ю., Авдеева Е. Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow, вып. 3 (октябрь). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-36-66>.
4. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А. Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2016. № 2. С. 3–18.

УДК 372.881.1

О.А. Фёдорова (ЕГУ им. И.А. Бунина, г. Елец)
Научный руководитель: к.п.н., доц. Е. Н. Бакурова
(ЕГУ им. И. А. Бунина, г. Елец)

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Аннотация. Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе ставит перед преподавателем одну из главных задач – как замотивировать студента к изучению языка. В настоящее время существует много методик, которые позволяют справиться с данной сложностью. Со стремительным прогрессом профессиональная мобильность студента выступает одной из приоритетных.

Ключевые слова: иностранный язык, неязыковой вуз, подход, самостоятельная работа, мотивация, эффективность.

Со стремительным развитием общества содержание обучения иностранным языкам меняется глобально. Растет объем и качество информации, которая необходима обучающимся. Иностранный язык рассматривается уже не как отдельный предмет, а как необходимый элемент в сложной, многоуровневой структуре обучения. Профессиональная мобильность все чаще занимает главные позиции при формировании у студентов возможности и способности успешно переключаться на другой вид деятельности и менять условия труда.

В настоящее время знание иностранного языка стало необходимым условием для работы в престижных компаниях. Ценятся специалисты, не только хорошо знающие иностранные языки, но и изучающие культуру и традиции других стран. С развитием международных и деловых связей, освоением новых зарубежных технологий требуются интеллектуальные люди, способные излагать свои мысли не только на родном, но и на иностранном языке. Таким образом, владение иностранным языком является одним из главных условий получения престижной работы.

В наши дни во всех направлениях высшего образования становится важнейшей задачей развитие профессионально-ориентированного подхода в обучении любому иностранному языку.

Условиями успешной реализации представленного подхода выступают дифференциация, которая выражается в учете первоначальной языковой подготовки студентов, постановка лично значимых для студента целей, выработка устойчивых и рациональных навыков самостоятельной работы и умения осуществлять системный подход к овладению знаниями [1; 49].

Профессиональную компетенцию выпускника технического вуза определяет не только объем общенаучных и специальных знаний, но и уровень владения иностранным языком, достаточный для успешного функционирования в ситуациях профессионального иноязычного общения [2: 32]. Социальная зрелость специалистов проявляется в том, что они становятся активными пользователями полученных в ходе обучения знаний и навыков и при этом ориентированы на непрерывное образование. Современный специалист должен не просто владеть иностранным языком на определенном уровне, а обладать способностью к межкультурному общению, сформированной на основе профессионально-деловой составляющей иноязычного обучения. Языки науки, техники, а особенно терминология, объединяют специалистов различных экономических и инженерных профессий независимо от их этнической принадлежности. Язык является продуктом, частью и условием культуры [3: 327].

Хорошо известно, что английский язык, изучаемый в неязыковых вузах, воспринимается студентами как второстепенный предмет. Нужно каждому педагогу заинтересовать студента так, чтобы сформировать у них мотивацию к изучению иностранного языка.

Существует на сегодняшний день множество эффективных методик преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Как правило, преобладающей становится коммуникативная методика. Именно она в наибольшей степени удовлетворяет запросы студентов, расширяет возможности общения, в том числе через компьютерные сети [1: 49]. Цель коммуникативной методики состоит в том, что она служит не только для овладения фиксированным набором лексических единиц, но и для выработки у студентов умений использовать свои знания на практике в процессе общения. Еще одной целью коммуникативного подхода является развивающая цель, которая предполагает учет личностных потребностей, интересов и индивидуальных психоло-

гических особенностей студентов, общее интеллектуальное развитие личности каждого обучающегося, овладение им определенными приемами, позволяющими осуществить познавательную деятельность, развитие способности к социальному взаимодействию.

В современной методике преподавания иностранного языка за основу всё чаще берётся опыт предметно-языкового интегрированного обучения CLIL (Content and Language Integrated Learning). Одной из основных причин применения данного подхода является инновационность и ориентированность этого подхода на развитие у обучающихся когнитивных навыков высокого порядка, также повышается шанс трудоустройства у выпускников вузов, обучающихся по программам с применением CLIL [4: 29].

CLIL предполагает ведение ряда предметов, являющихся для студентов основными, на языке международного общения. Таким образом, у студента формируется стойкая мотивация к изучению иностранного языка не только как средства коммуникации, но и необходимого инструмента в овладении будущей профессией. Кроме того, во многих учебных заведениях практикуется использование английского языка на проводимых в их стенах международных конференциях, что вызывает необходимость достаточно высокого уровня владения языком не только у студентов, но и у преподавателей.

Известно, что для достижения высоких результатов в изучении иностранного языка необходим постепенный переход к новой методике преподавания. Следует укреплять связь преемственности образования между школой, средними профессиональными учебными заведениями и высшей школой. В наши дни одной из новейших методик в обучении иностранному языку в неязыковых вузах становится использование компьютерных технологий. С уверенностью можно сказать, что правильное дозирование использования Интернет-ресурсов является необходимым элементом обучения. Педагог выступает в данном случае в роли помощника, задачей которого является направить Интернет-ресурсы студентов в нужное русло. Действительно, сайты расширяют кругозор студентов, повышают мотивацию к обучению иностранному языку, способствуют развитию и совершенствованию навыков чтения, расширению словарного запаса. Плюсы данного вида работы состоят в том, что студент получает возможность самостоятельно работать в удобное для себя время [3: 328]. Продуктивным вариантом самостоятельной работы студентов является поиск дополнительной информации в газетах и журналах. Еще одним интересным способом погружения в языковую среду и преодоления языкового барьера является общение с носителями иностранного языка онлайн, например, по скайпу. Найти собеседника в сети не составляет большого труда, но приносит огромную пользу. Общение с носителями иностранного языка является одним из способов практики восприятия речи на слух, а также способствует обогащению их словарного запаса.

Важную роль в обучении иностранному языку играет развитие и совершенствование навыков аудирования. В данном случае эффективной методикой Интернет-технологий являются подкасты. Во-первых, произношение говорящего максимально приближено к носителям языка, во-вторых, слушая речь, студенту легче воспроизводить ее на подсознательном уровне, и, в-третьих, подкасты являются самым продуктивным методом для формирования и совершенствования навыков аудирования. Подкасты являются примерами «живого» английского языка. Виду того, что для России это совершенно новое информационное явление, оно создается «молодыми для молодых», это значит, что студент может услышать в подкасте ту же речь, которую

он может услышать в обыденной жизни. Это способствует формированию необходимых речевых компетенций и речевого этикета. Правильно подобранные подкасты помогут студентам получить представление об английском языке на его современном этапе, не только воспринимать информацию на слух и расшифровывать ее, но и интерпретировать в необходимых целях, использовать в различных коммуникативных сферах. Так, подкаст становится не просто аудиоматериалом блока аудирования, но и инструментом вовлечения обучающихся в лингвокультурный диалог и даже экстралингвистическую парадигму иностранного языка [1: 53].

В Интернете можно найти огромное количество подкастов, направленных на узкую специальность. К примеру, подкаст «Lawyer 2 Lawyer» широко применяется студентами юридических специальностей. Это один из самых известных юридических подкастов, у которого вышло более 500 выпусков. Автор обсуждает с гостями - известными адвокатами и правозащитниками - различные вопросы адвокатской практики - от взаимодействия Uber и такси до домогательств в юридической профессии. Ведущий подкаста - американский юрист Дж. Крейг Виллиамс. В качестве практики после прослушивания данного подкаста можно использовать упражнения не только для повышения уровня английского языка, но и для юридической практики.

При работе со студентами неязыковых специальностей преподаватели очень часто сталкиваются с такой проблемой, как за короткий срок обучения и за лимитированное количество занятий предоставить большой объем информации и закрепить грамматические навыки. Поэтому в данном случае важную роль играет правильно подобранный материал. Эффективность обучения иностранному языку возникает еще и тогда, когда практической деятельности в обучении иностранному языку сопутствует успех.

Таким образом, можно прийти к выводу, что обучение иностранным языкам в неязыковом вузе – это сложный процесс, заключающийся как в совершенствовании лингвистических способностей, усложнении речевых действий, так и в обогащении многих сторон личности.

Библиографический список

1. Еремина Н.В., Кабанова О.В., Терехова Г.В. Опыт лингвокоммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей. Оренбургский государственный университет. 2015. №2. С. 47-53.

2. Артамонова Л.А., Архипова М.В., Ганюшкина Е.В., Делягина Л.К., Золотова М.Б., Мартянова Т.В. Инновации в обучении английскому языку студентов неязыковых вузов. Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского. 2012. №2. С. 28-33.

3. Локтюшина Е.А., Сайтимова Т.Н. Предметно-языковое интегрированное обучение как подход к профессиональному образованию. Волгоградский государственный социально-педагогический. 2012. №1. С.324-328.

4. Алещанова И.В., Фролова Н.А. Профессионально-ориентированный подход в обучении иностранным языкам в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6.

С.В. Федотов, Г.В. Завада (КГЭУ, г. Казань)

РОЛЬ НАСТАВНИКА В ЭНЕРГЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассматривается важность наставника в энергетическом кластере, который играет ключевую роль в профессиональном обучении студентов и молодых специалистов, формировании их навыков работы в команде, ориентации на профессиональный рост и развитие. Наставник также является связующим звеном между образовательными учреждениями и предприятиями отрасли, помогает студентам находить стажировки и работу на предприятиях. Авторы статьи подчеркивают, что участие в научной работе и конференциях является важным аспектом профессиональной деятельности и способом повышения квалификации специалистов в энергетической отрасли.

Ключевые слова: Энергетическая отрасль, образовательные кластеры, наставники, профессиональное обучение, развитие карьеры, научная работа, конференции

В современном мире энергетическая отрасль занимает значительное место в экономике любой страны. Ее развитие и профессиональный рост специалистов требуют качественного образования [1]. В этой связи создаются специальные образовательные кластеры, в которых обучают будущих энергетиков и повышают квалификацию уже работающих специалистов.

В разных отраслях экономики существует концепция кластера, как зоны взаимодействия предприятий, научных лабораторий и образовательных учреждений. Кластерное взаимодействие позволяет решать различные проблемы данной отрасли и создавать определенные условия для развития бизнеса [2]. Одним из таких кластеров является энергетический кластер, который объединяет различные предприятия отрасли энергетики, научные и образовательные учреждения.

В энергетическом кластере особую роль играет наставник, который отвечает за профессиональное обучение студентов и молодых специалистов. Наставники вносят важный вклад в развитие отрасли, передавая опыт и знания, необходимые для повышения квалификации и развития карьеры [3]. Наставник в энергетическом образовательном кластере – это специалист, обладающий высокой научной компетентностью в области энергетики и педагогическим мастерством, занимающийся подготовкой студентов и молодых специалистов к работе в производственной среде. Его основная задача – обучение и воспитание студентов, формирование у них навыков работы в команде, ориентация на профессиональный рост и развитие. Наставник также является важным связующим звеном между образовательными учреждениями и предприятиями энергетической отрасли. Он не только передает студентам актуальные знания и умения, но и помогает им находить стажировки и работу на предприятиях.

Кроме того, наставники могут также играть роль наставников-менторов, поддерживая студентов и молодых специалистов в процессе их профессионального роста. Они могут предоставлять консультации по карьерному планированию, советы по повышению профессиональных навыков, а также помогать в построении профессиональных контактов в отрасли [4].

Таким образом, наставник в энергетическом кластере является ключевой фигурой в процессе подготовки квалифицированных специалистов и развития энергетической отрасли.

Опыт наставников является незаменимым ресурсом для создания эффективной системы обучения, которая удовлетворяет современным требованиям рынка труда в энергетическом кластере.

В настоящее время наука и технологии постоянно развиваются, и профессионалам в различных областях необходимо следить за новыми технологиями и методами работы, чтобы оставаться в курсе современных тенденций и подготавливать следующее поколение специалистов. Это особенно важно в энергетической отрасли, где постоянно разрабатываются новые экономически эффективные и экологически безопасные технологии, которые можно применять в производстве энергии.

Активное участие в научной работе является одним из способов, которым профессионалы могут повышать свою квалификацию и оставаться в курсе новейших достижений в своей области. Научная работа позволяет участникам провести свои исследования и эксперименты, получить новые знания и делиться своим опытом с другими участниками научного сообщества. В энергетическом образовательном кластере наставник может проводить научную работу, разрабатывать новые методы и технологии выработки и использования энергии [5].

Участие в различных конференциях также является важным аспектом профессиональной деятельности. Конференции предоставляют возможность не только получить информацию о самых последних разработках, но и общаться с коллегами, обмениваться опытом, устанавливать контакты и налаживать деловые отношения. Кроме того, участие в конференциях может служить стимулом для дальнейшего изучения своей области и повышения своих профессиональных навыков.

В целом, активное участие в научной работе и участие в конференциях являются важными компонентами профессиональной деятельности в энергетическом образовательном кластере. Они помогают профессионалам оставаться в курсе современных тенденций и развиваться, а также повышают квалификацию наставников и приносят новые знания и опыт в индустрию энергетики.

Одним из ключевых моментов в работе наставника является ознакомление с потребностями компании и особенностями работы в данном секторе. Это позволяет наставнику разработать программу обучения, которая будет максимально адаптирована к текущей ситуации на рынке труда. Например, на рынке энергетических технологий сейчас активно развиваются экологически чистые источники энергии, такие как солнечные и ветровые установки. В связи с этим наставник должен учитывать новейшие технологии разработки и эксплуатации этих установок при создании программы обучения.

Часто наставники работают над перечнем компетенций, которые должен иметь специалист после окончания обучения. При этом учитываются требования рынка труда, которые указывают направления для обучения специалистов. Особое внимание уделяется практическим навыкам, так как именно они являются основными инструментами работы в данном секторе.

Создание программы обучения является первым этапом работы наставника. Однако, чтобы эта программа стала действительно эффективной, необходимо внедрить в обучение современные технологии и инновации в области энергетики [6]. Например, сегодня на рынке есть множество симуляторов для тренировки навыков работы с различными энергетическими установками. Их использование позволяет ускорить процесс обучения и снизить затраты на оборудование. Кроме того, наставники обладают значительным опытом в работе с различными группами студентов и слушателей. Они знают, как организовать обучение таким образом, чтобы каждый

участник мог в полной мере воспользоваться им. Например, для работников, которые находятся на производстве, важно организовать обучение на месте, чтобы не тратить время на дорогу.

Наставник является не только учителем, но и наставником в более широком смысле этого слова. Он должен помогать студентам встроиться в профессиональную среду и найти свои места на рынке труда. В этом процессе наставник выступает в роли ментора, который помогает своим ученикам освоить не только технические навыки, но и приобрести социальные компетенции и учиться работать в команде.

Таким образом, наставник в энергетическом образовательном кластере является не просто преподавателем, а наставником по профессиональному развитию и помощником в карьере для своих учеников. Он помогает формировать профессиональное мышление, развитие личностных качеств и способностей в области энергетики. Разработка новых методов и технологий обучения, участие в научной работе - все это помогает наставнику следить за развитием своего отрасли и дает возможность передавать знания и опыт наиболее эффективным способом. Опыт наставников в энергетическом кластере позволяет создавать эффективную систему обучения, которая отвечает современным требованиям рынка труда. Разработка программы обучения, учет современных технологий и инноваций, уважение к индивидуальным потребностям и опыту каждого слушателя, помощь ученикам в адаптации на новом месте работы – все это делает наставника незаменимым партнером в образовательном процессе.

Библиографический список

1. Широков А.А. Энергетический кластер: становление, развитие и перспективы // Управление экономическими системами. 2015. №5 (111). С. 34-40.
2. Кластерный подход в экономике: от теории к практике / под ред. О.В. Кирьяновой, А.С. Надеждина. М.: КНОРУС, 2017. 240 с.
3. Матушанский Г.У., Гарифуллина Р.Р., Завада Г.В. Повышение квалификации преподавателя вуза по развитию научно-методической компетентности в условиях образовательного кластера // Инженерная педагогика. Т.2. Выпуск 17. Москва, 2015. С. 123-130.
4. Касперский Е. Энергетика. Основы и перспективы развития. М.: Издательство «Экономика», 2016. 496 с.
5. Калинина Е.В. Методы работы наставника в энергетическом образовательном кластере // Образование и наука. 2018. № 11. С. 121-125.
6. Гребнева Т.С. Наставничество в образовательном процессе: теория и практика // Образовательная политика и право. 2019. № 1. С. 9-19.

Е.Н. Шелдовицкая, Ф.М. Темирова (НИТУ МИСиС, г. Москва)

РОЛЬ ТЬЮТОРА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Аннотация: в статье рассматривается внедрение системы тьюторства и наставничества в системе высшего образования, роль тьютора в процессе становления личности студента и в частности опыт тьюторского сопровождения самостоятельного научного исследования студента проблемы прокрастинации.

Ключевые слова: тьютор, личностный рост, личность студента, тьюторское сопровождение, прокрастинация, наставничество.

В условиях меняющейся архитектуры высшего образования совершенно очевидной становится необходимость нововведений в образовательных технологиях. Современная система высшего образования нацелена на формирование самостоятельной личности студента, способного к осуществлению профессионального самообразования и личностного роста [13]. Реализация данных задач осуществляется путем внедрения системы тьюторства и наставничества в образовательный процесс высшего учебного заведения.

В настоящее время описание обязанностей тьюторов дано в Квалификационном справочнике (ЕКС). В частности, тьютор «способствует формированию у обучающихся (студентов, слушателей) способности к самостоятельному действию: оказывает помощь в осознании неопределенности наличной ситуации, планировании шагов по достижению образа будущей профессиональной деятельности, ориентации в существующих информационном и образовательном пространствах в контексте поставленной задачи, выстраивании партнерства и взаимодействия с другими обучающимися (студентами, слушателями) и преподавателями, а также для решения своих задач. Помогает обучающимся (студентам, слушателям) в построении индивидуальной образовательной траектории: выборе элективных курсов, тем учебно-научного исследования, осуществляет консультации при подготовке к проведению групповых занятий-практикумов (тьюториалов)» [7].

В рамках становления тьюторской службы на кафедре лингвистики МИСиС были поставлены задачи научить студентов самореализации, раскрытию потенциала и помочь с определением карьерного вектора.

В стремительно меняющемся мире важно быстро и осознанно выбирать правильное направление в учебе, в карьере, в жизни. Для этого необходимо понимать себя и свои индивидуальные особенности. Здесь то и приходят на помощь тьюторы. Они помогают студенту:

1. узнать сильные стороны и направления деятельности, к которым есть индивидуальная предрасположенность;

1. сформировать профессиональную Я-концепцию (Я-бренд) и понять какой карьеры хочет студент;

2. наметить профессиональную карьерную цель и составить план ее реализации.

Человек, знающий себя, свои сильные стороны, понимающий чего он хочет и имеющий план реализации своих целей и желаний, легче и успешнее движется по жизни вперед, получая от жизни и моральное, и материальное удовлетворение.

В тьюторском сопровождении важна направленность на привлечение самого студента к дизайну процессов, на самостоятельную разработку студентом средств и способов достижения целей, которые далее подлежат обсуждению и анализу с тьютором [4].

Тьюторское сопровождение ценится индивидуальным подходом. По запросу студента тьютор использует все возможные методы и инструменты, чтобы направить тьюторанта по правильному вектору решения поступившего запроса. Часто используется коучинговая методика наводящих вопросов: «В чём заключается проблема? Где лежит твоя ответственность? Что ты можешь изменить? Что будешь делать для того, чтобы ситуация стала другой?» Индивидуальные сессии – самый эффективный метод работы тьютора с проблемными запросами студентов, поскольку в итоге находится индивидуальное решение вопроса, исходя из индивидуальных особенностей каждого. Три года индивидуальных сессий показали наиболее распространенные проблемы студентов: академическая прокрастинация, межличностные коммуникации и низкий уровень навыков самоорганизации.

Основной целью тьюторского сопровождения выступает формирование способности учащегося планировать собственную деятельность и на основе ее рефлексии ставить новые цели самообразования [4].

Исходя из вышеуказанной цели и запроса студента, возникла идея тьюторского сопровождения самостоятельного научного исследования студента проблемы прокрастинации. Точнее сказать, чтобы решить свою проблему прокрастинации, с которой студент обратился за помощью к тьютору, ему было предложено глубоко и всесторонне исследовать данный вопрос и даже поучаствовать с результатами исследования на научном мероприятии кафедры лингвистики (результаты исследований см. ниже).

Одной из наиболее распространенных проблем, с которой сталкиваются студенты вузов, является академическая прокрастинация – тенденция откладывать «на потом» выполнение учебных задач. Наш тьюторант – не исключение. Так он описывает свой опыт: «Порой замечая за собой проявления прокрастинации, осознаю, что происходит это чаще по причине собственной дезорганизованности. Захотелось углубиться в специфику данного вопроса: во-первых, провести самодиагностику, проанализировать свое поведение и ощущения, во-вторых, узнать больше о сути явления, обратившись к научным публикациям».

Разбираясь в поведении тьюторанта, удалось отметить, что выполнение заданий откладывается до последнего перед дедлайном дня. Причем наиболее затруднительными в исследованном случае представлялись задания творческие, пугающие сложностью, в связи с чем начало выполнения задания откладывалось, вызывая впоследствии чувство вины и стыда. По факту выполнения задания, приходило понимание, что переживания были необоснованными и можно было бы сделать все гораздо раньше, не откладывая на потом.

Что касается современных исследований, в них все чаще звучит идея о том, что прокрастинация – не банальная лень, а сложный психологический механизм защиты, который срабатывает, когда человек сталкивается с задачей, вызывающей у него стресс [1].

Среди выделяемых исследователями причин прокрастинации можно выделить следующие: навязанность заданий извне; отсроченность последствий; длительный срок, данный на выполнение; большие временные вложения в задание; скучные, рутинные, неприятные задания; высокая занятость другими делами; отсроченность в получении удовольствия или наград; любые письменные задания [2]; социально предписанный перфекционизм [3].

В рамках исследования тьюторант провела опрос среди студентов-лингвистов МИСИС, в котором попросила их поделиться своим опытом, связанным с прокрасти-

нацией. Целью опроса было выявление причин, приводящих к данной проблеме и установление ее влияния на эмоциональное состояние студентов.

Удалось доказать, что большая часть опрошенных (67%) замечает за собой тенденцию к прокрастинации (рис. 1), а также признает в этом проблему (62%) (рис. 2).

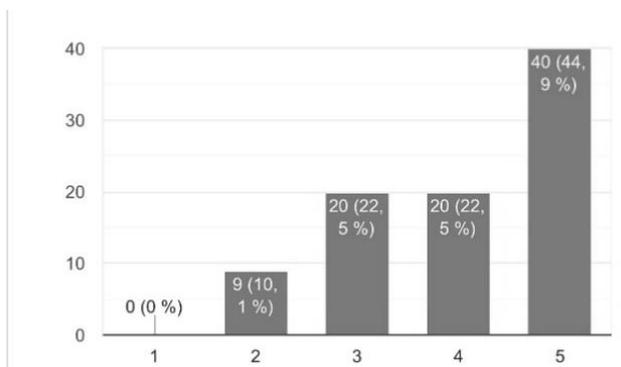


Рис. 1 Ответ на вопрос «Замечаю ли за собой привычку откладывать выполнение дел до момента, когда до дедлайна остается совсем мало времени»

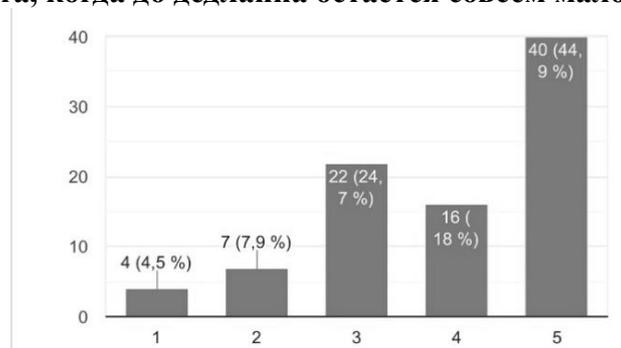


Рис. 2 Ответ на вопрос «Меня беспокоит прокрастинация, я чувствую, что она является проблемой для меня»

Более того, можно отметить, что студенты с меньшей долей вероятности решают отложить выполнение простых заданий (рис. 3). Тем не менее, объем и относительная сложность также не вызывают у студентов страх (рис. 4). Исходя из этого, можно сделать вывод, что специфика задания не является решающим фактором во влиянии на уровень прокрастинации.

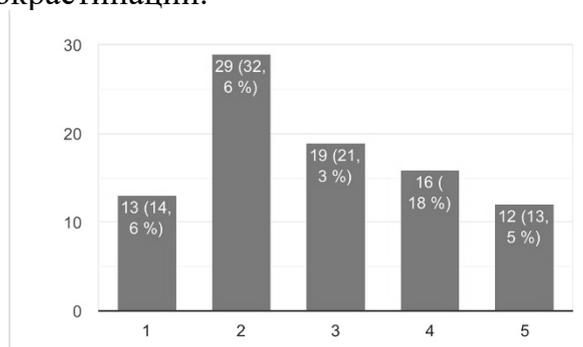


Рис. 3 Ответ на вопрос «Я часто откладываю выполнение заданий, представляющихся мне наиболее простыми»

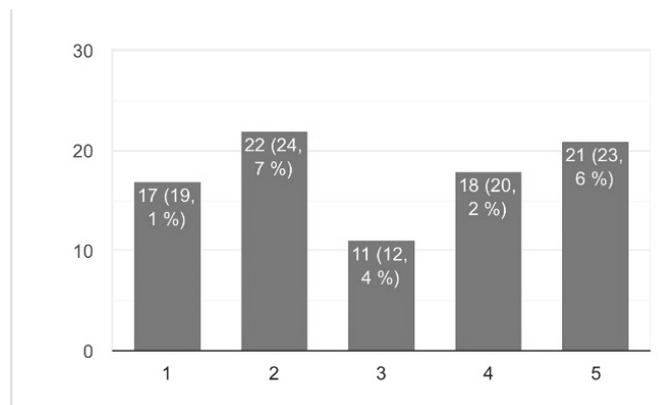


Рис. 4 Ответ на вопрос «Я не осмеливаюсь приступить к работе сразу, как только получил задание, так как это кажется мне трудной задачей»

Следующим заслуживающим внимания результатом является тот факт, что прокрастинация вызывает чувство вины (рис. 5) – откладывание выполнения работы сопровождается неизбежным стрессом, что, в свою очередь, также снижает трудоспособность. [1]

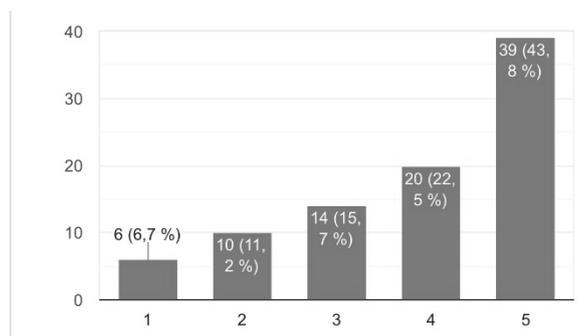


Рис. 5 Ответ на вопрос «Откладывание дел заставляет чувствовать вину»

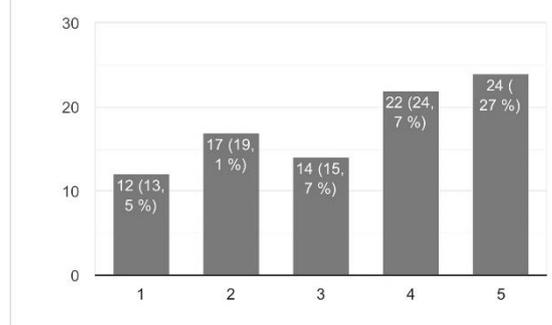


Рис. 6 Ответ на вопрос «выполнив задание, едва уложившись в дедлайн, я обещаю себе, что не буду больше откладывать все на последний момент»

Исследования показали, что у студентов есть желание справиться с прокрастинацией, поэтому над проблемой нужно продолжать работать (рис. 6, 7).

В качестве продолжения работы над собственной проблемой прокрастинации студенту были предложены индивидуальные сессии на темы: «тайм-менеджмент», «рефлексия и самоанализ», а также «осознанность как залог успешной самореализации». Результатом сессий стало определение конкретных шагов студента по выходу из сложившейся ситуации.

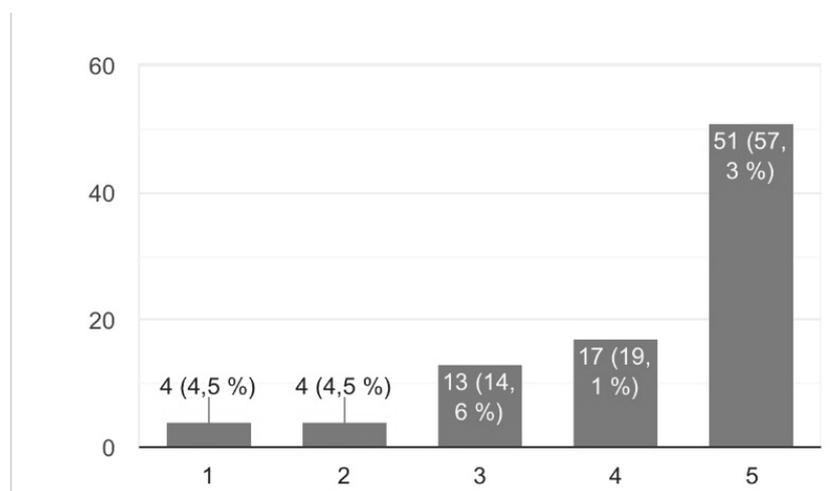


Рис. 7 Ответ на вопрос «Я хочу побороть прокрастинацию»

Исследование, проведенное студентом, совместный с тьютором анализ результатов данного исследования и последующий совместный поиск выхода из проблемной ситуации безусловно положительно повлияли на развитие у студента навыков тайм-менеджмента, уровня осознанности и ответственности, а также способствовали вовлечению студента в научную деятельность кафедры. Полученные навыки помогут студенту осознанно и грамотно подходить к решению любых жизненных задач, будь то образовательный процесс, карьера, личностный рост и т. п.

Хочется отметить, что рамки функционала тьютора высшей школы все больше и больше расширяются. В описанном выше опыте тьютор высшей школы – это не только индивидуальный опытный наставник и специалист по профессионально-личностному росту, но и научный руководитель.

Библиографический список

1. Ивутина Е.П., Шуракова Е.С. Академическая прокрастинация как проявление защитно-совладающего поведения у студентов // Вестник ВятГУ. 2013. №4 URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-prokrastinatsiya-kak-proyavlenie-zaschitno-sovladayuschego-povedeniya-u-studentov> (дата обращения: 11.03.2023).
2. Шемякина О.О. Влияние прокрастинации на уровень стресса у студентов // Психология и право. 2013. Т. 3. №4 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21234112> (дата обращения: 11.03.2023).
3. Ларских М.В., Матюхина Н.Г. Взаимосвязь между перфекционизмом и прокрастинацией у студентов // Universum: психология и образование. 2015. №7 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-mezhdu-perfektsionizmom-i-prokrastinatsiey-u-studentov> (дата обращения: 11.03.2023).
4. Сысоева Е.В. Роль тьютора в образовательном пространстве высшей школы // Наука и современность. 2016. №44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-v-obrazovatelnom-prostranstve-vysshey-shkoly> (дата обращения: 15.03.2023).
5. Сергеева М.Г. Тьюторство в зарубежной и российской педагогической практике // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №65-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-v-zarubezhnoy-i-rossiyskoy-pedagogicheskoy-praktike> (дата обращения: 15.03.2023).
6. Бура Л.В. Кураторство и тьюторство как способ сопровождения адаптации студентов в ВУЗе // Проблемы современного педагогического образования. 2021.

№70-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kuratorstvo-i-tyutorstvo-kak-sposob-soprovozhdeniya-adaptatsii-studentov-v-vuze> (дата обращения: 15.03.2023).

7. Адамс П.К. Рефлексия повседневности в условиях пандемии COVID-19: естественный эксперимент в образовательной среде // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2021. №2 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksiya-povsednevnosti-v-usloviyah-pandemii-covid-19-estestvennyy-eksperiment-v-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 15.03.2023).

8. Тихомирова Е.В., Воронцов Д.Б., Сутягина Т.В., Голубев В.В. Опыт подготовки преподавателей высшей школы к тьюторской деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-podgotovki-prepodavateley-vysshey-shkoly-k-tyutorskoj-deyatelnosti> (дата обращения: 22.03.2023).

9. Ерофеева Н.Е., Мелекесов Г.А., Чикова И.В. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе // Вестник ОГУ. 2015. №7 (182). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-tyutorskogo-soprovozhdeniya-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (дата обращения 22.03.2023).

10. Стародубцев В.А., Игна О.Н., Бельская Е.Я. Воспитательные роли кураторов и тьюторов в ВУЗах // Вестник ТГПУ. 2022. №5 (223). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnye-rol-i-kuratorov-i-tyutorov-v-vuzah> (дата обращения 22.03.2023).

11. Олефир Л.Н. О тьюторском сопровождении повышения квалификации учителя в информационно-методическом центре // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tyutorskom-soprovozhdenii-povysheniya-kvalifikatsii-uchitelya-v-informatsionno-metodicheskom-tsentre> (дата обращения 22.03.2023).

12. Микова И.С. Концептуальные подходы к тьюторству в высшей школе в отечественной и зарубежной литературе // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2016. 11. №2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-podhody-k-tyutorstvu-v-vysshey-shkole-v-otechestvennoy-i-zarubezhnoy-literature>(дата обращения 22.03.2023).

13. Савина О.Ю., Щербакова О.Н. Академическая прокрастинация при изучении иностранных языков // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akademicheskaya-prokrastinatsiya-pri-izuchenii-inostrannyh-yazykov> (дата обращения 25.03.2023).

14. Серебровская Т.Б. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы // Вестник ОГУ. 2011. №5 (124). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-v-kontekste-modernizatsii-vysshey-shkoly> (дата обращения 25.03.2023).

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| Абрамов Д.А. (Тула) СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ | 4 |
| Балачевская О.В. (Краснодар) СИСТЕМА НАСТАВНИЧЕСТВА В ШКОЛЕ ЮНОГО ДОКТОРА «ЭКВИЛИБРИУМ» | 8 |
| Балиев И.В. (Грозный) ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 12 |
| Башилов Р.Н., Башилова С.М., Гусева А.М. (Тверь) ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТОВ | 15 |
| Белая М.Н. (Севастополь) РОЛЬ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «МЕТРОЛОГИЧЕСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР РОССТАНДАРТА» | 18 |
| Белова С.Н. (Курск) СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА | 21 |
| Борисова О.А., Кунин А.В. (Иваново) ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-ИННОВАТОР В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 26 |
| Борисова В.В., Рудковская М.М. (Москва) ЖЕНСКАЯ НАУКА В ПЕРВОМ ЭКОНОМИЧЕСКОМ: СЛОВО О ГАЛИНЕ ЖАРИКОВОЙ | 29 |
| Бурлакова И.И. (Москва) ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 32 |
| Бушев А.Б. (Тверь) ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ КАК ВЫЗОВ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ | 36 |
| Быков А.К. (Москва) МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ МАСТЕРСТВУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 40 |
| Валиев И.Н. (Елабуга) ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭТИКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ | 45 |

| | |
|--|----|
| Ватутина И.В., Овечкина Н.М., Вавилова С.М. (Воронеж) ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 47 |
| Волков В.Н. (Армавир) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТИ ДЛЯ КАЧЕСТВЕННОГО ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ | 50 |
| Волченкова К.Н. (Челябинск) РАЗВИТИЕ МЯГКИХ НАВЫКОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА СРЕДСТАВМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ | 54 |
| Воронов М.В. (Москва), Герасименко П.В. (Санкт-Петербург) ОБ ОЦЕНКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 57 |
| Воропаева Д.А., Пятницына Е.В. (Тула) РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РЕАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ЛИЧНОСТНО- ФОРМИРУЮЩЕЙ ТЕХНОЛОГИИ ИНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ | 62 |
| Ворохобов А.В. (Нижний Новгород) АВТОРИТЕТ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: КОНЦЕПТУАЛИЗИЦИЯ ПОНЯТИЯ | 66 |
| Гаврилова А.О. (Волгоград) ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 69 |
| Голодная В.Н. (Невинномысск) МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 74 |
| Грамма Д.В. (Сургут) ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 78 |
| Григорьева О.Д. (Пенза) ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ СРЕДСТВ И МЕТОДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ | 82 |
| Демчук А.В., Степанова Г.А. (Сургут), Арпентьева М.Р. (Калуга) СИНДРОМ САМОЗВАНЦА В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 86 |

| | |
|--|-----|
| Екимцова Е.Н. (Волгоград) КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПОДРОСТКОВ | 90 |
| Ефимов К.Р. (Москва) ПРЕДСТАВЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ О ПРОДУКТИВНЫХ ФАКТОРАХ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ | 95 |
| Жаркова О.В. (Челябинск) РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ | 98 |
| Жаркова Т.И. (Челябинск) МИССИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НОВОЙ РЕАЛЬНОСТИ | 102 |
| Завада Г.В. (Казань), Реймер М.В. (Калуга) ВЛИЯНИЕ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ФУНКЦИИ И ПОДГОТОВКУ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА | 109 |
| Казанцева Н.В. (Казань) АРТ-ТЕРАПИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МЕТОД | 112 |
| Каплун Р.Н. (Серпухов) ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО В РАБОТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВОЕННОГО ВУЗА | 115 |
| Караваев В.Е., Философова М.С., Варникова О.Р. (Иваново) ЛЕГКО ЛИ БЫТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ? ОТ АЗОВ ПРОФЕССИИ К ПРОФЕССИОНАЛИЗМУ | 120 |
| Караваев В.Е., Философова М.С., Тезикова И.В. (Иваново) РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В «ВОСПИТАНИИ УМОВ НИ В ЧЕМ НЕ ТВЕРДЫХ» | 124 |
| Карпенко О.А., Левченко Л.В. (Самара) ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ | 127 |
| Куделя Л.В., Колесниченко Ю.Н. (Луганск) НРАВСТВЕННЫЕ УСТОИ И ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ | 131 |
| Кузнецов М.И. (Рязань) РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК ПРИОРИТЕТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 135 |

| | |
|---|------------|
| Кучукова Н.Ю. (Санкт-Петербург) НАСТАВНИК В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ | 139 |
| Латыш А.Ф. (Челябинск) ИМИДЖ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ГЕОПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ | 142 |
| Лыфенко Д.В., Маркин А.К. (Калуга) ЧЕРТЫ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ | 146 |
| Марченков В.И., Лазукин А.Д., Лямзин М.А. (Москва) О ВОЗРОЖДЕНИИ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В ИНТЕРЕСАХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ | 150 |
| Матвеев Д.Е., Беловолов В.А., Беловолова С.П. (Новосибирск) МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКУЛЬТУРАЦИОННОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА | 155 |
| Матушанский Г.У., Федосеева Е.В. (Казань) ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА: ИНЖЕНЕРНЫЕ КЛАССЫ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ДЛЯ СЕЛЬСКИХ РАЙОНОВ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН | 158 |
| Нарышкин Д.Г. (Москва) ПОИСКОВЫЕ РАСЧЕТНЫЕ РАБОТЫ ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ СКЛОННОСТИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ | 161 |
| Опанасец А.С. (Тула) ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК МЕТОД ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ | 166 |
| Павлова Т.А. (Луганск) ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ | 171 |
| Панин Е.Н. (Владивосток) РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ФИЗИЧЕСКИХ РЕАБИЛИТОЛОГОВ | 174 |
| Перевозный А.В. (Минск) ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ | 177 |

| | |
|--|-----|
| Петухова Я.Н., Егоров Ю.Л. (Москва) ИССЛЕДОВАНИЕ НАИБОЛЕЕ ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВУЗЕ | 181 |
| Романова Л.М., Говорков И.В. (Казань) ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ОЛИМПИАДАМ | 185 |
| Романова Л.М., Петрова Р.М., Камалеева Л.С. (Казань) ФОРМИРОВАНИЕ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА | 188 |
| Рыскина Д.В. (Владивосток) ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ИЗМЕНЕНИЯ РОЛЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ ТРЕТЬЕГО ТИПА | 191 |
| Савелков Д.М. (Ульяновск) КЛЮЧЕВЫЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 195 |
| Семенова Т.Н. (Чебоксары) ТЕХНИКА РЕЧИ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ | 198 |
| Сергеенко Г.Г., Смирнова Е.И. (Казань) КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА | 201 |
| Сиваев П.А. (Тула) ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЭТИКА ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОГЕНОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ | 206 |
| Симаков О.Д. (Красноярск) ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ СО СЛЕПЫМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ | 209 |
| Симонов Г.В. (Пенза) ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ЦЕННОСТЕЙ В СИСТЕМЕ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ-СТУДЕНТ» | 212 |
| Скоробогатова А.И. (Казань) РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА | 215 |
| Солонюк Ю.А. (Москва) НАСТАВНИЧЕСТВО ПО ФОРМЕ «СТУДЕНТ – УЧЕНИК» В КОНТЕКСТЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ | 219 |

| | |
|--|-----|
| Сохранов-Преображенский В.В., Макаренцева А.А., Федотова Е.С. (Пенза) ГОТОВНОСТЬ К САМООРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГОМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ | 222 |
| Тимашкова Л.Н., Санько А.А. (Минск) ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТЬ В ПРОФЕССИИ ПЕДАГОГА | 226 |
| Торшинин М.Е. (Иваново) КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ ВЫПУСКНИКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕНТ | 229 |
| Уткин Е.А., Селянин К.С. (Москва) ИЗМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ | 233 |
| Фёдорова О.А. (Елец) ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ | 237 |
| Федотов С.В., Завада Г.В. (Казань), РОЛЬ НАСТАВНИКА В ЭНЕРГЕТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КЛАСТЕРЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ | 241 |
| Шелдовицкая Е.Н., Темирова Ф.М. (Москва) РОЛЬ ТЬЮТОРА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА | 244 |

Научное издание

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГ И НАСТАВНИК

**Материалы I Всероссийской
научно-практической очно-заочной конференции
Тула, 25-26 мая 2023 года**

Авторское редактирование

Подписано в печать 2023
Формат бумаги 70x100_{1/16}. Бумага офсетная.

Усл. печ. л.
Тираж 100 экз. Заказ

Тульский государственный университет
300012, г. Тула, просп. Ленина, 92

Отпечатано в Издательстве ТулГУ
300012, г. Тула, просп. Ленина, 95